

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 93

Серія:

Педагогічні науки

Кіровоград – 2011

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 93. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 214 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. Окольніча Т.В. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 6 від 31 січня 2011 р.).

Статті подано у авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2011.

МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Василь КУШНІР (Кіровоград)

З методологічних позицій розглядається загальна структура наукового дослідження з педагогіки.

С методологічних позицій розглядається об'єктна структура наукового дослідження по педагогіці.

Ключові слова: наукове дослідження, структура дослідження, методологія, методи дослідження, педагогічна реальність.

У науковій літературі досить багато вчених приділяють увагу методології педагогічних досліджень, зокрема, досліджень у вигляді магістерських робіт чи кандидатських дисертацій. Сучасні погляди на методологію виокремлюють різні аспекти, найбільш загальними з яких є погляд на методологію як науку про методи досліджень та науку про погляди на реальність, котра досліджується, її природу, структуру, сутність, зміст. Педагогічна реальність є досить складною, характеризується як “нескінченно можлива” [1]. Існує багато наукових поглядів на її системну складність. На основі вихідного уявлення про педагогічну реальність створювалися різні педагогічні теорії навчання й виховання. Виходячи з цього, дослідником вибираються чи конструюються різні методи, методики, способи конкретного педагогічного дослідження.

Загальна структура магістерських робіт і кандидатських дисертацій відома: вступ, два чи три розділи основного тексту, бібліографія, додатки. У вступі розкривається сутність проблеми у вигляді низки проблем (чи у вигляді суперечностей), котрі автор буде досліджувати в певному педагогічному явищі, що й буде складати актуальність дослідження. Загалом проблема дослідження формулюється на основі аналізу проблемної ситуації, виділяються її суперечності, формулюються часткові проблеми. Аналіз проблемної ситуації в педагогічному процесі розпочинається з практичного визначення її суперечностей, продовжується у вигляді пошуку та аналізу відповідної наукової літератури. Виділення суперечностей проблемної ситуації та її часткових проблем окреслює проблемну ситуацію загалом і є початковим уявленням про проблему, її структуру та зміст.

Виходячи з визначеної низки проблем, аналізу відповідної наукової літератури, автор визначає загальну мету та завдання дослідження. Після чого дисертант визначає об'єкт дослідження та його предмет, формулює гіпотезу дослідження.

Об'єктом дослідження може виступати певне педагогічне явище, котрим може бути, наприклад, процес навчання математики.

Предмет – це той аспект об'єкту, котрий буде досліджуватися, наприклад, предметом стосовно наведеного об'єкту можуть виступати: інтерактивні методи навчання математики; можливості інформаційно-комунікаційних технологій у навчання математики; творчі задачі у навчанні математики; наочність у навчанні математики тощо.

Досліджуючи процес навчання математики, магістрант чи аспірант спочатку установлює:

1. Зниження інтересу студентів чи учнів до математики;
2. Зниження активності на заняттях;
3. Падіння успішності;
4. Недостатня старанність студентів при виконанні самостійних домашніх завдань;
5. Недостатні уміння студентів до самостійного аналізу задач;
6. Формальне засвоєння навчального матеріалу.

Усе це визначається різними методами педагогічного дослідження (спостереження, тестування, анкетування, бесіди, самостійні роботи творчого характеру та аналізу відповідно отриманої інформації). Дисертанту на основі аналізу отриманої інформації й відповідної наукової літератури потрібно визначити причини виникнення наведених негативних явищ. Ними можуть бути такі.

1. *Причинами зниження інтересу студентів до математики можуть бути такі.* Традиційність форм навчання, котрі вже перетворилися в стереотипи і навіть догми; оцінювання знань “загалом”, а не по “компонентах” (видах операцій, дій), що утруднює визначення слабких місць у знаннях як окремого студента, так і певної групи студентів, не дозволяє здійснити аналіз успішності сучасними методами (статистичний аналіз, факторний і кластерний аналіз, метод головних компонентів); суб'єктно-об'єктні стосунки між викладачами й студентами; слабкий зв'язок навчальних задач з життям. Основними мотивами студентів до навчання математики є отримання стипендії, отримання диплому, не мати зайвих проблем з перескладанням, не мати зайвих “розмов” з батьками.
2. *Причини зниження активності студентів на заняттях.* Низький рівень знань і відповідні труднощі в оволодінні новими знаннями; відчуття студентами, що вони об'єкти впливу, а не суб'єкти діяльності; повільне впровадження інтерактивних методів і форм навчання; нечітка система оцінювання знань студентів; недостатнє застосування

інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні математики; засвоєння студентами знань на рівні "споглядання"; низька участь студентів у творенні процесу навчання.

3. *Причини падіння успішності.* Слабка база з математики за школу; недосконала система вимог до студента; недостатня налаштованість заняття на конкретну групу студентів, зокрема, подача нового матеріалу "великими дозами", що значно утруднює його засвоєння студентами з низькими й посередніми знаннями; закріплення нового матеріалу на завданнях, виконання котрих вимагає значних "технічних" зусиль, котрі нічого не дають для розуміння суті й змісту нового матеріалу; недостатність посильних для конкретної групи студентів творчих завдань; недосконала система самостійної роботи студентів; недосконала контролю викладача над самостійною роботою студентів.
4. *Причини недостатньої організації процесу самостійної роботи студентів.* Недосконала організація й контролю викладачем самостійної роботи студентів, зокрема, допомоги в такій роботі; недосконала індивідуальних самостійних завдань; слабкий зв'язок (а то і його відсутність) між викладачем і студентами у процесі виконання самостійних завдань студентами.
5. *Причини недостатності умінь до самостійного аналізу студентами задач.* Недостатні уміння студентів щодо використання різних опор (схем, таблиць, графіків) у розв'язуванні задач, особливо текстових; розв'язування задач за готовими "рецептами" у вигляді схем, алгоритмів, що призводить до репродуктивних знань; не досить точна побудова малюнків, котрі відповідають умовам задач (а то й просто недостатність умінь побудови малюнків); не вистачає наполегливості студентів у самостійному розв'язуванні задачі; слабе намагання студентів відшукати ідеї розв'язування задачі в іншій темі математичної дисципліни чи в іншій дисципліні; слабе використання студентами можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій у самостійному розв'язуванні задач.
6. *Причини формалізму в навчанні математики.* Подання навчальної інформації студентам у готовому й структурованому з методичного погляду вигляді, орієнтація переважно на формування базового рівня знань студентів й недостатня орієнтація на формування творчого рівня знань; одноманітність форм занять, що формує однобокості і стереотипність мислення.

7. *Причини недостатнього рівня творчості в навчанні студентів.* Недосконала система формування в студентів базового та творчого рівня знань; "обережне" введення інноваційних методів і форм навчання; недостатня розробленість системи творчих завдань; домінування традиційних методів навчання над інноваційними; слабка система формування інтегративних знань студентів.

Виходячи з аналізу причин виникнення проблемної ситуації, усунення чи зменшення причин формулюються відповідні часткові проблеми в навчанні математики, котрі потрібно розв'язувати:

1. Підвищення інтересу студентів до математики;
2. Активізація студентів на заняттях;
3. Підвищення успішності з математики;
4. Ефективна організація виконання домашніх завдань;
5. Навчання студентів самостійному аналізу задач;
6. Зменшення формалізму в навчанні математики;
7. Розвиток творчих здібностей учнів чи студентів.

У такий спосіб створюється початкове уявлення про структуру та зміст проблеми дослідження та намічаються проблемні завдання дослідження.

Подальші роздуми дослідника можуть бути такими. Для розв'язання наведених проблем потрібно:

1. *першої:* потрібно через зовнішні спонукання сформувати нову систему мотивацій до навчання математики у учнів чи студентів і цим самим підвищити їх інтерес до математики;
2. *другої:* активізація студентів на заняттях можлива за рахунок збільшення свободи дій студентів під час занять, введення сучасних інтерактивних методів та форм навчання, більш чітке й системне оцінювання завдань; широке використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні математики.
3. *третьої:* підвищення успішності з математики можливе за рахунок застосування "розвивальних методик навчання" (В.В.Давидов) на основі "зони ближнього розвитку" (Л.С.Виготський) та розв'язання останніх вище наведених часткових проблем.
4. *четвертої:* ефективність організації домашніх самостійних завдань можлива за рахунок активної участі викладача в процесі виконання домашніх завдань і допомога студентам, системний і постійний контроль за виконанням домашніх завдань, формування довірливих стосунків між викладачем і учнями.
5. *п'ятої:* самостійний системний аналіз задач студентами можна покращити за рахунок уявлень про структуру задачі, особливо її

предмет, початковий стан предмету та потрібний його стан, визначення моделі початкового стану предмету та інтерактивний пошук потрібної моделі предмету задачі, удосконалення застосування різних опор у вигляді малюнків, схем, таблиць, графіків, побудова чітких малюнків, котрі необхідні у розв'язуванні задачі.

6. *шостої*: заформалізованість у навчанні математики можна зменшити за рахунок більш активного включення студентів у навчальний процес, у творення разом з викладачем навчального процесу, аналізу відповідей студентів, занять загалом, аналізу методів розв'язування задачі.

7. *сьомої*: розвиток творчих здібностей студентів можливий за рахунок розв'язування творчих задач (задач зворотного мислення, задач з багатьма можливими способами розв'язування й багатьма прийнятними відповідями, задач, котрі вимагають інтеграції знань різних розділів математичного предмету, різних предметів, життєвого досвіду загалом), постійної зміни форми навчання студентів.

Аналізуючи вище сказане, дослідник повинен визначитися з власними поглядами на педагогічну реальність і потім вибирати чи створювати відповідні методи, способи, засоби, форми педагогічної діяльності. Виходячи з попередніх роздумів, дослідник приходить до думки, що студент є не пасивним об'єктом впливу, а активним суб'єктом педагогічного процесу, намагається змінювати власну особистість з метою її підготовки до самостійної професійної діяльності і до самостійного життя загалом, а також виявляє намагання до зміни самого педагогічного процесу. Тоді студент має бути партнером викладача в педагогічному процесі. Це буде вихідна методологічна позиція дослідника. Система навчання загалом мало відповідає розв'язуванню життєво значущих проблем студента, серед яких і проблема реальної підготовки до швидкозмінної професійної діяльності, що, зокрема, виявляється у формалізмі навчання, репродуктивних знаннях, слабкому залученні знань інших предметів у розв'язування навчальних проблем, життєвого досвіду студента. Загалом студент розвивається як соціальна істота, як особистість переважно не в педагогічному процесі університету, а поза ним. Педагогічний процес дуже слабо вводить студента в реальне життя. Зокрема, не формує синергетичне мислення, тобто, не готує його до "нестандартних" життєвих ситуацій, не формує умінь розв'язувати ситуації з великим ступенем невизначеності, коли прийняття рішення пов'язане з певними ризиками, вибором способу розв'язування ситуації, відповідальним вчинком у розумінні М.М.Бахтіна. Навчання

студентів за перевіреними роками "рецептами" призводить до ситуації "водіння студента за руку" без особливих перепон, ускладнень, напружень, конфліктів та інших негараздів.

Тоді дослідник приходить до висновку, що потрібно розробити методіку навчання на нових засадах. З аналізу власного дослідження проблеми та аналізу наукової літератури дослідник робить висновок, що новими засадами навчання можуть бути інноваційні. Саме інноваційне навчання виникло як заперечення традиційному навчанні. Система інноваційного навчання розвивається не тільки за рахунок зовнішніх спонукань, а й за рахунок саморозвитку. Вона відкрита для нововведень, тісно пов'язана з соціальним життям, постійно обмінюється інформацією з суспільством загалом. Саме через інноваційне навчання в студента будуть формуватися внутрішня свобода, самостійність, наполегливість, воля, активність. Інноваційне навчання більш наближене до реального життя студента: використання Інтернету, обміну інформацією, пошуку нового і цікавого у навчанні, критичне ставлення до процесу навчання, намагання змінити процес навчання в потрібному для студента аспекті, активна участь студента у навчанні.

Тоді *метою дослідження* може бути: "теоретично обґрунтувати та розробити методіку навчання математики (чи якогось окремого її аспекту) на інноваційних засадах". Можливе формування мети дослідження й в іншому вигляді.

Виходячи з проведеного вище аналізу проблеми й мети дослідження формуються завдання дослідження.

1. Здійснити аналіз висвітлення проблеми в наукових виданнях та виділити необхідні для розв'язання проблеми інноваційні засади.
2. Виділити стратегії використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні математики (чи її окремого аспекту) та розробити на їх основі відповідну методіку використання ІКТ у навчанні математики.
3. Розробити методіку дистанційного навчання студентів за допомогою ІКТ, зокрема організації самостійної роботи студентів.
4. Розробити методіку оцінювання знань студентів на основі "компонентного оцінювання" (оцінювання за окремими діями).
5. Розробити методіку навчання за двома рівнями: базовим і творчим.

Звичайно, у магістерських роботах виконання наведених завдань мало ймовірне. Однак ми їх навели з метою більш чіткого висвітлення системи завдань дослідження.

Об'єктом дослідження може виступити “процес навчання математики”, а предметом “інноваційні засади навчання математики”.

Гіпотеза дослідження зводиться до припущення, що: “навчання математики на інноваційних засадах забезпечить успішну підготовку майбутніх учителів”. Гіпотеза може подаватися й у більш розгорнутому вигляді, що часто й здійснюється на практиці.

Вибираючи певні методи дослідження дисертант повинен вказати, що він кожним методом досліджував у роботі. Бажано методи розділяти на групи: теоретичні, експериментальні тощо.

Аналіз наукової літератури потрібно здійснювати під кутом структури проблеми дослідження, а не здійснювати еkleктичний опис хто і що написав стосовно проблеми дослідження. Дуже бажано в результаті аналізу наукових джерел виділити аспекти (особливості) досліджень різних авторів стосовно вашого дослідження та об'єднати їх у певні групи відповідно до структури проблеми, котра досліджується. Тут же потрібно виділити ті аспекти досліджень різних авторів, котрі недостатньо ними висвітлені в наукових публікаціях й котрі будуть досліджені саме у вашому дослідженні (ці аспекти окреслюються завданнями 2-5 вашого дослідження). Так на зьогодні можна констатувати, що недостатньо розроблені стратегії використання ІКТ у навчанні математики, методики дистанційного навчання математики (зокрема, у самостійній роботі), “компонентного оцінювання” знань студентів, навчання за базовим та творчим рівнями.

Методологічну основу дослідження можуть становити положення теорій системності навчання, суб'єкта, особистості, індивідуальності, діяльності, діалогу, розвивального навчання, проблемного навчання. Бажано методологічну основу розділити на філософський, педагогічний та психологічний аспекти.

Потрібно виділити ті теоретичні положення різних вчених, котрі й складають теоретичну основу вашого дослідження: С.Л.Виготського “зона ближчого розвитку”, О.М.Леонтьєва “теорія діяльності”, С.Л.Рубінштейна “людина і світ”, Ельконіна, В.В.Давидова “розвивальне навчання”, М.М.Бахтіна “теорія діалогу, теорія вчинку”, І.М.Дичківської “інноваційне навчання”, Г.К.Селевко “технології навчання” тощо.

У науковому дослідженні загалом можна виділити три аспекти. Перший – на основі теоретичного аналізу й практичних досліджень розкриття змісту й структури проблеми та її розв'язування на основі інноваційного навчання. По суті здійснюється теоретичне обґрунтування як самої проблеми дослідження,

так і способів її розв'язування за допомогою можливостей інноваційного навчання. Обґрунтовуються теоретичні основи створення нової методики (моделі, технології) навчання математики на інноваційних засадах.

Другий аспект дослідження передбачає створення методики навчання математики на інноваційних засадах. Саме тут досліджуються інноваційні методи, засоби, форми навчання, визначаються психологічні особливості нової методики навчання. Загалом нова методика повинна забезпечити виконання вище намічених завдань і досягнення поставленої мети дослідження. Так до інноваційних методів навчання математики можна віднести: метод вироблення стратегій використання ІКТ в навчанні математики, метод створення завдань творчого характеру, метод інтеграції знань, метод “реальної” математики, метод дистанційного навчання, метод навчання за базовим і творчим рівнями. Різні аспекти названих методів були розроблені й упроваджені в навчання автором цієї статті чи під його керівництвом [2].

Третій аспект дослідження передбачає педагогічний експеримент з метою перевірки й коригування методики навчання математики на інноваційній основі. Тут потрібно чітко описати основні етапи експерименту, їх завдання та перебіг. Для проведення констатувального експерименту потрібно розробити методику оцінювання рівня навченості студентів математики. Така методика повинна передбачати критерії і показники оцінювання. Причому показники повинні відображати не тільки рівень знань студента з математики, а й рівень активності, інтересу до математики, ефективності організації самостійної роботи студентів за допомогою дистанційного навчання, зменшення формалізму у навчанні математики, оцінювання творчих здібностей студента, ефективність методики “компонентного” оцінювання знань. На основі показників розробити анкети, тести, завдання для визначення рівня успішності, активності, творчості студентів, ефективності дистанційного навчання у самостійній роботі студента, ефективності “компонентного оцінювання” знань.

На початку та в кінці формуального експерименту проводяться констатувальні експерименти. Отримані дані аналізуються й порівнюються, зокрема, за допомогою методів математичної статистики, робляться висновки про ефективність методики навчання математики на інноваційних засадах.

Стаття розрахована на магістрантів і аспірантів, а також викладачів і науковців відповідного профілю вищого педагогічного навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект [Монографія]. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – 348 с.
2. Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Різняк Р.Я. Інноваційні методи навчання математики. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка. – 150 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: дослідження методологічних проблем педагогічного процесу.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАХОВОГО МОДУЛЮ В ПРОЦЕСІ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

В статті розглянуто специфічні особливості змісту й організації фахового модулю асистентської практики як складової освітньо-професійної програми підготовки майбутніх магістрів-музикантів. Визначено основні завдання, що сприяють формуванню професійних компетенцій в практичній музично-педагогічній діяльності.

В статье рассмотрены специфические особенности содержания и организации модуля по специальности ассистентской практики как составляющей профессионально-образовательной программы подготовки будущих магистров-музыкантов. Определены основные задачи, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций в практической музыкально-педагогической деятельности.

Ключові слова: освітньо-професійна програма, практична діяльність, асистентська практика, фаховий модуль, професійні компетенції, здатність до професійно-творчої діяльності.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються сьогодні в системі вищої освіти країн – учасниць Болонського процесу, спрямовані на інтеграцію й пошуки іновативних підходів до проектування сучасних освітніх систем, приведення методологічних засад й принципів організації навчально-виховного процесу ВНЗ у відповідність до потреб сьогодення. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує процес удосконалення змісту й організації професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта, критерієм успішної професійної діяльності якого стає не тільки мобільність й конкурентоспроможність на європейському ринку праці, а й його особистісний саморозвиток та професійно-творче зростання протягом життя.

Окреслення наших наукових поглядів щодо використання модульно-діяльнісного підходу в організації й проведенні асистентської практики майбутніх магістрів-музикантів й, зокрема, специфіки змістовного наповнення фахового модулю як складової практичної підготовки майбутніх магістрів-музикантів складає мету даної статті.

Виклад основного матеріалу. Головною метою професійного зростання майбутнього

педагога-музиканта на рівні магістратури є поглиблене оволодіння певною сукупністю компетенцій, що передбачені кваліфікаційною характеристикою фахівця такого рівня, а також його професійно-особистісне самовизначення, активна життєва позиція щодо професійного самовдосконалення, готовність до творчої самореалізації в багатоаспектній музично-педагогічній діяльності.

Магістерська освітньо-професійна програма містить дві приблизно однакові за обсягом складові – освітню і науково-дослідну. Науково-дослідна складова передбачає сформованість дослідницької культури майбутніх фахівців, зокрема, розвиток здібностей й особистісних якостей студента, що зумовлюють успішний науковий пошук, набуття системи ціннісних орієнтирів та актуальних знань щодо характеру пошукової діяльності як творчої, продуктивної, спрямованої на пошук оригінальних й ефективних рішень, а також сформованість необхідних дослідницьких умінь [1, с.119].

Освітня складова має забезпечувати поглиблену фахову підготовку інноваційного характеру, а також надбання студентом певного досвіду застосування та продукування її результатів в практичній діяльності з метою розв'язання професійно-творчих завдань у сфері мистецтва.

Удосконалення організації і змісту практикоорієнтованої складової освітньо-професійної програми майбутніх магістрів-музикантів став наступним етапом наших наукових розвідок, що відбувається в рамках започаткованого проекту «Віват, маїстри!» [2].

Теоретичне обґрунтування та розгортання проекту відбувалось у відповідності до складових чинної освітньо-професійної магістерської програми й, перш за все, було спрямовано на використання в навчальному процесі методів моделювання нестандартних ситуацій, розширення меж практичної діяльності студентів й, таким чином, розвитку у

студентів навичок незалежного, критичного мислення, здатності до саморозвитку, самоактуалізації та прийняття самостійних рішень в процесі самореалізації.

Розвиток вищезазначених характеристик відбувається за рахунок оволодіння студентами знаннями з фахових дисциплін й набуття спеціальних навичок та умінь в процесі навчальної діяльності. Результат засвоєння таких компетенцій перевіряється як на рівні аналізу власних дій з метою подальшого їх вдосконалення й можливості використання в нових умовах, так і як специфічної форми контролю успішності студентів з фахової підготовки (академічні концерти, публічні презентації тощо). У будь-якому випадку студент набуває професійного досвіду через дію, що сьогодні має стати основним інструментом у навчальному процесі, оскільки під час її реалізації студент отримує можливість вдосконалювати фахові компетенції, що становлять фундамент успішної професійної діяльності [3, с.26].

Можливість спілкування з викладачами «віч на віч» на індивідуальних заняттях з фаху протягом всього періоду навчання є специфічною особливістю фахової підготовки майбутнього фахівця-музиканта. Для останнього це не тільки можливість спостережати й наслідувати професійні якості й здатності викладача з метою становлення і розвитку власних, а й в процесі пролонгованого спостереження й оцінювання професійної діяльності професорсько-викладацького складу, аналізувати, на основі порівняння, власні дії й робити «...висновки, що слугують керівництвом для поведінки в майбутньому» [цит. по 3, с.27].

Завдяки таким особливостям в організації професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів на основі спостереження, аналізу а також рефлексії власного учіння у студента розвивається здатність змінювати наявні стереотипи й установки й таким чином – відкривати нові можливості для саморозвитку й самовираження у професійно-творчій діяльності.

Відтак, в період передбаченої навчальним планом асистентської практики, майбутній фахівець-музикант має бути готовим до самостійного розвитку власної ідентичності, здатним вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного самовираження, організувати процес власної презентації в умовах ВНЗ й проектувати самостійно-творчу діяльність. Осмислення власного практичного досвіду дозволяє студентів відкрити для себе унікальне розуміння себе як фахівця мистецького профілю.

На наш погляд, саме асистентська практика є тим періодом, коли майбутній фахівець-музикант отримує нагоду перевірити ступінь власної готовності до реалізації набутих в процесі засвоєння зазначених складових

магістерської програми професійних компетенцій та особистісних якостей. Оскільки працюючи в якості викладача ВНЗ, він набуває можливості усунути розрив між теоретичним навчанням й практичною підготовкою, тобто, консолідувати зусилля на подоланні певної ізольованості навчальних предметів з фаху від загальної мети підготовки фахівця-музиканта магістерського рівня, що має бути вже в університетських стінах адаптованим до реальної практики й підготовленими до руху по сходинках майбутньої професійної кар'єри. Виходячи зі специфіки професії, практична складова його професійної підготовки відбувається в контексті актуалізації його здатності до самовираження й творчості.

У відповідності до вимог Болонської декларації, що передбачає використання принципу модульної організації навчального процесу, проектування асистентської практики студентів-магістрантів відбувається шляхом розподілу єдиного потоку її програмного змісту на блоки (модулі). Модуль як частина освітньої програми має певну логічну завершеність відносно поставленої мети. Маємо зазначити, що у побудові фахового модуля, як складової загального модуля з асистентської практики майбутніх магістрів, що складається з чотирьох блоків (організаційний, фаховий, педагогічний, психологічний), суттєве значення має розуміння модуля не тільки як дидактичної одиниці, а й як відображення послідовності видів діяльності студентів, що мають чітко сформульовані завдання [4, с. 40].

Отже, складність й специфічність організації й змістовного наповнення фахового модуля полягає в нелінійності й багатогранності професійних компетенцій, якими мають володіти майбутні фахівці-магістри для успішної діяльності в області музичної педагогіки. Причому, в трактовці поняття «компетенція» ми абсолютно погоджуємось з позицією В.Байденко [5, с.17] й розуміємо її як здатність застосовувати набуті знання, навички та уміння в практичній діяльності.

Тобто, професійні компетенції, якими має володіти майбутній педагог-музикант у відповідності до кваліфікаційної характеристики фахівця рівня магістра, пов'язані зі здійсненням ним різних видів музичної діяльності, а рівень сформованості таких компетенцій у кожного з студентів виступає критерієм оцінки їхньої асистентської практики.

Як зазначалось вище, фаховий модуль асистентської практики майбутніх магістрів-музикантів представлений нами у вигляді послідовного відображення видів музично-педагогічної діяльності, що мають чітко сформульовані завдання й потребують їхнього розв'язання в процесі власної практичної

діяльності. В узагальненому вигляді тут мають поєднатися професійні компетенції, набуті в процесі вивчення фундаментальних, фахових, психолого-педагогічних та інших дисциплін, що викладаються на мистецькому факультеті. Проведення будь-якого з занять по вказаних напрямках передбачає використання різних типів його організації та залучення до кожного окремого виду діяльності певних форм, методів та засобів навчання, що зумовлює активізацію навчально-пізнавальної діяльності практиканта, розвиток його самостійності й креативності, що є вагомим підґрунтям в його художньо-творчому самовираженні та самоздійсненні.

У відповідності до логіки поєднання предметного змісту за спрямуванням нами було виділено шість змістових модулів, а саме:

Змістовий модуль I. «Музична педагогіка» – поєднує завдання з методики викладання музичних дисциплін у вищій школі, з методики музичного виховання та основ наукових досліджень, що відповідно передбачає узагальнення базових компетенцій щодо теоретико-методологічних та науково-педагогічних засад викладання фахових дисциплін у вищій школі, відшліфування професійних компетенцій щодо виховання музичної культури школярів, удосконалення набутих під час проходження педагогічної практики у молодших та середніх класах загальноосвітніх шкіл музично-педагогічних умінь, осмислення своєї майбутньої професійної діяльності з наукових позицій, що є важливою складовою методологічної культури майбутнього викладача ВНЗ.

Змістовий модуль II. «Вокально-хорові дисципліни» пов'язаний з вирішенням найбільшої кількості фахових завдань теоретичної (хорознавство), методичної (методика викладання диригування, методика викладання вокалу), практичної (хоровий клас, хорове аранжування, комп'ютерне аранжування, вокальний ансамбль, шкільний пісенний репертуар) спрямованості, а також завдань, які вирішуються на індивідуальних заняттях з хорового диригування, постановки голосу та сольного співу, що визначаються специфікою роботи фахівця-музиканта.

Саме в процесі оволодіння змістовним модулем II. «Вокально-хорові дисципліни», а також, змістовими модулями III. «Музично-теоретичні дисципліни», IV. «Інструментальні дисципліни», V. «Сценічно-виконавська та композиторська майстерність», де також злокалізовано спеціальні фахові предмети, вирішуються завдання, що пов'язані з поглибленням фахових компетенцій. Останні ж зумовлюють сформованість у майбутнього педагога-музиканта музично-педагогічних умінь як системоутворювального фактору його педагогічної культури; таких професійно значущих особистісних якостей як артистизм,

сценічна культура, здатність до емоційно-образного мислення, імпровізації, творчого самовираження, рефлексії, а також формування його музично-виконавської компетентності, що є ключовою у професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта й зумовлює спроможність майбутнього фахівця до художньо-інтерпретаційної, самостійно-творчої, проєктувально-презентативної діяльності.

Змістовий модуль VI. «Позанавчальна діяльність з фаху» передбачає підготовку творчого проєкту з обраної спеціалізації та його прилюдну презентацію з наступним обговоренням й оцінюванням членами кафедри за відповідними критеріями, а також роботу з факультетськими вокальними й інструментальними колективами, або ж роботу зі створеним в період асистентської практики творчими групами чи солістами вокальних/інструментальних колективів мистецького факультету й зумовлює формування у майбутнього педагога-музиканта здатності до професійно-творчого самовираження й самореалізації в самостійній практичній діяльності та власного стилю професійної діяльності.

Висновок. Отже, одним із варіантів удосконалення змісту й організації освітньо-професійної програми майбутніх магістрів-музикантів може стати запропонований й впроваджений нами проєкт «Віват, маїстри!», в основу якого покладено навчання через практику, продуктивну роботу в малих групах та на індивідуальних заняттях, використання міжпредметних зв'язків, вибудовування індивідуальних навчальних траєкторій, розвиток самостійності студентів й їхньої здатності до самовираження й самореалізації у професійно-творчій діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Растрігіна А.М. Удосконалення асистентської практики як умова якісної професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта // Наукові записки. – Випуск 74. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008 – С.118-120
2. Растрігіна А.М. Віват, маїстри!: навчально-методичний посібник для студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. – Кіровоград, 2009 – 164 с.
3. Калашнікова С. Принципи професійної підготовки керівників навчальних закладів (досвід Київського університету імені Бориса Грінченка) // Вища школа. – К. – 2010 – С.25-32
4. Сморгочова В.П. Теоретические основы проектирования модулей «практика» в подготовке бакалавра социальной работы // Педагогическое образование и наука. – 2010 – № 6 – С.38-42
5. Байдено В.И., Гришанова Н.А., Пугач В.Ф. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С.16-21

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растрігіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: модернізація музично-педагогічної освіти в Україні.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

У статті виділено чотири періоди розвитку музично-освітньої системи України в другій половині ХХ століття, пов'язані з реформуванням, перебудовою, модернізацією й інтеграцією до європейського освітнього товариства.

В статті виділені чотири періода розвитку музичально-образовательної системи в Україні во второй половине ХХ столетия, связанные с реформированием, перестройкой, модернизацией и интеграцией в европейскую систему общества.

Ключові слова: музично-освітня система, музика і спів, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Друга половина ХХ століття характеризується значними змінами в музично-освітніх процесах, які відбувалися на теренах України. Стрімкий розвиток політичної, соціальної та економічної сфер життя пов'язаний з відродженням промисловості, народного господарства, поліпшенням соціальних умов громадян, вимагав підвищення рівня освіченості молоді. Відкривалися восьмирічні й середні школи, які забезпечували всебічний розвиток особливості, були засобом морального, розумового, трудового, фізичного й естетичного виховання.

Усвідомлення історичного розвитку музичного виховання в масових загальноосвітніх навчальних закладах другої половини ХХ століття й запровадження музично-освітніх концепцій у практику роботи з учнями різних вікових груп уможливило здійснити періодизацію музично-освітньої системи й виділити чотири періоди її становлення і розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. У теорії й практиці музичної освіти сучасними науковцями Б.Бриліним, В.Дряпкіною, Л.Коваль, Л.Масол, В.Орловим, О.Отич, Т.Рейзенкінд, О.Рудницькою, О.Щолоковою проведено глибокі дослідження теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів.

Розвиток масового музичного виховання в різні історичні періоди досліджено та узагальнено провідними вітчизняними вченими О.Михайличенком, Г.Ніколаї, О.Олексюк, Г.Падалкою, О.Ростовським, Т.Танько, Л.Хлебниковою, К.Шамаєвою. Науковцями обґрунтовано закономірності, виявлено тенденції, проаналізовано зміст, основні засоби й підходи до становлення й удосконалення музично-освітньої системи, починаючи з давнини й закінчуючи сьогоденням.

Отже, незважаючи на те, що в наукових дослідженнях розкриваються всілякі аспекти становлення і розвитку музично-освітньої

системи в різні історичні періоди, деякі питання цієї проблеми не розв'язані або розв'язані частково. Це стосується, насамперед, дослідження процесу розвитку масового музичного виховання, підготовки педагогічних кадрів і запровадження нових концепцій у процесі реформування, перебудови, модернізації та інтеграції музично-освітньої системи в європейське освітнє товариство.

Метою дослідження є цілісний науковий аналіз і здійснення періодизації музично-освітньої системи в Україні в другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. *Перший період* розвитку музично-освітньої системи охоплює 1945 – 1961 роки й характеризується як період відбудови та відновлення музично-освітньої системи, зруйнованої в період другої світової війни. Саме в цей час Радянська Україна значно розширила свої кордони, змінився склад населення (приєднання Західної України до складу СРСР), зросла політична й економічна вага держави на міжнародній арені.

У післявоєнний період і на початку 50-х років уроки музики і співів залишалися в початковій школі. За нестачею спеціалістів музичне виховання в молодших класах здійснювали вчителі, які значною мірою замінювали їх на уроки з інших предметів або дозволяли учням займатися самопідготовкою. У кращому разі розучували з голосу пісні, передбачені для проведення запланованих виховних заходів. Учителям дозволяли звільняти від хорового співу й роботи на уроці учнів, які співали фальшиво.

У середині 50-х років школи поповнилися молодими спеціалістами, які закінчили вищі навчальні заклади. На цей час учителів музики і співів готували на історичних і філологічних факультетах педагогічних інститутів. Студенти-випускники після закінчення навчання отримували дипломи вчителів історії з додатковою спеціальністю музика та російської мови з додатковою спеціальністю музика. Навчальним планом з фахової підготовки передбачалося оволодіння музичним інструментом, навичками диригування, студенти вивчали теорію й історію музики та методику музичного виховання, співали в хорі.

Другий період розвитку музично-освітньої системи охоплює 1962 – 1980 роки й характеризується як період реформ і створення системи музично-педагогічної освіти, спроможної забезпечити вчителями музики і співів восьмирічні та середні загальноосвітні

школи. Поштовхом для реформування музично-освітньої галузі стали рішення XXI з'їзду Комуністичної партії СРСР, на якому естетичне виховання розглядалося як важливий чинник формування духовності підростаючого покоління.

Починаючи з 1962 року, в різних регіонах України при педагогічних інститутах Дрогобича, Запоріжжя, Києва, Луганська, а пізніше Вінниці, Івано-Франківська, Кіровограда, Ніжина, Одеси, відкривалися музично-педагогічні відділення, які згодом переросли в самостійні музично-педагогічні факультети, де готували вчителів для міських і сільських загальноосвітніх шкіл.

Зміст музично-педагогічної освіти досліджуваного періоду охоплював суспільно-економічну, психолого-педагогічну та фахову підготовку майбутніх учителів. Серед фахових дисциплін чільне місце відводилося для навчання грати на основному музичному інструменті та формування диригентських навичок. Студенти співали в хорі й вивчали методику роботи з хором колективом, грали в оркестрі, опановували музично-теоретичні дисципліни, постановку голосу, проходили педагогічну практику.

Предмет музика і співи було внесено до навчального плану загальноосвітньої школи з розрахунку одна година на тиждень з першого по сьомий класи. Крім уроків, учителі проводили позакласну роботу з музично-естетичного виховання, залучаючи найбільш талановиту молодь до участі в гуртках художньої самодіяльності. У зазначений період у школах активно працювали хоріві колективи (хор учнів молодших класів, середніх класів та хор юнаків). Діти грали в різних за складом оркестрових колективах з використанням народних інструментів. Старшокласники організовували інструментальні та вокально-інструментальні ансамблі, де звучали твори сучасної популярної музики.

Центром удосконалення професійно-педагогічної підготовки, узагальнення та запровадження передового педагогічного досвіду, нових педагогічних технологій, форм і методів роботи стали методичні об'єднання вчителів музики і співів. На їхніх засіданнях освітяни проводили та обговорювали відкриті заняття, виступали з доповідями й повідомленнями з актуальних питань музичної педагогіки та методики музичного виховання, надавали методичну допомогу молодим учителям, намагалися підвищити ефективність масової та гурткової роботи з музично-естетичного виховання молоді.

Саме в цей період було започатковано огляди-конкурси художньої самодіяльності, присвячені пам'ятним датам або творчості

композиторів. Огляди-конкурси проводилися в три етапи та ставили за мету залучити молодь до творчого музикування, підвищувати виконавський рівень художніх колективів, ансамблів та виконавців на окремих музичних інструментах. Ці огляди вважалися якісним показником роботи вчителів, засобом обміну досвідом, сприяли формуванню музичної культури учнів, стимулювали розвиток творчих здібностей школярів, важливим чинником музично-естетичного виховання підростаючого покоління.

Учителі музики і співів середніх загальноосвітніх шкіл працювали за єдиними програмами, які щорічно перевидавалися управлінням шкіл Міністерства освіти УРСР. Програми створені для учнів 1-3 і 4-7 класів за своєю структурою містили музичний матеріал відповідно до основних видів роботи на уроці: хоровий спів, слухання музики, музична грамота й практичні навички із сольфеджіо. Починаючи з п'ятого класу, слухання музики було замінено на вивчення музичної літератури. Програма 4 класу містила додатковий список творів для прослуховування в позаурочний час.

У 60-ті – 70-ті роки основним видом роботи на уроці вважався хоровий спів. Виходячи з цього, у програмі кожного класу наголошувалася увага на формуванні вокально-хорових навичок у процесі розспівування та роботи над хором репертуаром. Відповідно до кожної чверті в програмі містився музичний матеріал для хорового співу, до якого входили шкільні пісні, обробки народних пісень, твори композиторів-класиків та сучасних композиторів.

Відповідно до кожного класу окремим блоком було запропоновано вимоги стосовно засвоєння матеріалу з музичної грамоти, виділені практичні навички із сольфеджіо. Так, програмою сьомого класу передбачалося в процесі розучування пісень сольфеджувати, визначати лад, тональність, співати й визначати на слух інтервали, мажорні й мінорні тризвуки, проводити ритмічні, слухові та письмові диктанти.

Певні вимоги ставилися й до слухання музики. Так, вивчаючи музичну літературу в шостому класі, учні ознайомилися з творчістю російських композиторів-класиків: М.Глінки, О.Бородіна, М.Римського-Корсакова, М.Мусоргського, П.Чайковського, а також з кращими зразками західноєвропейської музики. У сьомому класі молодь вивчала творчість радянських композиторів, таких, як: С.Прокоф'єв, Д.Шостакович, А.Хачатурян, К.Данькевич, Б.Лятошинський, Г.Майборода, А.Штогаренко. Особливо передбачалося ознайомлення з легкою і серйозною музикою, а також радянською масовою піснею.

Третій період розвитку музично-освітньої системи обіймає 1980 – 1997 роки й пов'язується з перебудовою суспільно-політичного життя, проголошенням восени 1991 незалежності й суверенітету України, прийняттям Закону «Про освіту», державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), створенням нової концепції української національної школи.

80-ті роки XX століття увійшли в історію музично-освітньої системи як період запровадження нової концепції музично-естетичного виховання, в основу якої було покладено нову програму з музики для середніх загальноосвітніх шкіл. Автором новоствореної концепції став народний артист СРСР, композитор, диригент і громадський діяч, доктор мистецтвознавства Д.Кабалевський. Створений ним колектив однодумців на базі лабораторії музичного навчання НДІ шкіл Міністерства освіти РРФСР, до якого увійшли Е.Абдуллін, Т.Бейдер, Т.Вендрова, І.Кадобнова, О.Критська, Г.Лисенкова й Г.Тарасов, розробив та експериментально перевірів зміст трьох варіантів нової програми. Перший варіант було розраховано на учнів 1-10 класів, другий – по дві години на тиждень для учнів 1-8 класів і третій, який було затверджено Міністерством освіти й запропоновано для запровадження стала програма, розрахована на одну годину на тиждень з 1 по 8 класи.

Шкільний предмет «Музика і співи» було перейменовано на предмет «Музика», суттєвих змін зазнав і зміст самої програми. Побудована за принципом тематизму, програма передбачала цілісність структурних компонентів уроку в досягненні поставленої мети. Перед учителем, наголошувалося в програмі, стоїть завдання «об'єднати усі елементи, з яких складається урок, підпорядкувати їх основній темі» [3. с. 16]. Суттєве значення в її побудові відводилося також принципам: науковості, системності й послідовності, взаємозв'язку з життям і навколишнім середовищем, зацікавленості запропонованим матеріалом.

Саме завдяки застосуванню принципу тематизму автору програми вдалося наповнити зміст кожного уроку методичними рекомендаціями щодо його проведення. Такий підхід сприяв тому, що вчителі вперше отримали можливість працювати за конкретно визначеним змістом навчального матеріалу. Порівняно з попередніми програмами, які пропонували тільки перелік творів рекомендованих для вивчення протягом чверті, нова програма давала можливість учителю творчо реалізувати професійно-педагогічні знання, вміння і навички в процесі взаємодії з учнями в конкретних визначених методичними розробками напрямах роботи над змістом кожного уроку.

В основу нової концепції покладено найбільш популярні й демократичні жанри – пісню, танець, марш. Д.Кабалевський називає їх трьома китами, на яких тримається світ музики та які «пронизують всю класичну і сучасну музику – симфонічну і камерну, вокальну й інструментальну» [3. с. 9]. Основну мету шкільних уроків автор програми вбачає у формуванні духовної культури особистості засобами сприймання, усвідомлення й відтворення музики. «Розвиток сприймання музики, наголошує Л.Хлебникова, – одне з центральних завдань музичного виховання, бо завдяки йому в дітей складаються музичні враження, які збагачують їхню особистість» [4. с. 5]. Виходячи з цього, необхідно зазначити, що музичні враження в процесі сприймання музики позитивно впливають на розвиток творчих здібностей школярів. У дітей формується ладовисотний і гармонічний слух, розвивається відчуття темпу і ритму, формуються вокально-хорові навички. У процесі сприймання виховується здатність емоційно відгукуватися на музику, вони опановують інтонаційно-образну мову, збагачують словник музично-образних визначень, за допомогою якого здійснюється інтерпретація музичного твору.

Співробітниками лабораторії музичного навчання Міністерства освіти РРФСР, а пізніше науковцями лабораторії естетичного виховання НДІ педагогіки України було розроблено хрестоматії, фонохрестоматії і методичні посібники із запровадження нової програми в практику роботи загальноосвітніх шкіл. Значною подією досліджуваного періоду стало заснування Д.Кабалевським 1983 року методичного часопису «Музыка в школе», на шпальтах якого провідні науковці й учителі-новатори презентували результати наукових пошуків і досвід проведення уроків і позакласних виховних заходів з музично-естетичного виховання молоді.

Наприкінці 70-х років в експерименті із запровадженням нової програми в практику роботи загальноосвітніх шкіл взяли участь учителі різних регіонів України. На базі лабораторії естетичного виховання НДІ педагогіки України було створено творчу групу, до якої увійшли Л.Хлебникова, О.Ростовський і Р.Марченко. Вони стали співавторами адаптованого варіанта програми «Музика», створеної для шкіл України. Суть адаптації, як слушно наголошує І.Гадалова, полягала «в заміні частини репертуару зразками української музики» [1. с. 161]. До програми було введено твори українських композиторів-класиків і сучасних авторів, обробки народних пісень і мелодій, фольклорний матеріал.

1980 року опубліковано адаптований варіант нової програми, відбувався поступовий

перехід до оновленого змісту навчання. З ініціативи Міністерства освіти УРСР було започатковано науково-практичні семінари, на які запрошувалися вчителі-новатори й викладачі методики музичного виховання фахових кафедр музично-педагогічних факультетів. Перший семінар відбувся 1981 року на базі Сумського обласного інституту удосконалення вчителів. Зі слухачами працювали провідні науковці Москви й Ленінграда. Вони проводили уроки за програмою першого класу, надавали методичні поради щодо використання нових методів і прийомів навчання, відшукували засоби й нові форми організації гурткової діяльності.

Протягом 80-х – 90-х років учителі музики активно впроваджували концепцію музично-естетичного виховання молоді, в основу якої було покладено такі види діяльності, як: сприймання (слухання) музики, вокально-хорова робота, вивчення основ музичної грамоти й сольфеджування, імпровізація, гра на музичних інструментах і музично-ритмічні рухи. Залежно від теми й мети вчитель створював концепцію уроку, яка містила необхідні види діяльності. Відповідно до тематичної побудови програми запроваджувалися нові методи навчання: запобігання наперед, повернення до пройденого, узагальнення вивченого матеріалу.

Набуття Україною незалежності уможливило розробку вчителям-новаторам авторських програм, створення авторських підручників. У їхній підготовці активну участь брали викладачі фахових кафедр музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Підручники з музики, які будувалися за встановленими принципами, запроваджувалися у всіх регіонах України. Покладений в їхню основу навчальний матеріал сприяв ефективній організації навчально-виховного процесу з учнями різних вікових груп.

Четвертий період розвитку вітчизняної музично-освітньої системи розпочався 1997 року й охоплює перше десятиліття XXI століття. На межі двох тисячоліть відбулася глобалізація музично-освітніх процесів, пов'язана зі вступом України до європейського освітнього товариства. Це спричинило кардинальні зміни в структурі, змісті й формах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів й уможливило створення нової програми з музичного мистецтва, розробленої відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. В її основу покладено концепцію художньо-естетичного виховання молоді. Програму розроблено співробітниками лабораторії естетичного

виховання НДІ проблем виховання АПН України Б.Фільц, І.Беловою, Г.Букреевою, М.Демчишин, О.Мільченко, О.Павленко на чолі з Л.Масол. Програма побудована на національних музично-педагогічних традиціях і сучасних тенденціях розвитку музичної культури України й ґрунтується на таких принципах: єдності національного й загальнолюдського, взаємодії компонентів соціального досвіду, неперервності й наступності, варіативності, поліхудожності.

Головна мета програми передбачає «особистісний розвиток учня і збагачення його емоційно-естетичного досвіду під час сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва і музично-практичної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій, потреби у творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні» [5. с. 3].

Згідно з поставленою метою програмою передбачено розв'язувати низку завдань, спрямованих на формування музично-освітніх компетенцій молоді, а саме: формування культури почуттів; опанування вокально-хорових умінь та навичок; формування здатності сприймати та інтерпретувати твори музичного мистецтва; виховання ціннісних орієнтацій, музичних інтересів, смаків і потреб; формування уявлень про види й жанри музичного мистецтва; розуміння учнями зв'язків музики з іншими видами мистецтв.

Нова програма містить шість змістовних блоків, покладених в основу уроків музики (1-4 класи) і музичного мистецтва (5-8 класи) загальноосвітніх навчальних закладів. Сутність їх полягає у наступному: перший – художньо-естетичне сприймання музики та інтерпретація інтонаційно-образного змісту прослуханих творів; другий – формування вокально-хорових навичок у процесі виконання пісень; третій – набуття навичок гри на музичних інструментах; четвертий – імпровізація (вокальна, інструментальна, ритмічна, пластична); п'ятий – засвоєння основ музичної грамоти й музичної термінології; шостий – взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва.

В основу нової програми покладено принцип тематизму. Зміст кожного семестру наповнено основним та варіативним матеріалами, методичними вказівками та вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. До кожного уроку авторами програми пропонуються музично-педагогічні технології, спрямовані на підвищення духовно-творчого потенціалу навчально-виховного процесу. «Пріоритетною має стати діалогова стратегія педагогічної взаємодії забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням музичною діяльністю» [5. с. 7] – наголошується в пояснювальній записці.

Висновки. Дослідження вітчизняної музично-освітньої системи в другій половині ХХ століття дало змогу виділити чотири періоди її розвитку, які пов'язані з реформуванням, перебудовою, модернізацією й інтеграцією до європейського освітнього товариства. Завдяки запровадженню нових програм, удосконаленню змісту музичного виховання, розробці нових концепцій спрямованих на формування духовного потенціалу молоді засобами музичного мистецтва, підготовці кваліфікованих учителів музики на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладах спостерігається значне підвищення рівня музичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів, формування в них цілісного художнього образу світу, відбувається становлення національної свідомості особистості.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Гадалова І.М. Методика викладання музики у початкових класах: навч. посібник / І.М.Гадалова – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
3. Программа по музыке для общеобразовательной школы 1 – 3 классы. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
4. Програма середньої загальноосвітньої школи. Музыка. 1 – 7 класи. – К.: Радянська школа, 1986. – 105 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. 5 – 11 класи. – К.: Перун. 2005. – 233 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні, використання сучасних технологій та інтерактивних методів навчання, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін.

ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ: ДЕЯКІ НОВІТНІ ПІДХОДИ

Ярослав КІЧУК (Ізмаїл)

В статті порушено два взаємопов'язаних аспекти таких інновацій, як відновне правосуддя, посередництво, медіація – суто юридичний та соціально-педагогічний. Доводяться переваги означених підходів щодо утвердження громадянського суспільства.

В статті досліджені два взаємопов'язаних аспекти таких інновацій, як відновне правосуддя, посередництво, медіація – суто юридичний та соціально-педагогічний. Доводяться переваги означених підходів щодо утвердження громадянського суспільства.

Ключові слова: правова педагогіка, правова свідомість, громадянське суспільство, дитинство.

У процесі формуючого впливу на правову свідомість, зокрема, особистості студента в умовах вищої школи, принципово важливо втілювати ідею пріоритетності відновного, ретрибутивного правосуддя. Конкретизуємо сучасні наукові уявлення щодо порівняно нового поняття – «відновне правосуддя», оскільки воно віддзеркалює нову філософсько-світоглядну цінність, затверджуючи віру в людину, можливості її самосвідомості у виборі етичного й правового ідеалу.

Зазначимо, що проблема відновного правосуддя відноситься до числа актуальних як для суспільнознавчих, юридичних галузей науки, так і дисциплін психолого-педагогічного циклу – превентивної педагогіки, соціальної психології, професійної педагогіки. Особливої актуальності зазначена проблема набуває у контексті сучасних завдань правовиховної роботи у вітчизняних закладах освіти.

Феномен «відновне правосуддя» поки є недостатньо визначеним у сучасній науці.

Аналіз довідкових джерел засвідчує, що є всі підстави розглядати відновне правосуддя як альтернативний підхід до розв'язання кримінальних ситуацій, як шлях розвитку громадянського суспільства. Відновне правосуддя характеризується як добровільна відповідь на злочинну поведінку, що ґрунтується на залученні громади, і яка спрямована на те, щоб зібрати разом потерпілого, правопорушника та громаду задля того, аби залагодити шкоду, спричинену кримінальною поведінкою. Суто педагогічний сенс ідеї відновного правосуддя полягає в його дієвості як інструмента профілактики вчинення особистістю повторних правопорушень, бо йдеться про соціально-педагогічний вплив на процес примирення потерпілих і правопорушників, про запровадження нових методів розв'язання конфліктів (зокрема, медіації – добровільного конфіденційного процесу, під час якого третій учасник, медіатор, допомагає конфліктуючим знайти вихід із конфлікту, дійти порозуміння). Йдеться про трансформації у правосвідомості особистості уявлень про каральну спрямованість покарань, пріоритетне значення ідеї гуманізму, з урахуванням принципів рівноправності, свободи і відповідальності особистості, тобто про питання співвідношення прав і обов'язків людини в суспільстві у якісно новому контексті з огляду на привабливість для України такої стратегії соціального контролю як пошук альтернатив позбавленню волі.

Безсумнівно, що принципи відновного правосуддя (зокрема, самовизначення сторін – передача сторонам повноважень на пошук і винесення рішення, а відтак – пошуку конструктивного виходу з ситуації, що склалась) сприяють демократизації суспільства через актуалізацію партнерства громадськості й правосуддя. До того ж, у контексті відновного правосуддя, по-іншому трактується й відповідальність правопорушника; йдеться про усвідомлення наслідків зробленого, відшкодування заподіяного збитку, а також визначення такої стратегії свого майбутнього, що виключала б кримінальні способи рішення проблем. Цілком зрозуміло, що таке визначення відповідальності правопорушника особливо актуально для неповнолітніх. Ефективність відновного правосуддя вже визнана в ряді країн світу (Німеччина, Нова Зеландія, Норвегія, Польща Франція). В Україні з 2002 р. Український Центр Порозуміння, недержавна організація, активно реалізує альтернативні соціально-правові проєкти, змінюючи підходи до розв'язання конфліктів, упроваджуючи відновні практики: медіацію та фасилітацію, програми примирення потерпілих і правопорушників, сімейні конференції, кола правосуддя, примирення тощо. Принципово важливо, щоб вищезначені ідеї відновного правосуддя відбивалися у правосвідомості студентської молоді, особливо тієї частини, які обрала подальшу професійну педагогічну діяльність. Дійсно, особистість учителя-вихователя – важливий фактор формуючого впливу на особистість вихованця. Відтак певна характеристика правосвідомості майбутнього вчителя набуває виключної особистісно-професійної значущості.

Вивчення наукових джерел уможливило розрізнити такі критерії правової свідомості: змістовий, що включає знання про право та правові переконання; емоційно-оцінний, який віддзеркалює ставлення особистості до всього правового крізь призму поведінкових установок; діяльнісно-функціональний, тобто готовність до ціннісно-правової діяльності. У нашому розумінні правова свідомість учителя – це складна, інтегративна особистісно-професійна якість, що є сплавом знань про право, уявлень про правові явища, правових переконань і суб'єктивних вимог до права, яка характеризує ставлення до правової дійсності та визначає його готовність до громадсько-педагогічної діяльності ціннісно-правового характеру.

Найбільш поширеною моделлю відновного правосуддя є програма посередництва або медіації. Згідно з Рекомендацією «Про посередництво в кримінальних справах», прийнятої Комітетом Міністрів Ради Європи,

посередництво розглядається як процес, у якому обидві сторони кримінального конфлікту мають змогу за власною добровільною згодою залагоджувати проблеми, що виникли внаслідок вчиненого злочину, використовуючи при цьому нейтральність третьої сторони чи посередника. Посередництво розглядають як підхід до розв'язання конфлікту, в якому третя нейтральна сторона (посередник) забезпечує здійснення структурованого процесу, аби допомогти конфліктуючим сторонам (учасникам у посередництві) прийти до взаємоприйняттого вирішення їхніх спірних питань. Ефективне визначення конфлікту запропонували експерти В. Вілмот і Л. Голкер як виражену боротьбу між щонайменше двома взаємозалежними сторонами, які вбачають несумісні цілі, обмежені ресурси і перешкоди з боку інших у досягненні своїх цілей. Властивості посередництва можна згрупувати у дві загальні категорії. Головним чином, посередництво вбачається як засіб або підхід до розв'язання суперечки; як таке воно має певні характерні риси, що асоціюються з його функцією вирішення проблеми. Інші властивості асоціюються з рівно важливою функцією посередництва, а саме з функцією трансформації, перетворення.

Перспективними, на наш погляд, видаються деякі юридичні рекомендації щодо впровадження медіації у вітчизняну практику українському законодавцю. Йдеться про доцільність змін у сталу систему правового регулювання діяльності органів, які здійснюють досудове слідство, та суду безпосередніх повноважень стосовно призначення медіації, контролю за нею тощо шляхом доповнення Кримінально-процесуального кодексу України нормою, згідно з якою в ході попереднього слідства прокурор або орган дізнання (а також суд за ініціативою або за згодою обвинуваченого та потерпілого) може направити справу до медіатора з метою її розгляду в порядку медіаційного провадження. Статус медіаторів, вимоги до них, гарантії їхньої діяльності, детальні права та обов'язки, порядок оплати праці, умови соціального захисту тощо доцільно визначити окремим законом про діяльність з медіації у кримінальних справах. Запровадження медіації потребує також ґрунтовної процесуальної розробки відповідних процедур.

Важливо також зазначити, що прагнення розвивати національне законодавство відповідно до вимог міжнародного права, зокрема, згідно з Рекомендацією Комітету Міністрів Ради Європи «Про посередництво в кримінальних справах», вимагатиме також відображення та розвитку в українському праві низки принципів. Конкретизуємо їх.

Конфіденційність всіх обговорень, що провадяться в ході медіації, та неможливість використання в подальшому отриманої інформації інакше, як за згодою сторін. Виняток має бути встановлений лише для інформації про інші злочини, яка може стати відомою у ході медіації. Цей принцип означає також, що звіт медіатора, який подається прокурору, слідчому чи суду, не повинен розкривати зміст процесу посередництва, який відбувся, у ньому також не може даватися оцінка поведінці сторін у ході зустрічі.

Доступність медіації для сторін. Цей принцип означає, що, хоча послуги медіатора і можуть бути платними, однак, неспроможність принаймні однієї зі сторін сплатити їх вартість не повинна бути причиною для того, щоб не проводити медіацію. Таким чином, законодавство має передбачати певний механізм відшкодування витрат медіатора та сплати вартості його послуг, на зразок того, як це робиться стосовно захисників у кримінальних справах.

Неприпустимість розцінювання участі у медіації як свідчення вини в наступному судовому розгляді.

Крім іншого, у прикінцевих положеннях закону, яким запроваджуватиметься медіація, було б доцільно закріпити низку положень, якими б передбачалися, зокрема, розробка порядку та організація безпосередньої підготовки медіаторів, реєстрація та складання їхнього списку, створення матеріальних та фінансово-економічних умов для проведення медіації, забезпечення безпеки учасників процедури медіації тощо.

Окремо слід сказати про необхідність більш ґрунтовної процесуальної розробки процедури медіації за участі неповнолітніх, малолітніх дітей. На наш погляд, саме цей аспект набуває особливої значущості в правовій педагогіці. Зокрема, необхідно було б закріпити підвищені вимоги до медіаторів у справах за участі неповнолітніх; передбачити обов'язковість залучення до процедури посередництва педагога або професійного психолога (якщо таким не є сам медіатор), а також батьків, усиновителів (законного представника неповнолітнього). Важливо, щоб у законодавстві чітко відобразилися особливості укладення примирної угоди за участі неповнолітнього: так, угода з неповнолітнім віком від 15 до 18 років укладається за згоди батьків (усиновителів, піклувальників), а з неповнолітнім віком до 15 років – самими батьками (усиновителями, опікунами). Зважаючи на те, що неповнолітні не завжди здатні адекватно оцінити характер та наслідки своїх дій, у тому числі переваги участі у медіації, а також враховуючи високу

потенційну можливість перевиховання неповнолітнього злочинця, слід передбачити обов'язковість проведення медіації у справах, в яких обвинуваченим чи підсудним виступає неповнолітній. І навпаки, якщо неповнолітній у кримінальній справі виступає потерпілим, орган чи посадова особа, яка призначає медіацію, повинні керуватися вимогою особливо ретельного врахування вікової, психологічної тощо нерівності сторін, потребою забезпечити захист такого потерпілого. В контексті зазначеної проблеми в Україні є актуальним запровадження інституту Уповноваженого з прав дитини, організація ефективної діяльності омбудсмена у справах за участі неповнолітніх, здійсненні відповідних моніторингів з прав дитини, лобіюванні ратифікації прогресивних міжнародних документів та удосконаленні національної законодавчої бази цієї сфері, реформі ювенальної юстиції. Необхідно покращити систему реінтеграції неповнолітніх правопорушників шляхом розвитку мережі Центрів відновного правосуддя, Ювенальних центрів примирення, Служб розв'язання конфліктів в навчальних закладах, Шкільних центрів порозуміння, розробки та реалізації прогресивних соціально-правових проєктів громадських організацій.

Аналіз суто юридичних аспектів проблеми формування правосвідомості особистості у зв'язку з реалізацією ідеї відновного правосуддя (В. Замніус, В. Землянська, Р. Коваль, Д. Ковриженко, Р. Максудов, М. Флямер) дозволяє зробити певні узагальнення.

1. Відновне правосуддя давно закріпилося на міжнародному рівні – перші програми примирення жертви і правопорушника з'явилися наприкінці 70-х років ХХ ст. у США, а на початку 80-х років ХХ ст. і в Європі; Економічна і Соціальна Рада ООН ухвалила Резолюцію «Про основні принципи програм відновного правосуддя у кримінальних справах», а відповідно до Рамкового рішення Ради Європейського Союзу всі країни ЄС в обов'язковому порядку повинні ухвалити закони, які б забезпечували проведення посередництва в кримінальних справах. Отже, неможливо прогнозувати позитивну динаміку процесу формування правової свідомості студентів без урахування впливу просвітницько-виховного середовища, його спрямованості на виховання в учнівській молоді ціннісного ставлення до ідей відновного правосуддя, їх прийняття на рівні переконань.

2. Фахівцями доведено, що в Україні склалися передумови для впровадження процедури медіації. Експертами громадської організації «Лабораторія законодавчих ініціатив» обґрунтовано реальність перспектив

у цьому плані, а відтак, досліджуючи педагогічні технології розвитку правової свідомості студентів, доцільно орієнтуватися на інтерактивні методи викладання у вищій школі правових навчальних дисциплін задля систематизації їх знань у галузі відновного правосуддя.

3. Дослідники (Дж. Брейтует, Н. Крісті, Т. Маршалл) єдині у визнанні, що рівень асоціальної поведінки серед неповнолітніх може змінити лише ставлення громадськості та суспільства до цього соціального явища, бо існуюча система правосуддя не спроможна це зробити. Ось чому принципового значення і актуальності набувають ті характеристики правосвідомості особистості, які відбивають прийняття нею переваг моделі відновного правосуддя. Йдеться про віддзеркалення в свідомості, зокрема, майбутнього фахівця поглядів, уявлень, переконань відносно характеру, сутності, принципів права, законності у новому вимірі – пошук взаємоприйнятого рішення між потерпілим та правопорушником за посередництва компетентної особи – медіатора. Отже, можна стверджувати, що за таких умов і формується демократичний характер правосвідомості особистості. Останнє і є суттєвою передумовою становлення громадянського суспільства.

4. Виходячи з того, що правосвідомість у структурі особистості виконує певні функції (регулюючу, оцінюючу, стимулюючу, регуляторну тощо), має певні особливості у студентському віці (з-поміж яких – непослідовність та суб'єктивізм у правовій поведінці студентської молоді), просвітницька

діяльність педагогів-правознавців вищої школи щодо результативності певних програм відновного правосуддя в Україні набуває виключного значення. Важливо, щоб у цьому контексті виховна система вищого навчального закладу здійснювалась у відповідності до європейських стандартів – була спрямована на розвиток громадянських якостей студента.

Отже, дбаючи про випереджувальний розвиток правової свідомості студентів, необхідно вдосконалювати суто виховний простір вищого закладу освіти, спрямовуючи його вплив найсуттєві для сьогодення особистісно-професійні якості майбутнього фахівця.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з розробкою технології, яка б забезпечувала стійкі педагогічні результати щодо збагачення правовиховної потужності освітнього середовища сучасної вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зер Г. Зміна об'єктива: новий погляд на злочин та правосуддя / Пер. з англ. М. Яковлева. – Київ: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – С. 162.
2. Розвиток Центрів відновного правосуддя в громадах. – Київ: Український Центр Порозуміння, 2007. – 64 с.
3. Latimer, Dowden and Muisse D. The Effectiveness of Restorative Justice Practices: A Meta-Analysis. – Ottawa: Research and Statistics Division of Department of Justice of Canada. – 2001. – p. 10.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кічук Ярослав Валерійович – доктор педагогічних наук, доцент Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: вдосконалення механізмів правового захисту дитинства в Україні.

ВІД ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА – ДО ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦЯ (рецензія на монографію)

Валерій РАДУЛ (Кіровоград)

За сучасних соціально-педагогічних умов, коли загально визнано і науковцями (М. Подберезський, О. Пометун, В. Синьов та ін.), і практиками освітньої галузі (В. Одарій, М. Рябенко, М. Фіцула та ін.) є зниження правового імунітету суспільства в цілому (зокрема значної частини молоді), актуалізується проблема правової культури українського соціуму. З огляду на зазначене, загострюється соціально-педагогічна потреба в науковому обґрунтуванні й практичній апробації організаційно-методичних орієнтирів освітян щодо випереджувального розвитку правової свідомості в учнівській молоді – чинника їхньої правової культури та передумови правомірної поведінки.

Ось чому на особливу увагу заслуговує монографічне видання «Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика».¹ Домінуючою тезою, яка в ньому розгортається, є така: поступ України до правової держави в значній мірі визначається компетентним втручанням саме соціального педагога – фахівця, який репрезентує «професію захисту» – у соціально-правові реалії сьогодення. Такий ракурс осмислення однієї з ключових проблем професійної педагогіки понад усе дозволяє

¹ Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика: Монографія. – Ізмаїл, 2009.

розширити наукові уявлення про механізми активізації правореалізаційного, правозахисного потенціалу вітчизняного соціально-правового середовища. Відтак у проблемному полі авторської концепції перебувають споконвічні для педагогічної науки думки про людину як міру усіх речей, про вагомість прав дитини в контексті прав людини, про виключну роль вихователя у формуючому впливі на особистість вихованця.

Вважаємо, що автору вдалося представити вмотивовану структуру запропонованого широкому колу читачів наукового видання. А це дозволило репрезентувати саме системне теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування у майбутніх соціальних педагогів правової компетентності як важливішої особистісно-професійної якості.

Системний характер проведеного і представленого у науковій праці дослідження може бути простежений принаймні у трьох аспектах. По-перше, у чіткому відтворенні в авторській концепції на рівні усіх методологічних концептів – теоретичного, діагностувального, суто дидактичного, методичного, технологічного. По-друге, у розширенні наукового знання щодо феноменології правової компетентності майбутнього соціального педагога у такому контексті, як-от: «загальне – спільне – особливе». По-третє, в осмисленні динаміки процесу формування у студентів досліджуваної особистісно-професійної якості в логіці осучасненої підсистеми підготовки фахівця, тобто «бакалавр – спеціаліст – магістр».

Нам видається слушним підхід, який обрав автор, визначаючи педагогічно-правову сутність поняття «правова компетентність особистості». Так, на підґрунті конкретизованого історико-педагогічного аспекту зазначеної проблеми, зокрема обґрунтування етапів розгортання ідеї «від правокомпетентного педагога – до правокомпетентного вихованця» (історико-цивілізаційний, громадсько-просвітницький, аналітично-синтезуючий, пошуково-визначальний), науковець доводить безсумнівні переваги саме компетентнісної освітньої парадигми. При цьому цілком виправданим видається обраний ракурс: сучасна вітчизняна вища школа розглядається як відкрита соціально-педагогічна система.

Не підлягає сумніву правомірність обраної автором позиції відносно доречності виокремлення автономного розділу монографії задля більш докладного висвітлення такого принципово важливого питання: своєрідність соціального педагога як суб'єкта правокомпетентної професійної діяльності.

Відмітимо, що у поданому науковому виданні читач знайде нові і досить переконливі аргументи на користь педагогічного сенсу

вивчення феномену «правова компетентність особистості майбутнього соціального педагога» саме в контексті компетентнісного підходу, а також авторської інтерпретації порогового діапазону досліджуваної особистісно-професійної якості особистості сучасного студента.

Згідно концепції автора, правова компетентність є складним утворенням. Йому притаманний компонентний склад (мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий) та діапазон «порогового» вияву («неусвідомлена некомпетентність», «усвідомлена некомпетентність», «неусвідомлена компетентність», «усвідомлена компетентність»). Як складне педагогічне явище, правова компетентність характеризується взаємозв'язком, взаємодією і взаємовпливом із духовністю особистості, її правовою і професійною культурою; в ньому значною мірою відбивається й соціально-правовий зміст спільної свідомості.

Дійсно є всі підстави стверджувати, що в даній монографії розширюється наукове знання щодо змістового навантаження самого поняття «правова культура студента, який набуває фах соціального педагога» – йдеться про його опорні знання і вміння (загальнопедагогічні, фахові спеціальні), компетенції, пов'язані з досягненнями у професійній діяльності (де останні розглядаються через призму морально-правових норм та вияву як професійної, так і правової культури особистості), а також обсяг компетенції «здатність брати на себе відповідальність», що осмислюється в межах підсистеми «професійна роль – громадянське суспільство – правова держава».

На наш погляд, значний і науковий, і суто практичний інтерес становить третій розділ монографії, в якому міститься не лише докладний аналіз творчого досвіду вітчизняних і зарубіжних вищих шкіл щодо професійної підготовки соціальних педагогів, а й висвітлено експериментальну модель процесу формування в університеті правової компетентності майбутніх соціальних педагогів. Отже, читач знайде корисну інформацію, пов'язану з педагогічно виваженим застосуванням модельного підходу до вивчення як педагогічних, так і правових явищ, а також представлений (як нам видається, із знанням справи) діагностувальний інструментарій та деталізовані процедурні аспекти дослідження порогового діапазону сформованості правової компетентності студентів в умовах університетської освіти. Суттєвим доповненням зазначеному слугує й заключний розділ монографії, в якому досить коректно представлено процес і результати формувального експерименту, що охоплював за певною логікою багаторівневу підготовку

правокомпетентних спеціалістів на основному етапі їхньої професійної підготовки – в умовах сучасного педагогічного університету.

Науковій праці додало чіткості активновживані автором різноманітні форми унаочнення наукової інформації, коректно сформульовані узагальнення та висновки.

Отже, монографія «Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика» є надзвичайно актуальним науковим

виданням. Наукова цінність роботи може бути простежена як за параметром новизни підходу до розв'язання однієї з важливіших проблем професійної педагогіки якою є підготовка нової генерації фахівців, так і у ракурсі презентації педагогічної технології формування правокомпетентного соціального педагога в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр», технології, якій властива значна прогностична потужність.

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА» В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Юлія АФОНІНА (Черкаси)

У сучасних вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях простежуються різні підходи до тлумачення «інформаційна культура». В статті зроблено спробу узагальнити «в першому наближенні» ці підходи.

В современных отечественных научно-педагогических исследованиях прослеживаются разные подходы к толкованию «информационная культура». В статье сделана попытка обобщить «в первом приближении» эти подходы.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційна діяльність, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Основною суперечністю сучасної системи освіти є суперечність між стрімкими темпами зростання знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння людиною в період навчання [7]. Ця суперечність змушує освітні установи перш за все формувати вміння учасників, здобувати інформацію, виокремлювати з неї необхідні знання [8,13-14.]. Проте для цього педагог не тільки повинен сам володіти особливими інформаційними знаннями і вміннями, але й бути професійно готовий транслювати їх, формуючи особливий тип культури – інформаційну культуру особистості [Див.: 1; 5]. Сьогодні дослідники інформаційної підготовки в освітніх установах і педагоги, що намагаються на практиці здійснити заходи, пов'язані з формуванням інформаційної культури, стикаються з серйозними труднощами. Основна складність пов'язана з багатозначністю самого поняття «інформаційна культура», що є наслідком полісемії самих базових понять – «інформація» і «культура». Невизначеність при використанні згаданого поняття посилюється також через наявність множини близьких, але не тотожних йому понять: «культура читання», «інформаційна письменність», «комп'ютерна письменність» тощо.

Аналіз досліджень. Вітчизняними дослідниками даної проблематики накопичений серйозний науковий матеріал з дослідження

проблем формування інформаційної культури особистості. Сам термін «інформаційна культура» у вітчизняних публікаціях вперше з'явився в 70-х роках минулого століття після публікації збірника матеріалів «Бібліотека та інформація» («Библиотека и информация»; М.,1974) та статті Е.Л. Шапіро «Про шляхи зменшення невизначеності інформаційних запитів» («О путях уменьшения неопределенности информационных запросов») в часописі «Научно-технические библиотеки СССР» (1975).

З кінця 1980-х років проблемами інформаційної культури зацікавилися суспільствознавці, філософи, фахівці у області філософії інформації. Приверненню уваги наукової громадськості до феномена інформаційної культури сприяло видання в серії "Еврика" книги професора кафедри основ державного управління Московського історико-архівного інституту Г.Г. Воробйова «Твоя інформаційна культура» (1988 р.). З позицій сьогодення цього дня зміст цієї популярної книги має достатньо віддалене відношення до інформаційної культури. У ній йшлося про культуру раціональної й ефективної організації інтелектуальної діяльності. Проте саме ця книга зробила словосполучення «інформаційна культура» широко вживаним. Популяризації поняття «інформаційна культура» сприяла також і книга А.П. Суханова «Інформація і прогрес» (1988 р.), що містить окремий розділ «Інформаційна культура».

У подальші роки в публікаціях філософів А. А. Виноградова, А. І. Ракитова, Е.П. Семенюка, А.Д. Урсула та інших фахівців це поняття стало набувати категоріального статусу і використовуватися в широкому спеціально-науковому і філософському контексті. З філософської точки зору інформаційна культура виступає як найважливіший

компонент духовної культури суспільства в цілому, різних соціальних груп, окремої особи.

У міру розвитку науково-технічного прогресу поняття інформаційної культури вбирало в себе знання з тих наук, які стали підставою для реалізації принципово нових підходів в роботі з інформацією, що забезпечують вирішення проблеми інформаційної кризи (теорія інформації, кібернетика, інформатика, семіотика, документалістика та ряд ін.). Особливий вплив на наповнення поняття «інформаційна культура» новим змістом зробили праці фахівців в галузі інформатики, обчислювальної техніки, нових інформаційних технологій. Використання в повсякденному житті сучасних технічних засобів, застосування новітньої інформаційної техніки і технології визначили виникнення нового типу грамотності – комп'ютерної. Проте орієнтація на зарубіжну інформаційну техніку і технологію призвела до розповсюдження і відповідної англомовної термінології, і насамперед терміну «комп'ютерна грамотність». Саме цей термін за кордоном зазвичай виступає як найважливіший атрибут члена інформаційного суспільства, що стоїть в одному ряду з поняттями інформаційної і функціональної грамотності. При цьому комп'ютерна грамотність мислиться як складова частина і засіб для забезпечення функціональної грамотності. Комп'ютерна грамотність визначається як все те, що потрібно людині, щоб мати справу з комп'ютером, з метою функціонування в суспільстві, заснованому на інформації [Див., зокрема: 8]. На жаль, запозичений за кордоном термін «комп'ютерна грамотність» став використовуватися у вітчизняній літературі для позначення іншого поняття – інформаційної культури. Найбільш наочно це виявляється у змісті нормативних документів Міністерства освіти і науки, що регламентують вивчення інформатики в загальноосвітніх установах. Так відбувається підміна понять. Тим самим ще більш посилюється багатозначність вітчизняного терміну «інформаційна культура».

Постановка завдання. Метою даної статті є спроба окреслити нинішній стан справ із тлумаченням поняття «інформаційна культура» у вітчизняній науково-педагогічній літературі для подальшого пошуку сутнісної характеристики цього конструкту.

Виклад основного матеріалу. Навіть попередній короткий огляд становлення і розвитку поняття «інформаційна культура» свідчить про стійкий інтерес до проблематики інформаційної культури представників наук як гуманітарного, так і технічного профілю. З

одного боку, це сприяло прискореному розвитку наукових уявлень про сам феномен інформаційної культури – його складність, багатовимірність, неоднозначність. З іншого боку, участь в розробці теорії інформаційної культури представників різних, інколи вельми віддалених галузей знання, що намагаються інтерпретувати суть інформаційної культури в традиціях і з використанням понятійного апарату «своєї» науки, породжує цілий ряд підходів, що слабо стикуються, в яких втрачає контури, «розчиняється» справжній сенс феномена інформаційної культури.

Так, проаналізовані нами публікації у вітчизняній науково-педагогічній періодиці (Т. Бабенка, Я. Галети, А. Гуржия, А. Зенюка, І. Зязюна, О. Матвієнка, Ю. Мельника) [1- 3; 5; 6; 8 - 10] дають можливість у першому наближенні узагальнити підходи різних авторів таким чином.

1. Інформаційна культура трактується як рівень інформатизації, ступінь освоєння і якість використання людиною інформації; володіння засобами і методами інформатики; складовою частиною інформаційної культури є комп'ютерна грамотність [10].

2. Інформаційна культура включає і бібліотечно-бібліографічну грамотність, і культуру читання, але припускає оволодіння людиною цілим комплексом додаткових знань, умінь і навиків:

- знання того, чим є процес інформатизації взагалі і особливості його здійснення в регіоні;
- орієнтування в правовому полі інформатизації, в проблемах авторського права, свободи слова, інформаційної безпеки особи і тощо;
- розуміння характеру і особливостей сучасних інформаційних ресурсів, окремих документів, масивів документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, інших інформаційних системах);
- уявлення про можливості декодування різних носіїв інформації, перевагах і недоліках традиційних і електронних засобів збору, систематизації, зберігання і пошуку інформації;
- уміння використовувати сучасні інформаційні технології, прагнення постійно підвищувати свою комп'ютерну грамотність.

3. Інформаційна культура людини є частиною загальнолюдської культури, необхідною ланкою освітньої діяльності як вчителів, так і учнів, якісною характеристикою їх інформаційної діяльності у складі освітньої діяльності. Інформаційна культура виражається в наявності у людини комплексу знань, умінь,

навиків і установок рефлексій у взаємодії з інформаційним середовищем.

4. Інформаційна культура виявляється в інтересі до інформаційної діяльності, в усвідомленні її важливої ролі в освітніх процесах, в усвідомленому виборі джерел інформації і володінні алгоритмами їх переробки, в комплексному використанні традиційних, електронних, мережових та інших інформаційних ресурсів, в усвідомленні себе як носія і розповсюджувача інформації, в активній інформаційній поведінці.

5. Інформаційна культура особистості трактується як зведення правил поведінки людини в інформаційному суспільстві, способи і норми спілкування з системами штучного інтелекту, ведення діалогу в людино-машинних системах «гібридного інтелекту», користування засобами телекомунікації, глобальними і локальними інформаційно-обчислювальними мережами. Включає здатність людини усвідомити і освоїти інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих і зворотних інформаційних зв'язків, вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві, адаптуватися до нього. Формування інформаційної культури особистості здійснюється перш за все в процесі організованого навчання інформатиці й інформаційним технологіям в школі і включення сучасних електронних засобів передачі інформації в навчально-виховний процес.

На нашу думку, результатом подальшого узагальнення різних підходів до поняття «інформаційна культура» стане розуміння останньої як галузі культури, пов'язаної з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особистості, як наукового напрямку і галузі діяльності, що є наслідком виділення і усвідомлення науковим співтовариством глобальної ролі інформації в становленні суспільства і життєдіяльності особи.

Висновки. Таким чином, аналіз приведених вище, а також цілого ряду інших існуючих визначень поняття «інформаційна культура» дозволяє стверджувати наступне:

- поняття «інформаційна культура» має несталый об'єм, характеризується різним складом компонентів, внаслідок чого існуючі визначення даного поняття практично не порівнювані;
- зміст поняття «інформаційна культура» трактується по-різному, через співвідношення з різними вищестоящими поняттями:

загальнолюдська культура, освітня діяльність, інформаційна діяльність; зведення правил поведінки людини в інформаційному суспільстві; або вищестояще поняття не вказується зовсім;

Значне підвищення рівня інформаційної культури суспільства можливе лише при організації спеціального навчання сучасних споживачів інформації, тобто при організації інформаційної освіти. Для цього освітні установи, покликані формувати інформаційну культуру особистості, повинні мати в своєму розпорядженні кадри, що володіють відповідною професійною підготовкою і мати необхідні навчально-методичні засоби.

Відсутність єдності в розумінні і трактуванні поняття «інформаційна культура» перешкоджає створенню цілеспрямованої системи формування інформаційної культури особистості в умовах взаємодії освітніх установ, не дозволяє здійснювати діагностику рівня інформаційної культури особистості. Все це зумовлює необхідність розробки цілісної концептуальної платформи для подальшого розгортання системи інформаційної освіти в нашій країні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Т. Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя // Рідна школа. - 2007. - № 4. - С. 23-26.
2. Галета Я. Особливості становлення особистості в умовах інформаційного суспільства // Рідна школа. - 2007. - № 4. - С. 47-50.
3. Гуржій А. Інформаційна культура школярів // Освіта України. - 2003. - 23 травня. - С. 13-14.
4. Данильчук Е. Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. - 2003. - № 1. - С. 65-74;
5. Зенюк А. Формування інформаційної культури // Рідна школа. - 2006. - № 8. - С. 55.
6. Зязюн І. Освітній простір культури в умовах сучасних інформаційних технологій // Рідна школа. - 2006. - № 5. - С. 3-6.
7. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття /В.Г. Кремень // Наука та наукознавство. – 2002. – № 4. – С.98-105; Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
8. Матвієнко О. Ціннісно-прагматичні контексти інформаційної культури особистості // Рідна школа. - 2004. - № 10. - С. 13-15;
9. Мельник Ю. Формування алгоритмічної складової інформаційної культури особистості // Рідна школа. - 2002. - № 12. - С. 50-52.
10. Толковый словарь по основам информационной деятельности. – К.: УкрИНТЭИ, 1995. - 252 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Афоніна Юлія Володимирівна – вчитель музики Черкаської ЗОШ №21.

Наукові інтереси: дослідження поняття «інформаційна культура».

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті визначається зміст інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії, розглядаються її структурні компоненти.

В статті визначається суть інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії, розглядаються її структурні компоненти.

Ключові слова: інформаційна компетентність майбутнього вчителя історії, інформаційна культура майбутнього вчителя історії.

Сучасні процеси становлення інформаційного суспільства, глобалізації та інформатизації в освіті зумовили нові вимоги до професійної діяльності та підготовки вчителя історії. Сьогодні вчитель історії повинен мати не лише високий рівень фахової компетентності й педагогічної майстерності, а й бути готовим до опрацювання значних масивів історичної інформації, критично її оцінювати, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки подій і явищ історичного процесу, а також мати готовність до застосування сучасних інформаційних технологій у шкільній практиці.

Актуальність дослідження змісту інформаційної компетентності ми визначаємо з огляду на існуючі протиріччя між бажаним рівнем інформаційної компетентності майбутніх вчителів історії та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування; між існуючим розумінням сутності інформаційної компетентності майбутніх вчителів історії та сучасним рівнем обґрунтування її змісту.

Метою статті є розкриття сутності поняття інформаційна компетентність майбутніх вчителів історії та виділення її основних компонентів

Ми вважаємо, що для розуміння змісту інформаційної компетентності майбутніх учителів історії слід звернутися до досвіду тлумачення у науковій літературі змісту компетентнісного підходу.

Ми враховуємо позицію М.Михайліченка, який визначає наступні суттєві характеристики компетентності:

- "ефективне використання здібностей, що дозволяє здійснювати професійну діяльність на належному рівні згідно існуючих вимог;

- здатність оволодівати знаннями, вміннями і здібностями, необхідними для роботи за спеціальністю при одночасній автономності і гнучкості, зокрема при вирішенні професійних проблем; розвинуте співробітництво з колегами й професійним міжособистісним середовищем;

- інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;

- здібність щось робити якісно, ефективно в широкому форматі контекстів з високою мірою саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; швидкої, гнучкої і адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища.

З приведених визначень робляться очевидними наступні особливості, що відрізняють компетентність від традиційних понять – знань, вмінь, навичок, досвіду: її інтегративний характер; співвідносність з ціннісно-змістовими характеристиками особистості; практико – орієнтована спрямованість" [6, 20-21].

Ми враховуємо також думку Л.Хоружої, що, оскільки компетентність – це ситуативна категорія, виражається в готовності до здійснення, якої-небудь діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях, більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції [9, 13].

Враховуючи наведені вище характеристики компетентнісного підходу, ми вважаємо, що *інформаційна компетентність майбутніх учителів історії* є змістовним компонентом їхньої інформаційної культури, утворенням, що має інтегровану природу, уособлює сформованість знань, умінь, навичок та якостей особистості, містить досвід практичної діяльності, що у сукупності забезпечує якісний рівень готовності до діяльності з пошуку, одержання, засвоєння, інтерпретації, аналізу інформації та використання її у професійній та особистісній сфері.

Ми враховуємо думку М.Жалдака, який у дисертаційному дослідженні "Система підготовки вчителя до використання інформаційної технології в навчальному процесі доводить, що "однією з основних ознак інформаційної культури педагога є розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишнього середовища та творчої діяльності людини" [2, 11]. Науковець вважає, що вчитель повинен бути передусім кваліфікованим фахівцем в

своїй предметній галузі, інакше він не буде в змозі обирати й формулювати мету, ставити завдання, будувати моделі явищ, що вивчаються, адекватно інтерпретувати отримані результати, ефективно використовувати нову інформаційну технологію у власній професійній діяльності, підтримувати свою кваліфікацію на необхідному рівні. Крім того, зроблено висновок про необхідність розробки нових методик навчання всім навчальним предметам, орієнтованих на широке використання нових інформаційних технологій [3].

Отже, основу інформаційної компетентності майбутніх учителів історії мають становити системні фундаментальні фахові методологічні та практичні знання з історії, які забезпечують здатність до теоретичного аналізу історичної інформації, є підґрунтям для розуміння сутності й природи одержуваної інформації, оцінки її значущості у контексті цілісного історичного процесу.

Майбутній учитель історії має володіти як рівнем знань фактичного історичного матеріалу, що забезпечує його компетентність як фахівця, так, і знаннями, що забезпечують ефективність їх використання у навчальному й самоосвітньому процесі.

Слід враховувати, що у сучасних умовах парадигма "знання на все життя" у професійній педагогічній освіті змінюється на парадигму "освіта протягом життя", що, на думку І.Зязюна, означає, що людина вчиться постійно, без відносно довгих перерв у освітніх установах, чи займається самоосвітою. Залишаючись на одному й тому ж формальному рівні вона удосконалює свою професійну кваліфікацію, свою майстерність, піднімається ступенями і рівнями професійної освіти [7]. Це зумовлює необхідність формування у вчителя не стільки значних фактологічних знань з історії, скільки системи знань методологічного характеру, що дозволяють самостійно аналізувати історичний матеріал, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у подіях і явищах історичного процесу на засадах різних теоретичних концепцій (цивілізаційного, культурологічного, формаційного та інших підходів) та знань і вмінь інструментального характеру, які забезпечують здатність самостійного відшукування потрібної інформації та її використання для навчального процесу й неперервної освіти та самоосвіти.

Відповідно, ми вважаємо, що важливою складовою інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії має бути система змістово-інструментальних знань, а саме: володіння базовою системою знань про інформаційну культуру сучасного педагога, знання норм, і правил роботи з інформацією,

правових аспектів інформаційної культури, технологій пошуку, сприйняття, переробки, трансляції, презентації, використання інформації в пізнавальних й дидактичних цілях, особливостей сучасного інформаційного середовища й інформаційних потоків у педагогічній діяльності.

Як вже зазначалося, зміст інформаційної компетентності майбутніх вчителів історії зумовлений не тільки знаннями, але й насамперед, практичними вміннями й навичками їхнього застосування та самостійного здобуття. Ми враховуємо думку О.Овчарук, яка, досліджуючи теоретичні засади компетентнісного підходу у вітчизняній освіті визначає такі навчально-інформаційні вміння та навички:

- швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- самостійно шукати нову інформацію з різних джерел;
- вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями;
- користуватися каталогами, складати бібліографію;
- користуватися різноманітною довідковою літературою;
- працювати з графіками, схемами, таблицями, картинками;
- складати план, тези виступів, доповідей, статей;
- знати й застосовувати прийоми швидкого читання;
- використовувати прийоми розуміння тексту (структурування ставлення пізнавальних запитань, "діалог" з автором тощо);
- працювати самостійно з підручником (розуміти будову книги і призначення всіх елементів апарату орієнтування в текстах розділів, тем, параграфів; будувати процес самонавчання за певним завданням);
- знати й вдаватися до прийомів смислового групування матеріалу;
- знати як і вміти упорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація, стислий переказ тощо);
- вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності;
- досконало застосовувати загальноомовленне вміння й навички:
 - зосереджено слухати та водночас логічно опрацювати матеріал;
 - виділяти смислові елементи висловлювань;
 - формулювати запитання проблемно-пошукового типу;
 - запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічного опрацювання;

- вміти конспектувати, реферувати, анутовати інформацію;

- зв'язано, послідовно, доказово відповідати;

- здійснювати опис, пояснення, відтворення інформації, сприйнятої з паперових і електронних носіїв;

- ущільнювати й розгортати інформацію залежно від мети діяльності;

- вести діалог, брати участь у дискусії [5, 22].

Вважаємо, що сформованість системи таких знань, умінь, навичок є основою інформаційної культури майбутніх учителів будь-якого фаху, зокрема, майбутніх учителів-істориків, забезпечують сформованість у них інформаційно-операційної готовності, що проявляється насамперед у володінні вміннями й навичками пошуку, сприйняття, переробки й зберігання, презентації, передачі, трансляції та використання інформації.

Разом з тим, процес набуття професійної компетентності майбутніх учителів історії, специфіка фахової діяльності, зумовлюють необхідність сформованості сукупності знань, умінь і навичок роботи з бібліотечним фондом (робота з каталогами, вміння складати бібліографічний опис, систематизувати літературний фонд), з історичними першоджерелами, архівними матеріалами, друкованими періодичними виданнями тощо.

Враховуючи це, ми вважаємо, що інформаційна компетентність, як компонент інформаційної культури майбутніх учителів історії, має містити у своєму змісті бібліотечно-бібліографічну грамотність та культуру читання, що передбачає сформованість комплексу додаткових знань, умінь та навичок:

1. Знання того, що таке процес інформатизації загалом й особливостей його реалізації у регіоні та у професійній сфері.

2. Орієнтування у правовому полі інформатизації, у проблемах авторського права, свободи слова, інформаційної безпеки особистості.

3. Розуміння характеру й особливостей сучасних інформаційних ресурсів, окремих історичних документів, масивів документів у інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, інших інформаційних системах).

4. Компетенція в сфері можливостей декодування різних носіїв інформації, перевагах і недоліках традиційних і електронних засобів збору, систематизації, зберігання й пошуку інформації.

5. Вміння використовувати сучасні інформаційні технології, намагання постійно вдосконалювати свою комп'ютерну й інформаційну грамотність [8].

Оскільки основним видом професійної діяльності майбутніх учителів історії є викладання історичних дисциплін у загальноосвітній школі, важливою складовою їхньої інформаційної компетентності та культури мають бути знання як нових інформаційно-комунікативних технологій (далі - ІКТ), так й інформаційних технологій організації навчального процесу.

Як правило, ІКТ визначають як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації, створення, розповсюдження збереження та управління інформацією. Під цими технологіями розуміються комп'ютерні технології, мережа Інтернет, радіо- та телепередачі, а також телефонний зв'язок.

Ми враховуємо позицію, висловлену у методичних рекомендаціях ЮНЕСКО "Інформаційні та комунікаційні технології у підготовці викладачів", де зазначено, що "Інформаційні та комунікаційні технології надають у розпорядження суспільства потужні засоби для перетворення існуючої класно-урочної моделі освіти, у якій провідна роль належить викладачеві й основною є робота з текстами, у багате, орієнтоване на учня інтерактивне середовище для роботи зі знаннями. Щоб упоратися з такими завданнями, навчальні заклади мають освоїти нові технології і пристосувати інструментарій ІКТ до використання у навчальному процесі"[4, 19].

Безумовно, підхід до інформатизації освіти зумовлює формування у структурі інформаційної компетентності та культури майбутніх учителів історії таких загальних компетенцій:

- знань про існування загальнодоступних джерел інформації та умінь ними користуватися;

- умінь розуміти та свідомо використовувати різні форми і способи представлення інформації у вербальній, графічній та числовій формах;

- оволодіння методами аналізу й синтезу, вміннями оцінювати достовірність й практичну корисність інформації на основі різних точок зору, методологічних позицій, здатність використовувати їх для розв'язання конкретно-практичних завдань професійної діяльності та самоосвіти.

Інформаційні та комунікаційні технології сьогодні вбачаються необхідними ресурсами для викладання історії, дозволяють вчителям та учням мати доступ до оригінальних джерел та значної кількості інформації, розширюють у наочний спосіб доступ до інформації та історичних фактів.

Використання нових інформаційних технологій навчання вимагає від педагога якісно нових умінь, які певною мірою нагадують оперативні (тобто вміння операторів великих систем управління). Одним із них є вміння педагога оперативно коригувати роботу комп'ютера при збоях або раптово виявлених неузгодженостях, помилках, тобто вміння приймати нетривіальні рішення у режимі "реального часу", а інколи – й часових обмежень. Рівень компетентності учителя повинен дозволяти йому виконувати певні дії щодо відновлення роботи обчислювальної системи, деякі елементарні дії щодо відновлення її роботи.

Слід відзначити, що застосування ІКТ у процесі викладання історії дозволяє реалізувати ідеї індивідуалізації та диференціалізації навчання. Науковці відзначають, що сучасні навчальні посібники, створені на засадах ІКТ, характеризуються інтерактивністю, дозволяють зробити процес вивчення історії школярем більш самостійним, реалізувати парадигму розвивального навчання. У цьому контексті оволодіння майбутнім вчителем історії дослідницькими й проектними технологіями ми вважаємо необхідною складовою його інформаційної культури, умовою підвищення ефективності уроку за рахунок значного збільшення бази історичних джерел, які не завжди можуть бути у бібліотеці.

Крім того, можливості ІКТ (електронних навчальних посібників та джерел, а також - використання мережі Інтернет) зі збереження та передачі інформації дозволяють підвищити інформаційну насиченість уроку, вийти за межі шкільних підручників, доповнити та поглибити зміст навчального заняття, збагатити його активними методами організації навчання - тестування, презентації тощо (показник високої професійної культури вчителя історії). Крім того, ІКТ дозволяють розширити можливості щодо діагностики рівня засвоєння історичної інформації, оптимізувати та індивідуалізувати процес оцінки знань учнів.

На думку сучасних дослідників, до основних проблем у сфері організації освіти та вчительської праці, зокрема, у застосуванні інформаційних технологій, доцільно перш за все відносити формування готовності майбутнього вчителя працювати в умовах єдиного інформаційного середовища, підготовку до викладання за допомогою інформаційних технологій, інформаційно-комп'ютерної підтримки навчальних курсів. Ми враховуємо думку вітчизняних та закордонних дослідників, зокрема Дж. Таллі (США) [1, 123], який відзначає, значну роль мультимедійних технологій (технологій, що використовують не тільки тексти, але й звук, відео та інші види

інформації на електронних носіях) для вдосконалення історичної освіти. Автор відзначає, що у світовій практиці викладання історії впровадження цього виду інформаційних технологій знаходиться на недостатньому рівні. З цією проблемою, на думку польського дослідника І.Вайдона пов'язана проблема використання у процесі навчання історії спеціальних комп'ютерних ігор, пов'язаних з історичними подіями й явищами [5, 124]. Узагальнюючи вищевикладене, ми вважаємо, що важливою складовою інформаційної компетентності як компонента інформаційної культури майбутніх учителів історії має бути мультимедіа грамотність, котра полягає у знаннях, практичних вміннях та досвіді використання можливостей мультимедійних технологій для викладання історії, забезпечує більш якісне інформаційне забезпечення та емоційне сприйняття учнями навчального матеріалу, розвиток у них уваги та творчих здібностей.

Враховуючи надбання діяльнісного підходу до розуміння сутності культури та професійної культури а також розуміння компетентності як функціональної готовності до здійснення певного виду діяльності, ми вважаємо, що важливою складовою інформаційної компетентності й інформаційної культури майбутніх учителів історії є праксеологічний блок компетентностей, що уособлюють практичний досвід роботи з інформацією для досягнення навчально-пізнавальних, педагогічних та дослідницьких завдань, реальну та потенційну поведінку у інформаційному полі, а саме:

- систематичне використання різноманітних джерел інформації, в тому числі й інформаційних технологій, для отримання необхідної інформації;
- досвід фіксації, збереження, обробки інформації та інформаційного обміну;
- досвід практичного використання отриманої інформації у навчальних, наукових та приватних цілях;
- компетенцію у створенні нової інформації та нових знань;
- потребу в постійному оновленні знань про можливості застосування інформаційних технологій в професійному та загальнокультурному середовищі;
- залученість до інтернет-спільноти;
- професійну мобільність та адаптивність в інформаційному суспільстві;
- дотримання толерантності при взаємодії з людьми в середині інформаційного середовища;
- дотримання правових та етичних норм в своїй інформаційній діяльності.

Важливу роль у підготовці й професійній діяльності вчителя історії відіграють засоби комунікації, що забезпечують можливості для постійного збагачення його професійної компетентності, надають змогу використовувати надбання передового педагогічного досвіду, одержувати значний масив дидактичного й фактологічного матеріалу, залучатися до науково-методичних дискусій з проблем професійної діяльності.

Безумовно, значну роль у комунікаційній та професійній діяльності майбутніх учителів історії відіграє мережа Інтернет, яка дозволяє винести навчальний процес за межі школи, надає вчителю можливість залучитися у режимі реального часу до значних масивів інформації (наукові публікації, електронні бібліотеки тощо), здійснювати комунікацію у професійній субкультурі без просторових обмежень, постійно формально й неформально підвищувати свою компетентність й кваліфікацію. Тому ми вважаємо, що необхідною складовою інформаційної культури майбутніх учителів історії є Інтернет-грамотність, котра полягає у знаннях, вміннях і практичному досвіді використання засобів Інтернету для професійної діяльності, самоосвіти та комунікації.

Таким чином інформаційна компетентність є важливим компонентом інформаційної культури, професіоналізму вчителя історії, що зумовлює необхідність досліджень її формування у процесі професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бородкин Л.И., Владимиров В.Н., Гарскова И.М., Новые тенденции развития исторической информатики. По материалам XV международной конференции «История и компьютер» // Новая и новейшая история.- 2003. - № 1. - С.117-128.
2. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореф. дис...д-ра пед.наук: 13.00.02/АПН СССР. – М., 1987. – 48 с.
3. Жалдак М.И. Основы информационной культуры учителя // Використання нової інформаційної технології у навчальному процесі. – К.: РНМК, 1990. – С. 3 - 17.
4. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – ЮНЕСКО. – Институт новых технологий (Россия). – 2005. – 285.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук – К.: «К.І.С.», 2004. – 432 с.
6. Михайліченко М.В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу / Дис...кан.пед.наук. – Київ – 2007. – 221 с.
7. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. Я. Зязюна – К.: ВІПОЛ, 2000 – 636 с.
8. Справочник библиотекаря / Под. Ред. А.Н. Венеева, В.А. Минкиной. – Спб.:Профессия, 2000. – 432 с.
9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – К.: «Преса України», 2003. – 319 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: проблеми формування інформаційної культури майбутніх учителів історії.

УМОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ УЧАСНИКІВ СТУДЕНТСЬКИХ ХУДОЖНІХ КОЛЕКТИВІВ

Геннадій БРОДСЬКИЙ (Кіровоград)

У статті йдеться про особливості формування та розвитку естетичних смаків студентів – учасників аматорських художніх колективів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

В статье рассматриваются особенности формирования и развития эстетических вкусов студентов – участников аматорских художественных коллективов в рамках современной гуманитарно-культурологической парадигмы.

Ключові слова: естетичний смак, студенти, музика, аматорська діяльність.

Постановка проблеми. На етапі вступу до самостійного життя, в період оволодіння професією в психології людини відбуваються істотні зміни, що стосуються свідомості та діяльності, динаміка яких найбільш помітна в соціальній групі студентства. Завдання педагогіки і психології вищої школи – визначити і створити умови розвитку особистості в студентському віці.

Одним із чинників формування особистості є естетичне виховання. Як цілеспрямований процес формування розвиненої естетичної свідомості і смаку, здатності сприймати і цінувати прекрасне в суспільному житті, природі, мистецтві, потреби і здатності творити “за законами краси”, естетичне виховання нерозривно пов’язане з іншими сторонами цілісного виховного процесу і, ніби “пронизуючи” їх, багато в чому зумовлює його ефективність. Здійснення процесу естетичного виховання не обмежується рамками дошкільної установи, школи, а продовжується і на подальших етапах життя і розвитку людини. Цим обумовлюється актуальність проблеми безперервної естетичної освіти і розвитку естетичного смаку особистості майбутнього педагога. Особливе місце в цьому процесі займає аматорська студентська художня

творчість, яка об'єднує молодих людей і має потужний виховний потенціал.

Розглядаючи аматорство як активний чинник розвитку естетичних смаків молоді, необхідно уточнити його реальні риси й низку організаційно-педагогічних моментів, що визначають сутність діяльності студентського аматорського художнього колективу. Отже, **мета роботи** полягає у розкритті особливостей формування та розвитку естетичних смаків студентів – учасників аматорських художніх колективів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні соціальний обов'язок молодої людини виявляється в її здатності до творчого засвоєння цінностей культури, до постійного культурного самовдосконалення, до свідомого переборювання внутрішньої душевної інерції. В. Андрущенко слушно зауважив, що людина повинна замислитися над своїм життям і навчитися володіти собою в ім'я культурного саморозвитку [1]. Адже справжня культура набувається тільки за умови власної активності, прагнення постійно вбирати джерела духовного життя. Як стверджує І. Бех, “ціннісна система людини розуміється як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає в своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саме людину в усіх її об'єктивних характеристиках” [2, 17].

Важливу роль у формуванні та розвитку духовності в людині відіграє художня культура, зокрема мистецтво. А. Маслоу стверджує: якщо сучасна дійсність вимагає орієнтації на гуманістичні завдання освіти, на необхідність молодого покоління якомога активніше просуватися до актуалізації своїх потенцій, то єдиний існуючий сьогодні вид освіти, що містить хоча б слабкий натяк на ці завдання – художня освіта [3, 101 – 102]. Невербальне виховання, здійснюване за допомогою мистецтва, лежить в основі нового типу освіти і виховання, який сприяє становленню нової людини, названої Гераклітовою, тобто такої, яка не боїться змін, знаходиться в постійному русі, мужньої, самостійної, творчої, здатної довіряти собі та імпровізувати. Таким чином, мистецтво, справляючи комплексний всебічний вплив на студентів, сприяє, на думку К. Платонова, розвитку морально-етичних та інтелектуальних почуттів, гуманістичного світогляду, творчої діяльності.

Отримані результати. Естетичний смак – це властивість особистості естетично сприймати, відчувати, розуміти, оцінювати і творчо відноситися до явищ дійсності і творів мистецтва; здатність, що інтегрує найважливіші

рис етичної і естетичної свідомості, характеризує рівень естетичного розвитку людини, коригує установку її діяльності. При цьому через естетичну інформацію в естетичному смаку закріплюються об'єктивні норми і суб'єктивні переваги, які виступають особистісними критеріями естетичної оцінки. Розвиненість естетичного смаку залежить від того, наскільки об'єктивними є ці критерії по відношенню до різноманітних естетичних явищ. Людина повинна не тільки сприймати, переживати, розуміти і оцінювати естетичні явища, але й творити за законами краси. Тому процес розвитку смаку – це процес, яким можливо і необхідно управляти.

Відомо, що музично-практичне навчання в колективі пов'язане з виконавською діяльністю: від того, наскільки успішно студенти зможуть засвоїти практичні навички гри на музичних інструментах, залежить якість виконання творів. Але тут часто не враховується найважливіший принцип діяльності музично-виконавського колективу – єдність художнього і технічного в засвоєнні студентами музичного матеріалу.

Досягнення колективу аматорської художньої творчості повинні оцінюватися в залежності від того, які саме якості і властивості особистості, як і в процесі якої діяльності вдалося розвинути. Виходячи з цього, навчальний процес в аматорських художніх колективах треба будувати з урахуванням освітньо-виховних завдань, не обмежуючись набуттям учасниками лише технічних, виконавських навичок. Адже навчання майстерності в музичній творчості повинне забезпечувати “не тільки формування навичок і розвиток здібностей, але й вдосконалення естетичного смаку” [4, 129]. Тим більше, що навички музичного мистецтва – це не лише розвиток виконавського апарату, це, перш за все, навички слухового усвідомлення і образно-емоційного переживання виконуваної музики – явища мислення і психіки. Отже, в процесі художньо-мистецької діяльності у студентів необхідно сформувати як виконавську, так і загальну музично-естетичну культуру, розвинути їхню почуттєву сферу, забезпечити глибоке осягнення музикантами естетичних понять, образної системи художнього твору, підняти виконавця-аматора до рівня засвоєння ним справжнього мистецтва, краси і естетичної творчості. Тільки уміле використання організаційних і методичних умов у поєднанні з цілеспрямованим впливом на етично-естетичну свідомість студентів може суттєво вплинути на розвиток їхніх естетичних смаків.

Організаційні умови сприяють переходу музично-естетичних знань, умінь і навичок

музикантів-аматорів в їх внутрішні дії. Вони повинні враховувати:

- забезпечення стабільного складу учасників і регулярність занять в колективі;
- наявність суспільно-значущої мети при єдності поглядів студентів на шляхи її досягнення;
- постійне функціонування колективу при чіткій організаційній демократичній структурі;
- позитивний характер емоційних зв'язків між учасниками колективу;
- поєднання діалектичної стійкості і динамізму учасників колективу;
- відкриті широкі зовнішні зв'язки.

Разом з тим, аматорський художній колектив може стати ефективним чинником розвитку естетичних смаків молоді, коли навчально-виховний процес буде наповнений таким змістом і обумовлений такою методикою, що забезпечать реалізацію різноманітних форм естетичної діяльності учасників.

Робота по розвитку естетичних смаків учасників аматорських художніх колективів проводиться за двома напрямками: *вербальний*, що включає бесіди, розповіді, лекції на теми естетики побуту, культури поведінки, моди; *музично-виховний*, який здійснюється при навчанні студентів грі на інструменті і утворює разом з ним єдиний педагогічний процес.

Обидва напрямки тісно пов'язані між собою як за формами і методами організації, так і за кінцевою метою – підготовка художньо освіченого, етично вихованого, музично грамотного і естетично розвинутого аматора-музиканта. Навчально-виховний процес в художньо-творчому колективі вимагає використання різноманітних форм музично-естетичної діяльності, серед яких ми умовно виділяємо основні, додаткові і форми музичної самоосвіти.

До *основних форм* відноситься: прослуховування і виконання музики, її аналіз; бесіди і розповіді про музику, композиторів, музикантів-виконавців і т. ін. Така робота повинна охоплювати всіх учасників колективу. При цьому враховується різноманітність тематичного матеріалу, бесід і розповідей: від творчості одного композитора (виконавця) до загальних проблем мистецтва, його впливу на суспільне життя і відображення в музиці важливих соціально-історичних подій.

Додаткові форми – відвідини студентами концертів, музичних спектаклів, репетицій і виступів професійних і аматорських виконавських колективів, зустрічі і обговорення з їхніми учасниками різноманітних питань в галузі музичної культури і мистецтва,

екскурсії до музеїв, виставкових залів, по історичних і пам'ятних місцях краю, участь музикантів-аматорів в роботі художніх любительських об'єднань, музичних лекторіїв; організація лекцій-концертів і т. ін.

Формами музичної самоосвіти є самостійні заняття учасників колективу. Це розширює і поглиблює отримані ними в колективі знання з теорії і історії музики, музичної грамоти, гармонії, інструментування, загальних проблем мистецтва.

Аматорські художні колективи мають великі можливості для залучення учасників до музично-естетичної культури за допомогою різноманітних форм художньої діяльності. Так, в процесі навчально-репетиційних занять можна спланувати час для слухання музики, що супроводжується бесідами і розповідями; використання ілюстрацій до них з області літератури, образотворчого мистецтва, театру, кіно і т. ін. Деякі аматорські колективи мають досвід організації слухання музики поза регламентом навчальних занять. Позитивно зарекомендували себе такі доступні кожному колективу форми, як вечори слухання музики, диспути з питань музичного мистецтва, лекцій-концерти і т. ін.

Наведені форми художньо-естетичної діяльності вимагають від керівника аматорського колективу чіткої організації і продуманості змістовної сторони кожного заходу з обов'язковим урахуванням музично-естетичної підготовки студентів, яка потребує постійного вдосконалення.

Як зазначає О. Серов, мистецтво тільки тоді може процвітати, коли для нього підготовлений ґрунт, а цей ґрунт готується великим розумінням і співчуттям, освіченістю смаку [5, 35 – 70]. Але, як відомо, "освіченість смаку" – поняття складне і неоднорідне. Ми вважаємо, що умовно смак можна охарактеризувати як "усвідомлений" і "неусвідомлений". Так, "усвідомлений" виступає на рівні норми оцінки, тобто він є нормативним і нерідко відрізняється чистим, "голим" професіоналізмом, а обумовлюється тим, що музиканти, як зазначає В. Медушевський, віртуозно володіючи навичками розпізнання складних форм, гармоній, контрапунктів, в той же час неадекватно сприймають інтонаційну мову масового пісенного мистецтва; інтонації побутової музики не перевертають їм душу, не захоплюють їх емоційною глибиною, а навпроти, помилково оцінюються як дуже прості, примітивні. Така установка смаку не йде на користь культурі [6, 14].

"Неусвідомлений" смак виникає на рівні лише почуттєвого сприйняття. Але традиція виконувати в аматорському колективі лише масові пісні і п'єси "прикладного" характеру,

без сформованого глибокого і стійкого інтересу до класичної музики минулого і сьогодення обідняє естетичну свідомість студентів. Прості музичні твори не вимагають від музикантів-аматорів тієї інтелектуальної напруги, без якої неможливе цілісне, адекватне сприйняття, розуміння і переживання класичних музичних творів, що піднімають серйозні моральні, етичні і соціальні проблеми. Адже для пісенного жанру основним критерієм є єдність і взаємодія слова і наспіву, що певною мірою полегшує його сприйняття і передачу. Окрім того, в простих музичних формах художні образи в основному вичерпуються темою даних музичних творів. Серед кращих зразків, що відносяться до цієї сфери музичного мистецтва, приховано багато цінного: життєві стимули, задушевний ліризм, героїчний пафос і т. ін. Проте прогрес, як рух до позитивних змін в естетичній свідомості, в смаку музикантів-аматорів не може остаточно реалізуватися лише в пісенно-танцювальній сфері, а вимагає “включення” високих зразків класичного мистецтва. На відміну від творів простих музичних форм, які засвоюються людиною лише емоційно, сприйняття і виконання складних музичних форм класичних творів передбачає залучення в уявну побудову або реконструкцію образів, їх форми та змісту [7, 46].

Але оскільки більшість молоді в процесі художньої діяльності орієнтована на виконання лише пісенно-танцювальної музики, то перенесення навичок засвоєння ними простих музичних форм на більш складні явища класичної музики не дає їм можливості без попередньої підготовки зрозуміти і відчути їхню художню сутність. Тому одним із слабких моментів в процесі розвитку естетичних смаків учасників аматорських художніх колективів ми вважаємо відсутність планомірного ускладнення творів, які виконуються в колективі, що узгоджується з музично-естетичним розвитком учасників. Це стосується закладених в них музично-слухових, виконавських, ідейно-художніх та естетичних закономірностей. Вирішення даної проблеми вимагає дотримання методичної умови, що стосується умілого підбору і подачі студентам комплексу музично-художньої інформації, який сприятиме цілеспрямованому розвитку естетичних смаків учасників аматорських художніх колективів, адекватному сприйняттю і засвоєнню ними вершин класичної музики. При цьому необхідно керуватися умовою, що кожен музичний твір повинен *сприяти*:

- вихованню учасників колективу, розвитку їхніх естетичних смаків, розумінню музики;

- збагаченню духовного світу і етичної культури студентів;

- вдосконаленню художнього смаку музикантів-аматорів, розвитку навичок ансамблевої гри;

- розвитку інтересу учасників до інструментального виконання, до занять в колективі;

- розширенню виконавської практики, забезпеченню участі колективу в суспільній та культурно-просвітницькій роботі.

Проте, при всій значущості художнього репертуару, не менш важливе значення для розвитку естетичних смаків у студентства має педагогічно направлений процес практичного засвоєння музичного матеріалу, його виконання.

У створенні цілісної і дієвої системи засвоєння студентами музичного твору ми дотримуємося принципу єдності художнього й технічного. Тому рекомендується засвоєння музичного твору в системі: “слухання (показ твору) – розбір (естетична оцінка) – виконання (стадія розбору) – розбір (з характеристикою образного змісту) – виконання (інтерпретаційне)”.

При такій послідовності роботи над твором у студентів розвивається відчуття самоконтролю. Це шлях до виховання творчої ініціативи і розвитку естетичних смаків своєю виконавською дією. Основним критерієм в даному випадку виступає “внутрішнє уявлення і слухання” (Б.М.Теплов), якість втілення музичного образу, який народжується у музикантів-аматорів при виконанні та прослуховуванні твору. Після цілісного аналізу музики йде процес копіткого відробітку окремих музично-художніх елементів виконання, пізнання їх певних закономірностей. Варіюючи і змінюючи в роботі окремі деталі і фарби виконання, вводячи все нові й нові елементи, при стійкості основного художньо-естетичного завдання, студенти, спочатку за допомогою керівника, а потім і самостійно, повинні відчувати і усвідомлювати, що добре, а що невдало виконано. При роботі над музичним матеріалом слід враховувати і те, що студент, маючи навички гри на інструменті, прагне самостійно засвоїти технічно складний виконавський елемент. Тут важливо підготувати музиканта до розуміння того, чому він повинен виконати свою партію так, а не інакше. Вирішення цього завдання повинне стати для студента його власним висновком. Подібний підхід стимулює прагнення музикантів-аматорів до самоосвіти, творчості, активізує інтерес і розвиває естетичний смак. Уміння цікаво, переконливо, відповідно до авторського задуму розкрити у виконанні ідейно-художній зміст твору, додати його

звучанню чітку змістовну форму, певну образно-емоційну виразність і є вищою формою творчої діяльності колективу – виконавською інтерпретацією. Творча виконавська активність стимулює музикантів-аматорів до подальшої художньої діяльності і засвоєння ними складних естетично цінних художніх творів. Тільки в цьому випадку процес розвитку естетичних смаків студентів не припиняється, а виходить на новий, вищий рівень розвитку.

Висновки. Аматорська художня творчість створює передумови для інтенсивного засвоєння молоддю музичного мистецтва, а через нього і всього багатства естетичних, духовних цінностей нашого суспільства. Проте результативність цієї діяльності багато в чому залежить від художньо-естетичного досвіду особистості. Розширення і поглиблення художньо-естетичного досвіду студентів, активне проникнення в ідейно-художню сутність і образний зміст музичного матеріалу, його естетичний аналіз і виконання має позитивний вплив на розвиток їхніх естетичних смаків. Викладені умови і способи розвитку естетичних смаків студентів – учасників аматорських художніх колективів не виключають можливості існування інших методичних установок, проте вони можуть бути

корисними керівникам музично-виконавських колективів аматорської художньої творчості, оскільки їхня ефективність підкріплена практичною педагогічною діяльністю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій в 2-х тт. – Т. 1 – 2. – К., 1993.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы // Пер. с англ. Под общей ред. Г. Балла, А. Киричука, Д. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4. Лихачёв Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Блиц, 1996. – 160 с.
5. Серов А.Н. Избранные статьи. – М.-Л.: Литиздат, 1960. – Т. I. – С. 35 – 70.
6. Медушевский В.В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02/ Моск. консерватория им. П.И.Чайковского. – М., 1983. – 46с.
7. Переверзев Л.Б. Путь к музыке. – М.: Знание, 1981. – 78 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ АКТАМ НЕЗАКОНОГО ВТРУЧАННЯ В ДІЯЛЬНІСТЬ ЦІВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ

Катерина БУДАК (Кіровоград)

В статті розглянута класифікація методів педагогічного дослідження. Особлива увага приділяється такому методу дослідження як педагогічний експеримент (етапи експерименту, програма експерименту) на прикладі методики формування професійних знань, навиків, умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

В статье рассмотрена классификация методов педагогических исследований. Особое внимание уделяется такому методу исследования как педагогический эксперимент (этапы эксперимента, программа эксперимента) на примере методики формирования профессиональных знаний, навыков, умений будущих специалистов по авиационной безопасности.

Ключові слова: педагогічний експеримент, професійна підготовка, знання, навички, уміння, фахівець з авіаційної безпеки, акт незаконного втручання.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців з авіаційної безпеки (АБ) належить до тих компонентів авіаційної системи, який забезпечує належний рівень авіаційної безпеки, складає суть управління безпекою польотів через вдосконалення процесу навчання. У сучасних умовах дане завдання стає особливо актуальним. Інтенсивний розвиток світової

цивільної авіації з постійним збільшенням об'єму пасажирських і вантажних перевезень, а також розвиток науково-технічного прогресу все більше привертає терористів для здійснення своїх цілей. Це, у свою чергу, обумовлює потребу у висококваліфікованих фахівцях з авіаційної безпеки. Проблема професійної надійності в системі підготовки майбутніх авіаційних фахівців ще далека від свого рішення. Серйозний недолік пов'язаний з тим, що учбовий процес підготовки майбутніх фахівців з АБ не забезпечує в повному обсязі відповідні знання, навички, уміння. Проблема безпеки польотів і надійності людської діяльності на повітряному транспорті вимагає нових підходів, форм, методів. Рівень професійної готовності фахівця з АБ, є одним з основних складових елементів забезпечення безпеки авіації. Якісна психофізіологічна, психологічна, теоретична, практична, фізична підготовка фахівця з АБ забезпечує ефективне виконання професійних функцій і сприяє до ухвалення правильного рішення в

екстремальній ситуації в обмеженому режимі часу. Основна частина підготовки майбутнього спеціаліста з АБ повинна включати оволодіння ним таких знань, навичків, умінь, застосування яких, в реальній професійній діяльності, дозволить їм оперативно орієнтуватися і ухвалювати правильні рішення як в штатних, так і в нештатних ситуаціях. Тому, підвищення рівня авіаційної безпеки, зведення до мінімуму здійснення актів незаконного втручання в діяльність цивільної авіації (ЦА) можливо в ході підготовки високо кваліфікованих фахівців. Основу вирішення даної проблеми в області авіаційної педагогіки і психології буде складати розроблена, обґрунтована і ефективно підтверджена методика формування професійних знань, навичків, умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

Отже, необхідне подальше теоретичне осмислення і практичне вирішення проблеми запобігання актам незаконного втручання (АНВ) в діяльність ЦА з погляду професійної авіаційної педагогіки, оскільки від успішності навчання залежить професійна надійність майбутніх фахівців з авіаційної безпеки, що є базовою складовою в системі забезпечення безпеки авіації.

Аналіз досліджень і публікацій. В останні роки по проблемі запобігання АНВ в діяльність ЦА виконано значне число робіт по різних наукових напрямках.

В галузі підготовки спеціалістів з авіаційної безпеки слід відмітити труди Ю.М. Волинського-Басманова, В.Ю. Волинського, А.І. Беляєва, А.В. Нечунаєва, В.І. Прокопешкіна.

Проблему психології тероризму досліджували Д.В. Ольшанський, Л.Г. Почебут, М.Тюфяков, Ю.М. Антонян, С.А. Тітков, М. Вершинін, А. Левін, М.М. Решетников, І.В. Ліндер, С.Л. Рубінштейн, Л. Ашкиназі, Т.Ю. Введенська, Є.А. Дзигумська, М.І. Маріїн, Ю.Г. Касперович.

Проблему людського чинника в області авіаційної безпеки вивчали А.Г. Зарипов, Є.А.Харчиков, М.А. Конобівський, А.Байтнед, В.А. Пономаренко, В.П. Бабак.

Проблемою авіаційно-технічного удосконалення займалися Г.Д. Аралов, Є.А. Куклев, Р.Базаров, В.Н. Лінев, Н.В. Классен, Г.І. Макаров.

Рішення проблеми з кримінально-правових позицій слід віднести к роботам Ю.М. Антоняна, Т.А. Боголюбової, С.С. Босколова, А.И. Долгової, В.П. Ємельянова, М.П. Кіреєва, В.С. Комісарова, Г.М. Мінковського, А.В. Наумова, Г.В. Овчинікової, В.Е. Петрищів, В.П. Ревіна, К.Н. Салімова, О.Ф. Шишова.

Таким чином, з вищевикладеного матеріалу, можна констатувати, що необхідне подальше теоретичне осмислення і практичне вирішення проблеми запобігання АНВ в діяльність ЦА з погляду професійної авіаційної педагогіки, оскільки від успішності навчання залежить професійна надійність майбутніх фахівців з авіаційної безпеки, що є базовою складовою в системі забезпечення безпеки авіації.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд педагогічних методів дослідження, а також дослідження такого методу як педагогічний експеримент на прикладі дослідження професійних знань, навичків, умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення науково-дослідницьких завдань, які мають на меті отримання нових фактів, використовуються спеціальні наукові методи. Під методом науково-педагогічного дослідження розуміють [1; 2] шлях вивчення й опанування складними психолого-педагогічними процесами формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання і навчання.

Аналіз літературних джерел [1; 2; 3; 4; 5; 6] дозволяє представити на рис. 1 класифікацію методів науково-педагогічних досліджень.

Експеримент [7; 8; 9], як один з провідних методів науково-дослідної діяльності, призначеної для перевірки висунутої гіпотези, що розгортається в природних або штучних умовах, результатом якої є нове знання, що включає виділення істотних чинників, що впливають на результати педагогічної діяльності.

З метою перевірки гіпотези розробленої нами методики, підтвердження її ефективності, а також для чіткої організації експерименту, визначення проміжних показників виконання задач, науково-педагогічний експеримент проходив у декілька етапів:

1. *Підготовчий етап.* Визначення наукового апарату експерименту. Розробка експериментальної програми здійснювалася відповідно структури (мети, завданням, принципам, методам, формам і технічним засобам навчання, методам контролю і критеріям оцінки рівня професійних знань, навичків і умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки) і змісту методики формування професійних знань, навичків і умінь майбутніх фахівців з АБ, який включає лекційний курс, семінарські заняття, проблемно - ситуаційні завдання, ділові ігри.



Рис. 1 Класифікація методів науково-педагогічного дослідження

Підготовка експерименту включає виконання наступних дій:

- визначення виду експерименту;
- визначення об'єкту і предмету експериментування залежно від мети і гіпотези дослідження;
- розробка програми експерименту;
- формування контрольної і експериментальної груп.

Залежно від мети дослідження, яку переслідує експеримент, виділимо такі його види [4; 9]:

- *констатуючий*, при якому вивчаються питання педагогічної теорії і практики, що реально існують в житті. Проводиться на початку дослідження з метою виявлення як позитивних, так і негативних сторін проблеми, що вивчається;

- *формулюючий (перевірочний)*, коли перевіряється гіпотеза, створена в процесі осмислення проблеми;

- *контрольний* – завершуючий етап дослідження певної проблеми; метою його є перевірка отриманих висновків та розробленої методики в масовій педагогічній практиці і апробація методики в роботі інших учбових закладів і педагогів.

До початку експерименту необхідно розробити його програму [8; 9], в якій плани, очікування, діагностичний інструментарій зібрані в деяку цілісність, яка допоможе

управляти педагогічним процесом, вносити, з потреби, корекцію (контрольовані зміни) в навчальний процес. Так, нами була розроблена програма педагогічного експерименту, яка складалась із мети, актуальності, об'єкта і предмета дослідження, задач, методів експерименту, методів діагностування результатів експерименту, критеріїв оцінки очікуваних результатів експерименту, форми подання результатів експерименту, бази експерименту.

Мета експерименту - експериментальна перевірка ефективності розробленої та науково обгрунтованої методики формування професійних знань, навичків та умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

Об'єкт дослідження. Професійна підготовка майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

Предмет дослідження. Методика формування професійних знань, навичків та умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

Задачі експерименту:

- 1) Визначити початковий рівень знань з АБ у груп-учасників експерименту.
- 2) Вирівняти важливі характеристики учасників експерименту, сформувати контрольну та експериментальну групи.
- 3) Реалізувати методику формування професійних знань, навичків та умінь майбутніх фахівців з АБ.

4) Визначити рівень сформованих професійних знань, навичків та умінь майбутніх фахівців з АБ.

5) Проаналізувати хід та результати експериментальної роботи.

Методи дослідження.

1) Теоретичні методи: вивчення, аналіз літературних джерел по темі експерименту; аналіз, узагальнення результатів експериментальної роботи.

2) Емпіричні методи: експеримент, спостереження, тестування, опитування, статистичні методи математичної обробки результатів експериментальної роботи.

Методи діагностування результатів експерименту. Усний контроль. Письмовий контроль. Проблемно-ситуаційні завдання. Ділові ігри. Тестування.

Критерії оцінки очікуваних результатів експерименту. В ході експерименту оцінюються професійні знання, навички та уміння майбутніх фахівців з авіаційної безпеки по критеріях:

- письмового контролю - по кількості правильних відповідей;

- усного контролю - правильність, грамотність, логічна послідовність викладу відповіді;

- проблемно-ситуаційних завдань - кількість правильно виконаних дій в завданні, уміння аналізувати проблемну ситуацію: правильний аналіз ситуації, знання алгоритму дій майбутнього фахівця з АБ для вирішення штатної і нештатної ситуацій;

- ділових ігор - знання правил ведення переговорів із зловмисниками, психології терористів, знання правил заповнення необхідної документації, знання алгоритму дій майбутнього фахівця з АБ для вирішення штатної і нештатної ситуацій (вміння орієнтуватися, аналізувати ситуацію, логічна послідовність дій, вміння прийняття правильного рішення в кризовій ситуації);

- тестування - кількість правильних відповідей.

Форма подання результатів експерименту.

Програма експерименту. Інформаційні та навчально-методичні матеріали по супроводу експерименту. Наукові статті по результатам експерименту. Розділ дисертації.

База експерименту. Керівник експерименту - Суркова К.В, к.пед.н, доцент кафедри інформаційних технологій ДЛІАУ. Виконавці експерименту - викладачі кафедри пошуку, рятування та авіаційної безпеки (ПРАБ) ДЛІАУ К.В. Будак, Б.К. Санжаровський, І.Г. Андреев. Учасники експерименту – курсанти 5 курсу ДЛІАУ, 861, 862, 86м к/в.

2. *Організаційний етап.* Підготовка матеріальної бази і методичного забезпечення

експерименту. Визначення і підготовка виконавців і учасників. Проведення тестування майбутніх фахівців з АБ (курсантів) з метою визначення початкового рівня знань по АБ.

Проведення експерименту передбачає роботу з двома об'єктами: експериментальним і контрольним. Об'єктами обираються групи - класні відділення п'ятого курсу за фахом «Аварійне обслуговування і авіаційна безпека». Для подальшого проведення експерименту, необхідно вирівняти групи. Вирівнювання груп необхідне для визначення єдиного рівня знань з дисципліни «Авіаційна безпека в аеропортових комплексах» для подальшого коректного проведення експерименту. Вирівнювання груп досягається шляхом тестування, яке включає комплекс питань (40 питань) по всьому курсу «Авіаційна безпека в аеропортових комплексах». Кожне питання оцінюється в балах від 0,5 до 4, в залежності від складності питання. Підсумкові результати тестування оцінюються по семи бальній шкалі таким чином:

бал	0-7	8-15	16-23	24-32	33-40
оцінка	1	2	3	4	5

Для оцінки центральної тенденції по засвоєнню матеріалу використовуємо середню арифметичну X_{cp} , яка обчислюється за формулою 1.

$$X_{cp} = \frac{\sum X_i}{n} \quad (1)$$

Где X_i – варіанта (окреме значення ознаки, що вивчається)

n - число варіант в сукупності.
Підставив значення: $X_{cp1} = 3,23$; $X_{cp2} = 3,14$
Якнайповнішу характеристику ступеня різноманітності отримаємо за допомогою середньоквадратичного відхилення, яке розрахуємо по формулі 2.

Для аналізу отриманих результатів, розрахуємо коефіцієнт варіації по формулі 3.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (X_i - X_{cp})^2}{n - 1}} \quad (2)$$

$$\sigma_1 = 06249; \sigma_2 = 0,6607$$

$$v = \frac{\sigma}{X_{cp}} \cdot 100\% \quad (3)$$

$$v_1 = 19,3\%; v_2 = 21,04\%$$

Коефіцієнт варіації < 33% - це означає, що випадкова величина розподіляється по нормальному закону і середнє значення рівне очікуваному значенню, що у свою чергу, говорить про однорідність ознаки, що вивчається.

Для характеристики можливих відхилень розрахуємо стандартну помилку середнього значення по формулі 4.

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (4)$$

$$m_1 = 0,13; m_2 = 0,14$$

Гіпотеза про відсутність реальної відмінності називається нульовою гіпотезою [10]. Її правильність перевіримо виходячи з припущення, що вона справедлива. Для цього обчислюється вірогідність того, що із-за випадковості вибірки розбіжність між середніми даними може досягти фактично спостережуваної величини. Якщо ця вірогідність буде достатньо малою, то нульова гіпотеза відкидається.

Визначимо рівень значущості - граничне допустиме значення вірогідності, при якому нульова гіпотеза відкидається [10].

Нульова гіпотеза відкидається при рівні значущості $p < 0,01$ і приймається при $p > 0,05$.

Для порівняння середніх значень два сукупностей застосовується критерій Ст'юдента, який розрахуємо по формулі:

$$t = \frac{\bar{X}_{cp1} - \bar{X}_{cp2}}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad (5)$$

$$t = 0,47$$

Визначимо число мір свободи $f = 21 - 1 = 20$

По таблиці «Граничні значення t (критерій Ст'юдента)» [10] визначимо, що критичне значення t при 5% рівні значущості складає 2,09.

Таким чином, величина t показує, що відмінності статистично незначущі і нульова гіпотеза не відкидається (підтверджується) - це свідчить про те, що відмінностей в групах немає. Таким чином, контингент курсантів підібраний коректно, виходячи з цього приймаємо одну групу, що навчаються як експериментальну, а іншу - контрольну.

3. *Практичний етап.* Реалізація нової методики формування професійних знань, навиків і умінь майбутніх фахівців з АБ. Проведення навчального процесу відповідно експериментальної програми, шляхом впровадження на практичних заняттях ділових ігор, проблемно - ситуаційних вправ практичного напрямку. Моніторинг процесу експерименту, тобто безперервне науково обгрунтоване діагностико-прогностичне спостереження за станом і розвитком процесу досягнення курсантами мети навчання. Проведення контрольних зрізів знань, навиків і умінь майбутніх фахівців з АБ.

4. *Узагальнюючий етап.* Визначення ефективності методики формування професійних знань, навиків і умінь майбутніх фахівців з АБ шляхом порівняння результатів навчального процесу за дисципліною

«Авіаційна безпека в аеропортових комплексах» експериментальної і контрольної груп за допомогою застосування статистичних методів математичної обробки даних експерименту. Літературне оформлення результатів експерименту.

Таким чином, вирішальне значення в системі попередження чинників небезпек, пов'язаних зі скоєнням АНВ в діяльність ЦА набуває рівень професійної підготовки фахівців з АБ, який досягається в теоретичному обгрунтуванні, розробці методики формування професійних знань, навиків, умінь майбутніх фахівців з АБ і експериментальна перевірка її ефективності.

Висновки. Від якості підготовки кадрів залежить стабільність роботи транспортного комплексу, забезпечення безпеки життя і здоров'я пасажирів, членів екіпажів повітряних суден і наземного персоналу авіапідприємств. Проблема запобігання актам незаконного втручання в діяльність ЦА безпосередньо пов'язана з рівнем підготовки майбутніх фахівців з авіаційної безпеки. Формування професійної надійності в системі підготовки фахівців з АБ вимагає особливої уваги. Тому, для підвищення рівня авіаційної безпеки, зведення до мінімуму здійснення актів незаконного втручання в діяльність ЦА, необхідне вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з АБ, з урахуванням щонайменших компонентів пов'язаних з людським чинником, знанням психології терористичної діяльності, доскональним вивченням новітніх технологій і обладнання. Вирішення даної проблеми можливо шляхом розробки методики формування професійних знань, навичків, умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки, а використання анкетування і педагогічного експерименту, як методів педагогічних досліджень, сприяє в розробці і перевірці її ефективності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Граничина О. А. Статистические методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 48 с.
2. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка: Навч. Посіб. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
3. Макаров Р.Н. Неделько С.Н., Бамбуркин А.П., Григоревский В.А. Авиационная педагогика: Учебник – Москва-Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
4. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. – Київ: Вища школа, 2003. – 323 с.
5. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
6. Юркина Л.В. Методы психологических и педагогических исследований. - Учебное пособие. - М.: МИТХТ им. М.В. Ломоносова, 2006 – 56 с.
7. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. - К.: Знання, 2007. - 447 с.

8. Ягулов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. - К.: Либідь, 2002. - 560 с.

9. Лаврентьева Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. – Київ: ІТЗН, 2007. – 72 с.

10. Макаров Р.Н., Неделько В.Н., Суркова Е.В. Аспиранту о науке и конструкции диссертационного исследования. Москва-Кировоград - 2005, 357 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Будак Катерина Володимирівна – аспірант, викладач кафедри пошуку, рятування та авіаційної безпеки Державної льотної академії України.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні проблеми формування професійних знань, навичків, умінь майбутніх фахівців з авіаційної безпеки.

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія ГАГАРІНА (Кіровоград)

В статті розглядаються організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності.

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Ключові слова: підготовка педагогів, пізнавальна самостійність, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості, у зв'язку з євроінтеграцією, є найважливішою соціокультурною проблемою. Зміни, які відбулися упродовж останніх десятиліть в Україні вимагають розв'язання проблеми реформування національної системи вищої освіти, досягнення високого рівня, зростання інтелектуального та духовного потенціалу суспільства, підготовки педагогічних працівників, здатних реалізувати поставлені державою завдання. Вихователь дошкільного закладу сьогодні мусить бути особливо компетентним, тому що, крім суцільно традиційних професійних знань, він повинен би мати сучасні знання й навички роботи з інформаційними технологіями, високу інформаційну культуру, що, у свою чергу, вимагає зміни всього компонентного складу й структури традиційної методичної системи. У системі дошкільної освіти відбуваються зміни, пов'язані з оновленням її змісту, перебудовою взаємодії у системі "педагог – дитина", появою різних типів дошкільних установ тощо. Інноваційні освітні напрямки в системі суспільного дошкільного виховання й освіти потребують педагога нового типу і висувають значні вимоги до його професійної компетентності.

Впровадження нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» вимагають від педагогічних вузів досконалої підготовки майбутніх педагогів, у тому числі працівників галузі дошкільної освіти. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових

досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями розвитку, виховання та навчання дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самоделювання та самопроекування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній. У зв'язку з цим існує постійна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, спроможних виховати активну, самостійну, творчу особистість.

Показником готовності майбутнього вихователя до роботи в дошкільному навчальному закладі є не тільки його фахова підготовленість, а й суб'єктивна готовність з високою відповідальністю вирішувати завдання, поставлені перед сучасним закладом освіти. Продовжуючи позитивні надбання традиційної системи вищої професійної освіти педагогів, сучасні підходи до неї дозволяють створювати умови, що приводять знання професіонала у відповідність із сучасними науковими поглядами і теоріями. У цьому контексті гарантується педагогу, який покликаний працювати з дітьми дошкільного віку, право вибору такого шляху, що дозволяє досягати все більших ступенів професіоналізму і саме в роботі з дітьми дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретична, літературно-педагогічна творчість і практична діяльність видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки. Звернемося до класика педагогіки, який приділяв глибоку увагу педагогічній системі, її теоріям і кожному окремому педагогу. «Педагогічна система - це втілення положень і узагальнень педагогічної теорії в конкретних стосунках педагога з вихованцями, в повсякденному їх спілкуванні в найрізноманітніших сферах духовного життя, активної діяльності. Педагогічна система є живою творчістю живої людини - вихователя.

Враховуючи те, що особа вихователя має широкі можливості для індивідуальної творчості у виховному впливі на колектив і особистість вихованця, отже, вдосконалення педагогічної майстерності безмежне, у кожного справжнього майстра створюється своя педагогічна система. Педагогічна система - це, образно кажучи, жива особистість справжнього майстра, це те притаманне тільки йому, що відрізняє майстерність і мистецтво його виховного впливу від майстерності й мистецтва виховного впливу інших справжніх майстрів» [7].

Метою даної статті є розгляд організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності та визначення поглядів В.О.Сухомлинського на дану проблему. Необхідність удосконалення української системи освіти, підвищення її рівня якості є важливим завданням, що обумовлено потребами формування позитивних умов для становлення й реалізації студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації. Вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання, самовдосконалення. Тому формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості.

Виклад основного матеріалу. У творчій спадщині В.О.Сухомлинського розглядаються проблеми змісту освіти, мотивів пізнавальної діяльності, методики навчання дітей, контролю і керівництва навчально-виховним процесом, підготовки вчителя та багато інших. Хоч вони і не є новими в українській педагогіці, проте педагог бачив нові шляхи для їх вирішення, що є прикладом творчого підходу до теорії і практики виховання. Процес гуманізації освіти має сприяти звеличенню людини, розкриттю її потенційних можливостей, тобто в фундамент формування особистості слід покласти лише ті знання, які будуть використовуватися на благо людини, суспільства, а сам освітній процес має бути підпорядкований вільному розвитку особистості, вияву її здібностей.

У досягненні професіоналізму спеціаліста дошкільного спрямування чільне місце займає взаємозалежність внутрішніх (мотивація самореалізації; активність, постановка мети, досягнення свого максимального рівня та концентрація на ній, побудова професійного шляху по висхідній; високий рівень домагань, збереження і збільшення своїх досягнень) і зовнішніх факторів (адекватні педагогічні

методики, технології). За словами видатного педагога В.О.Сухомлинського: «Осмислювання досвіду вчителя-майстра допомагає вам бачити, що і від чого залежить у вашій власній практиці» [6]. Спостереження за діяльністю наставника, вивчення певного досвіду та осмислення, переживання цього допомагає обрати мету своєї діяльності, методики і техніки виконання.

Надаючи великого значення самосвідомості, самоаналізу вчителя, В.О.Сухомлинський говорив: «Чим більше ви вивчаєте і спостерігаєте досвід своїх старших колег, тим необхідніші вам самоспостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання. На основі самоспостереження, самоаналізу у вас народжуватимуться власні педагогічні ідеї» [6].

Таким чином, саме усвідомлення педагогом себе і своєї діяльності, на думку великого вченого, є механізмом формування його як майстра своєї справи. Впровадження нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» потребує інтеграції, проектування та високої професійної майстерності у освітній діяльності вихователів[1]. Це завдання можуть виконати лише глибоко підготовлені вихователі, які навчалися за новітніми освітніми технологіями, відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкільця

В.О.Сухомлинський говорив не тільки про роль самосвідомості педагога у справі виховання дітей, а й закликав зробити його самосвідомість активним механізмом психологічної підготовки педагога. Звичайно, підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і педагога дошкільного фаху, в першу чергу повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, яка формує рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Особливого значення набуває корекція процесу професійної підготовки, спрямування на творчий, професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього фахівця.

Василь Олександрович, надаючи великого значення проблемам суб'єкт-суб'єктивного спілкування (без використання саме цього терміну), не раз говорив про те, що успіх індивідуальної роботи педагога багато в чому залежить від того, чи володіє він методом самостійного аналізу своїх успіхів, та невдач. Вміння аналізувати свою діяльність і йти уперед – одна із вимог до прогресивного сучасного педагога.

Ідеї відомих педагогів-практиків, пов'язані з формуванням пізнавальної активності педагога, знаходять розвиток у працях відомих психологів та педагогів. Цілий ряд

закономірностей та залежностей структурно-змістового і функціонально-генетичного плану, які стосуються питань професійного самопізнання, ми знаходимо в дослідженнях перцептивно-комунікативних здібностей особистості. Вміння відчувати чужу душу, так як і свою є великою майстерністю. «Найголовніше - це духовне багатство педагога. Це сила, яка чудодійно впливає на виховання безпосередньо, без переломлення в методах, прийомах виховання. Це основа педагогічної мудрості. Найхитромудріші комбінації виховних засобів і прийомів розсипаються, мов картковий будиночок, якщо під ним немає фундаменту - духовного багатства вчителя. Наш час є часом самопізнання і самовиховання, то ж треба кожному з нас, педагогів, дбати про власне духовне багатство» [8].

Важливе місце в системі професійної підготовки вихователів дошкільних закладів належить психолого-педагогічним дисциплінам. Об'єктом пізнання в процесі загальнопедагогічної підготовки є психолого-педагогічна теорія та педагогічна практика.

На думку Е.М.Бобрової, існують певні шляхи та організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності професійного самопізнання майбутніх педагогів у процесі практичної підготовки. Ними є:

а) розширення інформаційної основи діяльності, тобто застосування основних форм і прийомів роботи, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про майбутню професійну діяльність та про себе в ній;

б) стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на вдосконалення себе як суб'єкта праці, пізнання та спілкування, формування умінь спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати та узагальнювати власний професійний досвід;

в) врахування специфіки конкретної сфери діяльності, сама суть якої при вмілому виробленні може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання. Необхідно навчити майбутнього спеціаліста знаходити орієнтири для визначення продуктивності своєї праці;

г) подолання перешкод, які стають на шляху адекватної інтеріоризації (процес перетворення зовнішніх реальних дій у внутрішні ідеальні дії) знань про себе як суб'єкта професійної діяльності [2].

Враховуючи названі шляхи підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів, використовуючи систему прийомів та методів роботи, які стимулюють розширення сфери пізнавальної діяльності (дискусійні та ігрові методи, моделювання педагогічних ситуацій, інтерактивні методи навчання з

елементами тренінгової роботи та ін), можна цілеспрямовано формувати у студентів професійно значущі якості майбутнього педагога. «Щоб стати справжнім вихователем, - говорить В.О.Сухомлинський, - треба пройти цю школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє і чим засмучується ваш вихованець. Це одна з найтонших речей у нашій педагогічній справі. Якщо ви наполегливо оволодіваєте нею, ви будете справжнім майстром» [6].

У світлі педагогічної підготовки дошкільних працівників для роботи з дітьми звертається увага на складові професійної компетентності педагога, що включають: широку ерудицію, знання останніх досягнень науки й техніки, новітніх технологій і методів, прагнення до самовдосконалення, бажання підвищити свій професійний рівень; практичний аналіз і планування професійної діяльності, корекцію професійних стереотипів. «Діти з кожним роком стають усе чутливішими саме до цієї сторони процесу виховання. - говорить Василь Олександрович. - Вони тонко розпізнають, відчувають серцем, коли педагог спустошується, вичерпується. Він стає ніби іграшкою в їхніх руках - це велика біда, яка настає кожного, хто педагогічну мудрість підмінює примітивом - вважає, що є якісь засоби виховного впливу, придатні на всі випадки життя»[7].

Планування особистістю тих чи інших змін у самій собі, які викликані потребами професії, міжособового спілкування і носять цілеспрямований характер, служать вищою формою вияву саморегуляції, яка в соціальному плані фіксується як самовиховання, усвідомлений та керований самою особистістю розвиток. Самопізнання здійснюється не заради пошуку істини, а заради визначення шляхів самовиховання, тобто формування власної особистості у відповідності з вимогами професії.

Виникає запитання: які ж саме особистісні якості є професійно значущими для вихователя?

Зміст педагогічної майстерності передбачає психолого-педагогічну ерудицію, професійної здібності, уміння використовувати педагогічну техніку. Професійна майстерність педагога тісно пов'язана з умінням впливати на психіку іншої людини в потрібному напрямку та з умінням керувати процесом розвитку позитивних рис і якостей особистості дитини. В.О.Сухомлинський підкреслює, що мистецтво та майстерність педагога саме й полягає в умінні поєднувати сердечність з мудрістю.

Структуру професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку визначено як

сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного. Одним з важливих структурних елементів особистісного компонента є педагогічні здібності. У сучасній психолого-педагогічній теорії існує декілька підходів до класифікації педагогічних здібностей педагога.

А. Ковальов і В. Мясичев відносять до педагогічних здібностей психічні якості, які належать до сфери мислення. А саме: винахідливість розуму, образне і логічне мислення, спостережливість, мислення за аналогією, а також емоційно-вольові якості особистості[4].

В. Крутецький виділив три великі групи педагогічних здібностей: особистісні здібності (прихильність до дітей, витримка і самовдосконалення); дидактичні здібності (академічні, експресивно-мовленнєві та здібність пояснювати); організаційно-комунікативні здібності (організаторські, перцептивні, сугестивні, а також педагогічний такт, педагогічна уява)[3].

Василь Олександрович ніби поєднуючи все це розкриває основи виховання так: «Ставлення до себе як до людини... В цьому - я глибоко переконаний, що це так, - перед вихователем розкривається тисяча секретів виховання, - якщо він збагне, як утвердити у свого вихованця ставлення до себе як до людини. Це як - передусім у мудрості відчувати серцем іншу людину» [7].

До професійних знань при підготовці вихователів ДНЗ можна віднести дві групи знань: загально-педагогічні та спеціальні. Останні, у свою чергу, поділяються на енциклопедичні та методичні знання. При визначенні нами сутності, компонентів професійної компетентності враховується той факт, що для успішної педагогічної діяльності з дошкільниками недостатньо теоретичних знань, що приводять до чітко визначених понять, пов'язаних з педагогічним проектуванням у професії вихователя дітей дошкільного віку. Тільки передовий, лідируючий педагог зрозуміє педагогічний процес, який буде ґрунтуватися на психології розвитку дитини, тобто особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти. Очевидно, що нові проблеми в системі освіти вимагають змін мислення як керівників, так і всіх педагогів – це рішуча відмова від млявості та поверхневості, перегляд поглядів на виховання дітей. Лише оновлене мислення дозволить педагогові – дошкільнику перебудувати навчально-виховний процес, трансформувати його. Особливо важливою для педагога – лідера у роботі з дітьми є психолого-педагогічна ерудиція, почуття нового та вміння змінюватись. Лідерам потрібно багато читати..

В усі часи без втілення нової освіти не буде просуватися уперед. «Книжкове море безмежне, і щороку вливаються в нього все нові й нові, - то ж чи може особиста бібліотека вчителя якоюсь мірою стати для вихованця хоча б маленьким дзеркалом духовної культури людства? Так, може. І для цього не потрібна величезна кількість книг. Важче вибрати, наприклад, сто книг, які б зосереджували в собі всі найголовніші знання про історію людства, ніж назбирати десяток тисяч книжок з історії, що випадково потрапляють під руку.

...Особиста бібліотека вчителя - це дзеркало його творчої індивідуальності. У створенні цього фундаменту духовного багатства вчитель не орієнтується на якийсь зразок, не добирає книги за якимсь списком. Єдине, чого слід дотримуватись - це принципу: особиста бібліотека розкриває мою творчу індивідуальність і допомагає вводити вихованців у світ книги»[10].

У роботі вихователь має поставити собі ціль, яка повинна бути конкретною, може бути зміненою, досяжною, реалістичною, а мета має підлягати постійному перегляду. Працюючи над цілями, реалізація яких визначається середньою і дальньою перспективою, педагогу потрібно не тільки працювати вивчаючи передовий педагогічний досвід, періодичну літературу певного напрямку, але й бути різносторонньо освіченою людиною.

Зі вступом людини до коледжу, університету виникає потреба пізнання на усвідомлення своїх можливостей та здібностей, порівняння їх з вимогами професії, з тими завданнями, які студенти ставлять перед собою. Ця своєрідність студентів впливає з її особливостей, що характеризуються сучасною психологією: самопізнання не закладене в людині від народження, воно є предметом її розвитку, її взаємовідносин з іншими людьми; це не тільки знання себе, а й ставлення до самого себе. Звідси й впливає, що зростання рівня самопізнання студента є закономірним процесом, який є важливою якісною характеристикою процесу його розвитку.

Підвищити результативність у підготовці майбутніх вихователів можна не заміною традиційної системи підготовки студентів до педагогічної діяльності і збільшенням кількості годин з циклом психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики, а певними змінами у змісті викладання в рамках цієї ж системи, використанням нових форм, методів та засобів навчання, перегляд та вдосконалення організаційно-педагогічних умов освітнього процесу.

Діяльність педагога - не лише відтворення внутрішнього світу дитини, а й активне цілеспрямоване перетворення його світу

відповідно до мети виховання та навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі за активності самої дитини, то можна зробити висновок, що завдання педагога полягає у створенні умов, здатних забезпечити цю активність. «Активна діяльність, - як зауважував Василь Олександрович, - це ніби місток, що сполучає мову й думку»[11]. Тому дуже важливим є вміння слухати і чути як себе, свою внутрішню суть, так і вихованців, їхні думки, жести, дії.

Вихователь повинен бути чутливим до дитини, повністю приймати її і намагатися зрозуміти, що це за людина, які має нахили, як вона буде розвиватися. Якщо педагог з розумінням ставиться до дитини, радіє її успіхам, - це зводить до мінімуму хвилювання і страхи дитини, його захисні реакції і забезпечує розвиток та самоактуалізацію особистості.

Підводячи підсумок можна зазначити, що підготовка майбутніх вихователів буде здійснена належним чином через реалізацію у змісті та методиці сукупності таких умов:

- систематичне та цілеспрямоване засвоєння психолого-педагогічних засобів формування професійно-значущих пізнавальних умінь і навичок;

- активізацію творчого пошуку майбутнього вихователя у виборі способу організації педагогічного процесу в професійно-педагогічній діяльності.

- організацію педагогічної взаємодії, яка дозволяє оптимально реалізувати вплив відповідного змісту навчання та розвиток особистості студента;

- розвиток здібностей студента з самокерування (саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль власною діяльністю);

- організація процесу навчання, шляхом розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії (діалогу) з студентами.

Отже, ми бачимо, що діяльність вихователя дошкільного навчального закладу – це складне багатопланове явище, яке потребує

спеціального пізнання своєї особистості і осмислення результатів власної дії. Проблема професійної компетентності є дуже складною, багатоаспектною й від її розробки на теоретичному й прикладному рівнях значною мірою залежить якість та організаційно-педагогічні умови підготовки сучасного педагога. Це переконливо доводять дослідження, які проводяться останнім часом науковцями-фахівцями у галузі дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» /М-во освіти і науки України, Академія пед.наук України; наук.ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Боброва, Е.М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педагогического вуза: автореф.дисс....канд.психол.наук: 19.00.07/Е.М.Боброва. – М., 1989
3. Крутецкий В. А. Педагогические способности как профессионально-значимые качества личности в системе формирования социально активной личности учителя / В. А. Крутецкий // Формирование социально активной личности учителя : сб. науч. тр. – М., 1983.
4. Ковалёв А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека. Т.2.Способности. – Л.: ЛГУ, 1960.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.шк., 1976. – Т.2. – С.420 – 425
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.шк., 1976. – Т.2. – С.522 – 524
7. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. - 1988. - № 6
8. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. - 1988. - № 7
9. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. - 1988. - № 8
10. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. - 1988. - № 9
11. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів //Сухомлинський В.О. Твори: в 5 т. – К.: Рад.шк., 1976. – Т.2. – С.454

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Гагаріна Наталія Павлівна – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти КОІППО, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: підготовка вихователів, моніторингові дослідження в дошкільних навчальних закладах.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Олена ГАНЖА (Кіровоград)

У статті автором з акмеологічних позицій розкривається активність як головна умова саморозвитку і самореалізації студента. Такі проблеми, як його особистісний саморозвиток, смислотворення, процеси самоухвалення, самопізнання, саморегуляція, розкриваються автором за допомогою навчально-виховного середовища для формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя.

В статті автором з акмеологічних позицій розкривається активність як головне условие саморазвития и самореализации студента. Такие проблемы как его личностное саморазвитие, смыслообразование, процессы самоосознания, самопознания, саморегуляция раскрываются автором с помощью учебно-воспитательной среды для формирования социально-профессиональной зрелости будущего учителя.

Ключові слова: особистісний саморозвиток, смислотворення, процес самоусвідомлення, самопізнання, саморегуляція

Категорія простору дозволяє показати подію, існування цілей різного масштабу, категорія часу – процеси зміни цілей один одним та тривалість існування кодної з них.

Професійний, акмеологічний простори розвиваються лише як суб'єктні новоутворення в ситсемі акмеологічних континуумів, таких як „суб'єкт – саморозвиток – середовище”, „суб'єкт – діяльність – середовище”, „середовище – вплив – суб'єкт”, розвиваючись суб'єктом, у суб'єкті й розвиваючи самого себе [8].

Метою даної статті є спроба з позицій акмеології показати активність як головну умову саморозвитку і самореалізації студента. Такі проблеми, як його особистісний саморозвиток, смислотворення, процеси самоусвідомлення, самопізнання, саморегуляція, розкриваються за допомогою категорії активності самого майбутнього вчителя, а точніше з допомогою опанування простору його активності.

Необхідно зазначити, що у науковій літературі взаємодія розглядається найбільш часто у контексті спілкування і як спілкування. І поняття взаємодія та спілкування використовуються як взаємодоповнювальні. При цьому взаємодія характеризується як „гранично загальна характеристика спілкування [18, с.247]. « У структурі спілкування можна розрізняти, - зазначає Б.Д.Паригін, - наступні основні аспекти, які характеризують взаємодію як процес: а) сукупної, кооперативної діяльності; б) інформаційного зв'язку; в) взаємовпливу; г) взаємовідносин; д) взаєморозуміння. Вся структура спілкування як процесу взаємодії повинна розглядатися історично і у динаміці” [18, с.250]

Ми виходимо з припущення, що сам феномен взаємодії у соціальному світі доцільно розуміти як особливий стан, що передбачає відповідну позицію-диспозицію взаємодіючих суб'єктів (які постійно включені у взаємодію. Тому „... ми ніколи не маємо справу з речами в собі, тобто з речами мимо взаємодії” [15, с.140] аб суб'єкт-об'єктів і їх множинними характеристиками, і одночасно складний процес дії – руху.

В традиції діяльнісного підходу О.М. Леонтєва зазначається системна якість особистості: „Особистість неоднозначно індивід; це особлива якість, яка здобувається індивідом у суспільстві, в цілокупності відносин, суспільних за своєю природою, до яких індивід втягується. З цього погляду проблема особистості утворює новий психологічний вимір: інший, ніж вимір, у якому

відбуваються дослідження певних психічних процесів, окремих властивостей і станів людини; це – дослідження її місця, позиції в системі, яка є системою суспільних зв'язків, спілкувань, які відкриваються їй; це – дослідження того, що, й задля чого і як використовує людина вроджене їй і здобує нею...”[13, с.385].

Поняття «середовище» в найзагальнішому розумінні означає оточення. Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є «теорія можливостей» Дж.Гібсона [7]. Дж. Гібсон використовує категорію можливість, підкреслюючи активне начало людини-суб'єкта, що опановує своє життєве середовище. Можливість слугує містком між суб'єктом та середовищем, й визначається як властивостями середовища, так й властивостями суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Особлива роль соціальної спільності як середовища людини відмічається В.В. Рубцовим: “Ми говоримо й перебуваємо у людському середовищі, але для людини середовище – це не тільки оточуючий її світ. Для людини це той світ, який існує у її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах” [19, с.93].

Сутність особистісного розвитку полягає у послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація – здатність діяти не прогнозовано з точки зору зовнішнього спостерігача, але внутрішньо усвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення і управління поведінкою [10,с.49-54]. Ключовими вимірами самодетермінації є воля та відповідальність. Воля характеризується свідомим управлінням активністю у будь-якій її точці, тобто вибирається напрямок змін. Відповідальність розуміється як форма прояву активності, форма регуляції, що характеризується хвилюванням за свою здатність здійснювати зміни в собі та оточуючому світі.

Опосередкований вплив на особистість, що формується найбільш оптимально має середовище, де вихованець, „розміщує” стимули, які нібито самі по собі, без прямого впливу педагога сприяють формуванню особистості. Ще А.С. Макаренко, зазначав, що „ виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідним чином” [14,с. 415].

Поняття „середовище” пояснює взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. У такому випадку передбачається її присутність у середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення

та людини. Н.Б. Крилова передбачає в якості середовища „оточуючий людину соціальний простір”, зону „безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії” [12].

А.К.Осинський [17] справедливо виділяє 5 компонентів суб’єктивного досвіду:

– ціннісний досвід, що має джерелом формування інтересів, моральних норм та переконань й такий, що орієнтує зусилля людини;

– досвід рефлексії, що виникає в результаті накопичення знань про себе та свої можливості, передбачувані самоперетворення та можливі зміни у відповідності з вимогами дійсності;

– досвід первинної активізації, що визначається наявною підготовленістю, оперативною адаптивністю до нестабільних умов, розрахунком на передбачуваний рівень досягнень;

– операціональний досвід, що передбачає відповідний рівень загальнотрудових знань та умінь, навичок саморегуляції, що інтегрує конкретні засоби перетворення ситуації й самого себе;

– досвід співробітництва як досвід взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, що сприяє об’єднанню зусиль для спільного вирішення завдань.

Для сприйняття людиною середовища як засобу соціального контролю, необхідно оволодіти відповідним досвідом взаємин з людьми, оскільки це досвід – шлях оволодіння людськими взаєминами.

На рівні індивіда процес розвитку людини відповідно з „вимогами” соціуму „опирається” на різні природні механізми(способи):

- використання наявних природних якостей, які лише перетворюються відповідно із громадськими „вимогами”;
- комбінаторику у поєднанні природних якостей людини, що приводить до виникнення неіснуючих раніше власне людських якостей та утворень;
- розвиток природних даних в якості новоутворень, коли вони використовуються поза тими властивостями об’єктів зовнішнього світу, з якими вони до цього часу були зв’язані [1].

Людина у своїй цілісності є „відкритою системою”, яка володіє певним внутрішнім змістом, множиною внутрішніх станів і здібністю обмінюватися енергією, речовиною та інформацією з оточуючим середовищем. Життя людини, її буття описується як „траєкторія” руху „системи” в часові [5].

Простір буття, у якому «рухається» людина, також має кілька вимірів. Одні дослідники виділяють плани простору

існування людини, тісно прив’язуючи їх до часу, з одного боку, а з іншого – зводячи його до такого модусу існування людини, як індивідуальність [2]. Інші виділяють у суперструктурі людського буття біологічну, соціальну та культурну субструктури [9].

Незалежно від поглядів дослідників про структуру людського буття, динаміка розвитку, і першу чергу саморозвиток, людини як відкритої системи розглядається як процес здобуття нею якісно нових властивостей, зростання самосвідомості та різноманітності форм активності [5].

Освітнє середовище можна називати акмеологічним у тому випадку, коли в результаті цілеспрямованої взаємодії усіх його елементів часників освітнього процесу виникають об’єктивні можливості для актуалізації потреби у саморозвиткові, реалізації свого творчого потенціалу й усвідомлення себе як суб’єктів самозмін.

На основі інтегративного критерію можна виділити ряд критеріїв та показників для характеристики освітнього середовища. В якості критеріїв ефективності розвитку освітнього середовища в системі багаторівневої підготовки майбутнього фахівця беремо такі параметри: широту, соціальну активність, мобільність освітнього середовища.

Широта освітнього середовища слугує структурно-змістовною характеристикою, що показує, які суб’єкти, об’єкти, процеси та явища містяться в даному освітньому середовищі. Показниками цього критерію є наявність різноманітних освітніх траєкторій; інтеграція з іншими освітніми закладами, в тому числі й на міжнародному рівневі; міжвузівський обмін педагогами та студентами; можливості вибору освітніх мікро середовищ, отримання додаткової професійної кваліфікації, можливість вибору викладача тощо.

Мобільність освітнього середовища слугує критерієм його здатності до органічних еволюційних змін в контексті взаємин із середовищем існування. Передбачається добре продумана адаптація до суспільних змін, яка, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення, а з іншого – не приводить до деструктивних ситуацій в освітньому середовищі. Показниками цього критерію можуть бути мобільність цілей, зміст, засоби освіти, кадровогокладу.

Розуміння особистості майбутнього вчителя історії, яка володіє будь-якою мотивацією, дозволяє розглядати соціальне не тільки як дещо зовнішнє стосовно людини, а й як дещо внутрішнє. Від соціальних умов та відносин, соціальної діяльності залежить, які мотиви стануть домінуючими, визначають риси особистості, її здатність регулювати й

контролювати свої різноманітні потреби та інтереси, перебудувати свою мотиваційну сферу.

Для більш глибокого аналізу середовища перспективною є «теорія можливостей» Дж.Гібсона [7]. Дж.Гібсон уводить категорію можливості, підкреслюючи активне начало людини-суб'єкта, що опановує своє життєве середовище. Можливість є містком між суб'єктом та середовищем, оскільки визначається як властивостями середовища, так й властивостями самого суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний та активний саморозвиток.

Студент для іншого свого колеги теж виступає як елемент оточуючого середовища, здійснюючи вплив на іншого своїми взаєминами та діями. Особлива роль соціальної спільності як середовища людини зазначається В.В.Рубцовим «Ми говоримо й перебуваємо в людському середовищі, але для людини середовище – це не тільки оточуючий її світ. Для людини це той світ, який існує у її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах [19,с.93].

Міжособистісні взаємини можуть бути як взаємини терпимості й співпраці; переваги та експлуатації; приділення та пригнічення або ж турботи та підтримки. В усіх цих випадках особистість студента буде перебувати у різних соціальних середовищах, відповідно по-різному буде відбуватися й процес її розвитку.

Співвідношення понять «середовище» та «простір» аналогічні співвідношенню «частини» й «цілого». Середовище може бути включеним у простір, оскільки «простір» є багатомірним, а «середовище» - лише один із його вимірів. Простір містить у собі одночасно минулий, нинішній та майбутній час, а середовище містить уяву подій кожного разу в нинішній час.

У науковій літературі розглядають освітнє середовище навчального закладу, яке розуміють як систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в рамках освітнього процесу, який організований. В якості професійно-освітнього простору студентів вищого навчального закладу розуміють форму взаємозв'язку особистості зі світом професій та способами отримання професійної освіти в умовах існуючого освітнього середовища.

Першим порушив питання про роль соціального середовища в 1921 р. П.П. Блонський: «Традиційна загальна психологія, – писав він, – була наукою про людину, як індивідуум. Але поведінку

індивідуума не можна розглядати по-за його соціальним життям» [3,с. 12]. І далі: «Отже наукова психологія є та психологія, яка раніше називалася соціальною психологією і в якості такої мала жалюгідне існування...»[3, с. 12].

Як суб'єкт природної діяльності людина живе в просторі її поведінки (етологічний простір). В цьому ж просторі виникають відносини трьох видів: із суб'єктами інших видів, із суб'єктами свого виду, із предметами (об'єктами) свого простору поведінки. Взаємодія із особами інших видів породжує завдання самозбереження чи потребу в безпеці з переживанням страху й оборонною захисною поведінкою; необхідність захоплення здобутку породжує завдання тренування способів захоплення здобутку й оборони (потреба у грі). Взаємодія з особами свого виду породжує різні завдання: вибір партнера щодо розмноження, презентація себе партнеру (демонстраційна поведінка), завдання лідерства в групі, захист своєї території, догляд за дітьми тощо. Врахування у своїй поведінці об'єктів поля дії породжує завдання дослідження середовища, щоб забезпечити успіх діяльності.

Суб'єкт соціальної діяльності проживає в просторі суспільства, де можна виділити два підрівні: підрівень нормативних суспільних відносин й підрівень особистих моральних відносин. Включеність людини до нормативних суспільних відносин як громадянина, як представника етносу, як представника будь-якої професії породжує пласти громадянських, етнічних й професійних потреб. Необхідність творення умов життя породжує пізнавальну потребу із завданням формування образу світу, а особливі способи задоволення потреб породжують потребу в соціальній безпеці, а стосунки у групі – потребу у соціальному комфорті й спілкуванні. Сприйняття предметів мистецтва і включеність в їх виробництво породжує естетичні потреби.

Включеність людини в моральні відносини (життя в просторі моралі) породжує завдання пошуку смислу життя й світогляду, потребу в особистісній безпеці, в особистій самореалізації й самоудосконаленні. Людина живе одночасно в усіх своїх просторах, і її поведінка будується з врахуванням вимог усіх рівнів потреб.

Кожний соціальний організм є функціонуюча система, яка вимагає певної регуляції, впорядкованості. За І. Кантом, аналіз свободи волі й відповідальності в світлі детермінації може здійснюватися з врахуванням таких моментів: а) людина не вільна «в емпіричному» відношенні, – поведінка її повністю підпорядкована закону причинності; б) але людина вільна «як річ в собі», в «розумоопановуючому» відношенні й закону причинності не підлягає; в) дякуючи

цьому її розум ні від чого не залежить в самому акті вибору із можливостей “емпіричної” дійсності; г) тому людина відповідальна за свій вибір, й покарання виступає лише як акт покарання” [11, с. 218, 428].

“...Пояснення фактів, що спостерігаються можна знайти у вченні О.М. Северцова про ароморфоз. Він вважав, що зміна організмів, хоч і є пристосуванням до зовнішнього середовища, тим паче ніколи не є точною відповіддю на замовлення природи. Еволюція відбувається скачкоподібно, й при цьому у новоутвореній формі є певний запас здібностей, що не реалізуються безпосередньо, ніби то не потрібних виду в даний момент, але корисних для нього надалі. У видові виявляються таємні можливості, якими він зможе скористатися лише в процесі свого тривалого існування, але не зразу після виникнення. Вид, таким чином, може пристосовуватися, змінювати форми поведінки, не змінюючи морфології своїх органів. Це “скакання на східці із запасом й приводить до того, що процес еволюції здобуває переривчастий характер” [4, с. 90–91].

Діяльність щодо формування соціально-професійної зрілості повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю студента – майбутнього вчителя, розкривало для нього ті чи інші сторони суспільних відносин, включало його в ці відносини, забезпечувало б розвиток життя особистості у систему суспільних відносин і їх відбиття в її свідомості. Якщо діяльність студента організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно включитися в систему суспільних відносин, зробити “новий крок” на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно-значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організованою так, щоб її виконання розкривало перед кожним майбутнім учителем перспективу його розвитку в системі суспільних відносин. Коли мова йде про навчання професійній діяльності, то мало сформувані у вихованця необхідну систему знань, навичок та умінь. Необхідно розкрити перед ним не на словах, а на ділі значення його майбутньої професії для суспільства й показати перспективи його розвитку у суспільстві, що забезпечує ця професія.

Для кожного життєвого періоду характерна відповідна провідна діяльність, яка забезпечує формування то мотиваційно-потребнісної, то операційно-технічної сторін розвитку. Протиріччя між цими сторонами й витушають рушійними силами розвитку.

Загальновідомо, що прогрес в розвитку будь-якої діяльності полягає у введенні різного роду удосконалень. Іншими словами, будь-яка новація в сфері діяльності є модифікація цієї

діяльності. З огляду сучасних досліджень виявляється, що в кожному виді діяльності існує природня межа новацій.

Моделюючи простір соціального середовища формування соціальної зрілості особистості майбутнього вчителя історії ми передбачаємо як одну з умов, що цьому сприяють – формування соціальної зрілості. Простір соціального середовища формування соціальної зрілості особистості майбутнього вчителя історії визначається як механізм зворотного зв'язку в явищах та процесах реальної дійсності. За положенням Л.С. Виготського [6] про те, що основне завдання вихователя у виховному процесі полягає у створенні педагогічно оформленого середовища, яке впливає на формування особистості вихованця, слідує, що цим самим вихователь сприяє утворенню певних, нових реакцій організму дитини на ті чи інші ситуації. Звідси можна говорити про значний виховний вплив (вихователя або ж середовища) на формування якісних характеристик особистості вихованців.

Специфіка соціального середовища полягає в тому, що воно не може бути зрозумілим без зіставлення із відповідним об'єктом чи суб'єктом. Середовище повинне щось оточувати. Воно є складовим більшого утворення. Таким чином воно завжди містить певний елемент відносності – певна система предметів стає середовищем щодо групи (якості), для якої вона є середовищем.

Уведена до континууму (від лат. – безперервний) універсальної еволюції людина є дієвим суб'єктом, що не лише опановує простір «як спосіб існування світу», тому як умовою свого буття й такою, що вибудовує простір свого суб'єктивного буття і свій власний суб'єктивний простір.

Простір (простір-час) як основна філософська категорія на гносеологічному полі, відбиває на кожному історичному етапі розвитку суспільства рівень пізнання до кінця не пізнаної реальності простору-часу буття й одночасно в рамках визначень та термінів слугує засобом виокремлення та позначення ряду засвоєних природних та опанованих просторів соціального світу і світу людини в ньому.

У Новій філософській енциклопедії простір визначається як: « 1) форма споглядання, сприйняття, уяви про речі. Основний фактор вищого емпіричного досвіду; 2) спосіб існування об'єктивного світу, що нерозривно пов'язаний з часом» [16, с.370]. І у цьому плані простір визначає людину і все її життя, оскільки вона вписаний у нього як спосіб існування світу; вона створює і позначає свій простір, у якому вони тільки й може проживати й до якого формує своє ставлення, розширює

своє розуміння його; вона існує у своєму індивідуальному просторі руху, розвитку, відтворюючи себе та свій внутрішній простір.

Отже, простір життєдіяльності студента характеризує його соціальний світ, його досягнення, діяльність, його світи у своїх вимірах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни / К. А. Абульханова-Славская // Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида. – М., 1977.
2. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А. Ю. Агафонов. – Самара, 2000.
3. Блонский П. П. Очерк научной психологии / П.П. Блонский. – М., 1921.
4. Борисовский П.И., Григорьев Г.П. Возникновение человеческого общества / П. И. Борисовский, Г. П. Григорьев. – Л., 1977.
5. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: Учеб. Пособие / Е. Е. Вахромов. – М., 2001.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М., 1988.
8. Деркач, А.А. Акмеология: Учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин. – СПб.: Питер, 2003.

9. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание // Избр. ст. / М. С. Каган – Л., 1991.

10. Калитеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49-54.

11. Кант И. Соч., т. 4, ч. 1 / И. Кант. – М., 1966.

12. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990.

13. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1994.

14. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1984. – Т.4.

15. Мамардашвили, М.К. Картинские вариации / М.К. Мамардашвили. – М., 1997.

16. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – Т.3.

17. Осинский А.К. Умения самореализации в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осинский // Вопросы психологии. – 1992. – № 1,2.

18. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971.

19. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формировании знаний: (к определению предмета экологической психологии) / В.В. Рубцов // Первая рос. конф. по экологической психологии, 5-6 дек. 1996 г. – М., 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганжа Олена Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей формування соціально-професійної зрілості.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ

Сергій ГАНЖЕЛА (Кіровоград)

У статті розглядається формування пізнавальної самостійності учнів у навчанні математики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

В статті розглядається формування пізнавальної самостійності учнів у навчанні математики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, інформаційно-комунікаційні технології, особистісно-орієнтоване навчання, самостійні роботи.

У нових соціально-економічних умовах, коли динамічний розвиток системи освіти в країні вимагає самобутньої особистості, яка здатна оцінювати можливості, приймати самостійні, відповідальні рішення, швидко орієнтуючись в оточуючому середовищі, ставити перед собою мету і прогнозувати результати дослідження, суспільство має потребу в людях, здатних критично мислити, готових до самопізнання і самореалізації. Тому формування пізнавальної самостійності учнів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій відкриває широкі можливості перед вчителями і учнями для розв'язання цього завдання та реалізації міжпредметних зв'язків

математики, інформатики, фізики, біології, хімії та інших предметів.

Важливі теоретичні й практичні результати щодо психологічних аспектів формування пізнавальної самостійності учнів отримали вітчизняні й зарубіжні дослідники Д.М. Богоявленський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, С.М. Кабанова-Меллер, Г.С. Костюк, В.О. Крутецький, О.М. Леонтьєв, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн та ін.

У працях Ю.К. Бабанського, В.В. Давидова, М.О. Данилова, І.Я. Лернера, В.І. Лозової, М.І. Махмутова, І.Т. Огородникова, П.І. Підкасистого, М.М. Скаткіна, Т.І. Шавової, Я.В. Галети та ін. розглянуті педагогічні основи цього питання.

Методичні проблеми формування пізнавальної самостійності учнів досліджували також відомі методисти: М.І. Бурда, А.В. Усова, О.С. Дубинчук, Ю.М. Колягін, В.М. Осинська, З.І. Слєпкань, М.І. Шкіль, В.В. Зав'ялов, Я.І. Грудьонов, Н.А. Тарасенкова та ін. У роботах цих та інших авторів зазначається, що пізнавальна самостійність є показником

розумового розвитку учнів, засобом підвищення усвідомленості матеріалу, що вивчається; окреслено шляхи практичного розв'язання проблеми через організацію самостійної роботи; доведено важливість самоконтролю навчальної діяльності.

Суттєвим внеском у розробку інформаційно-комунікаційних технологій навчання стали дослідження відомих науковців: М.І. Жалдака, В.І. Клочка, Ю.С. Рамського, Н.В. Морзе, Ю.В. Горошка, С.О. Семерікова, О.М. Гончарової, С.А. Ракова, Є.М. Смирнової, Ю.В. Триуса, З.С. Сейдаметової та ін., розглядаються питання впровадження в навчальний процес засобів сучасних інформаційних технологій навчання.

Під технологією навчання будемо розуміти сукупність методів, засобів, прийомів, організаційних форм, що використовуються в навчальному процесі для досягнення цілей навчання. Під інформаційно-комунікаційними технологіями навчання розуміють такі технології, коли в навчальному процесі використовуються засоби інформатизації навчання (комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням, а також засоби комп'ютерних телекомунікацій), зокрема і як засоби управління навчально-пізнавальною діяльністю [5, с. 13].

В умовах особистісно-орієнтованого навчання математики застосування інформаційно-комунікаційних технологій є потужним і водночас зручним інструментом проведення математичного експерименту. Застосування цих технологій забезпечує появу нових якостей усвідомленості, розширює діапазон активності, розвиває творчі здібності кожного учня за рахунок нових, недосяжних раніше можливостей використання динамічних математичних моделей, здійснення швидких розрахунків, позбавлення рутинної роботи і направлення всіх сил на логічні умовиводи, дослідження, міркування, обмін думками, знаходження всіх можливих розв'язків, тобто перетворення учня із "об'єкта" навчання, коли він засвоює матеріал, переданий йому вчителем, в "суб'єкт" навчання, коли він виконує творчі завдання, вступає в діалог з іншими учнями і вчителем.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання дає можливість поєднувати різні типи самостійної роботи, що досить ефективно впливає на активізацію розумової діяльності учнів. Цілком зрозуміло, що на перших етапах використання ІКТН треба розвивати відтворюючу самостійну діяльність учнів, а згодом творчу самостійність в процесі навчання. Самостійні роботи за зразком сприяють збагаченню пам'яті

опорними фактами, сприяють закріпленню знань школярів.

В роботі Е.А. Белкіна, В.В. Карпова, П.І. Харнаша [1], яка присвячена дидактичним проблемам організації пізнавальної діяльності учнів, відзначається, що при побудові системи самостійної роботи бажано дотримуватися принципу ускладнення; воно може йти як ускладнення змісту завдань, збільшення об'єму, зміни джерел знань або за способами керівництва і контролю.

Самостійні роботи з конкретизації понять можуть включати завдання, в процесі виконання яких учні набувають знання про нові, раніше невідомі їм сторони понять; завдання, спрямовані на закріплення знань про суттєві і несуттєві сторони об'єкта або явища; завдання, при виконанні яких передбачається застосування понять в тій або іншій ситуації; завдання, при виконанні яких перевіряється правильність утворених понять, рівень їх засвоєння.

Психологи досліджували самостійність як важливу особистісну якість, показник активності учнів у навчальній діяльності. "Справжня самостійність передбачує свідому вмотивованість дій і їх обґрунтованість. Супротив чужим впливам і навіюванням є не свавіллям, а справжнім проявом самостійної волі, оскільки сама людина вбачає об'єктивні підвалини для того, щоб чинити так, а не інакше" – писав С.Л. Рубінштейн [7, с. 524].

Основним показником навчальної самостійності С.Л. Рубінштейн вважав здатність учня формулювати, ставити і розв'язувати пізнавальну задачу. Самостійність суб'єкта не обмежується його здатністю виконувати ті чи інші завдання. Вона включає у себе спроможність свідомо і самостійно ставити перед собою ті чи інші завдання, мету, визначати напрямок своєї діяльності [7, с. 637].

При дослідженні самостійності як якості, що характеризує спроможність учня до творчого розв'язування завдань, С.Л. Рубінштейн [8] вводить поняття "пізнавальна самостійність".

Пізнавальна самостійність – це окрема якість особистості, суспільний прояв якої характеризується свідомою вмотивованістю дій і їх обґрунтованістю, здатністю учня ставити й розв'язувати пізнавальну задачу, визначати напрямок своєї діяльності, як показник активності особи, яка готова власними силами вести цілеспрямовану пізнавально-пошукову діяльність, без чужої допомоги виконувати поставлені навчальні задачі, логічно опрацьовувати власними силами навчальний матеріал, використовувати раніше отримані знання у нестандартних ситуаціях [4, с. 7].

Зміст пізнавальної самостійності учнів як якості особистості Н.О. Половникова розглядає з позиції єдності трьох характеристик: мотиви самостійного учіння, опорні знання, методи пізнавальної діяльності і поділяє самостійність на три рівні: копіююча, вибірково-відтворююча та творча самостійність.

Однак більш доречним є використання характеристик, запропонованих В.І. Лозовою, яка виокремлює три рівні пізнавальної самостійності: низький, середній і високий, котрі визначають результативність пізнавально-навчальної діяльності учнів. Саме такий підхід видається найбільш адекватним для трансформації до шкільної системи оцінювання.

Важливою умовою виявлення пізнавальної самостійності є самоконтроль – свідоме регулювання процесу своєї діяльності. В залежності від цілей дослідження сутність самоконтролю розкривається різними авторами неоднозначно: компоненти навчальної діяльності (Л.Б. Ігельсон, Т.І. Гавакова, М.П. Маланюк), один із засобів свідомого регулювання процесу своєї діяльності (В.О. Крутецький, Г.М. Сосніна), акт мислення як ікість особистості (А.С. Линда).

Одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти є підготовка підростаючого покоління, здатного активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформатизацією, сформуванню потребу в постійному самовдосконаленні, створити передумови для безперервної самоосвіти [3, с. 31].

Формування пізнавальної самостійності учнів є одним з найактуальніших аспектів розвитку методичної системи навчання математичних дисциплін в умовах інформатизації та комп'ютеризації освіти. Одним з найдієвішим засобом розвитку пізнавальної самостійності учнів є проведення самостійних робіт. Однак, не будь-яка самостійна робота учнів на уроці є такою, що розвиває пізнавальну самостійність, лише проведення різноманітних самостійних робіт у комплексі може сприяти виробленню в учнів такої важливої якості.

Дидактична роль самостійних робіт в процесі навчання математики виявляється неоднаковою і обумовлюється характером і цілями цих робіт. Так, навчаючий характер самостійних робіт надає можливість застосовувати їх на етапах закріплення навчального матеріалу. Крім того, самостійні роботи можуть виступати як одна із форм поточного контролю за процесом формування в учнів певних вмінь, навичок, як засіб діагностики засвоєння програмового матеріалу і рівня математичного розвитку учнів.

Особливий інтерес представляє організація самостійних робіт з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Всі роботи навчального характеру з використанням комп'ютера проходять, як правило, швидше і якісніше. Немає необхідності витрачати час на механічну роботу: виконання рисунків, переписування умов задач і т. д.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання дає можливість послідовно і цілеспрямовано висувати перед учнями пізнавальні проблеми, розв'язуючи які вони, під керівництвом учителя, активно засвоюють нові знання. Інколи може скластися думка про те, що навчання математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій може відбуватися лише з використанням індуктивних методів навчання. До деякої міри це дійсно так, бо математика нагадує будь-які інші галузі людських знань. Ми повинні відкривати теореми, перш ніж їх доводити, здогадуватися про ідеї доведення, перш ніж будувати це доведення. Тому, якщо хочемо навчити не тільки готової математики, але і математичної діяльності, ми повинні вчити не тільки "доводити", але і "здогадуватися", а процес навчання математики повинен в якійсь мірі імітувати процес математичної творчості. Тому спочатку пропонується застосувати індуктивний метод навчання, при якому учні можуть висловити гіпотезу, а потім використовувати дедуктивний метод навчання, довести чи спростувати цю гіпотезу. Ці два методи можуть працювати як окремо так і разом. Використання тільки індуктивного методу навчання не зможе навчити учнів перетворенню сукупності тверджень, одержаних за допомогою досліду, або індукції, аналогії в систему тверджень, впорядкованих відношенням слідування, яка розширює вже вивчений фрагмент теорії.

У сучасній загальноосвітній школі на уроках математики інформаційно-комунікаційні технології навчання поки використовуються епізодично і, в основному, безсистемно. На це є ряд об'єктивних причин, таких як відсутність, недостатня кількість або не обладнання фахових кабінетів персональними комп'ютерами, мультимедійними дошками, проекторами, екранами, тощо. У той же час, спостереження за реальним навчально-виховним процесом, анкетування та бесіди з вчителями математики й інформатики, а також учнями показало бажання застосовувати на уроці й дома інформаційні технології навчання, хоча й досі не всі вчителі математики достатньо обізнані з

методикою використання ІКТ для навчання учнів.

Для того щоб методика навчання математики направлена на формування пізнавальної самостійності засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання працювала на практиці, потрібно щоб вчитель математики, реалізуючи систематичне і цілеспрямоване використання засобів сучасних ІТ, поступово вчив учнів вільно користуватися програмним засобом в тій його частині, яка необхідна для розв'язування навчальних завдань (5-10 хвилин на уроці); формував і розвивав образне і логічне мислення; працював над прищепленням культури мислення; реалізував індивідуальний підхід у навчанні.

Поставлені цілі використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання реалізуються вчителем з перших кроків систематичного вивчення курсу математики. Поряд з використанням лінійки, кутника, транспортира, циркуля, книжки, дошки учні привчаються до побудови геометричних фігур, графіків рівнянь і функцій та інших математичних моделей на екрані дисплея.

Актуальною є розробка задач, вправ, системи самостійних і лабораторно-практичних робіт, які побудовані на основі принципу диференціації навчання, яка враховувала б психолого-методичні закономірності формування знань, умінь і навичок з математики і інформатики учнів загальноосвітньої школи. Такі завдання краще розв'язувати з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, бо головна відмінна риса сучасних ІКТ від старих технологій полягає в тому, що вони надають практично необмежені можливості для самостійної та спільної творчої діяльності викладача й учня [2, с. 121].

Виконання самостійних і лабораторно-практичних робіт має велике виховне і розвиваюче значення. Головним є не механічне запам'ятовування, а набуття учнями міцних усвідомлених і застосовуваних знань. Засвоїти знання – це означає засвоїти перш за все систему понять. Хорошого засвоєння учнями понять досягає той учитель, який допомагає учням побачити загальні ознаки розглядуваних об'єктів, самостійно формулювати властивості.

При розв'язуванні різних навчальних задач комп'ютер може використовуватися по різному. Так він може використовуватися для наочного супроводу формування поняття, наочного подання об'єкта вивчення в різних ракурсах і з різних позицій, зі зміною розмірів і взаємного розташування об'єктів, що розвиває в учнів просторову уяву та вміння працювати в нестандартних умовах, а вчителю вміло

поєднувати колективну, групову, індивідуальну, самостійну форми роботи учнів.

Завдячуючи слову, думка учня контролюється і уточнюється, він вчиться спілкуватися з колективом, робити самооцінку, а це виражається лише при колективній роботі.

Фронтальне опитування можна проводити під час зчитування повідомлень з екрану монітора, водночас давати завдання для індивідуальної роботи, що надає можливість узагальнювати опанований матеріал, висувати гіпотези під час вивчення нового матеріалу, а також сприяти вибору найбільш раціонального методу вивчення [4, с. 10].

Комп'ютер – не самоціль, а лише засіб розвитку мислення і "навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається" [6, с. 4]. Тому одним із найважливіших є питання про поєднання сучасних інформаційних технологій з традиційними методичними системами навчання, а саме з цієї точки зору визначається і місце вчителя в навчальному процесі.

Тому ефективність розв'язування пізнавальної задачі і відповідної діяльності учнів з використанням комп'ютера залежить від правильного поєднання комп'ютерно-орієнтованого навчання з традиційними методами і засобами навчання.

Отже, з огляду на розглянуті у статті проблеми, можна зробити такі висновки:

1. Організація навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання і правильного поєднання комп'ютерно-орієнтованого навчання з традиційними методами і засобами навчання дозволяє забезпечити більш високий рівень самостійності учнів при розв'язуванні математичних задач, відкриває перед учнями широкі можливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

2. Формування пізнавальної самостійності учнів на основі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання значною мірою розв'язує проблему "навчити школярів навчатися", ІКТ є важливим засобом підвищення продуктивності розумової праці учнів, полегшує засвоєння математики учнями з нижчим рівнем розвитку без зниження вимог до них і без спрощення навчального матеріалу. Усвідомлене володіння прийомами і способами розумової діяльності в процесі засвоєння нового матеріалу є важливим засобом попередження формалізму в знаннях учнів.

3. Правильне використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання створює передумови для підвищення теоретичного рівня навчання, можливості забезпечити певні дидактичні умови і не допускати підміни логічних умовиводів формуючих понять виключно на наочній основі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин Е.А. Дидактические проблемы управления познавательной деятельностью: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Белкин Е.А., Карпов В.В., Харнаш П.И. – Ярославль: Изд. ЯГПИ, 1974. – 176 с.
2. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої активності учнів молодших класів засобами нових інформаційних технологій навчання: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волобуєва Тетяна Борисівна – К., 1996. – 190 с.
3. Галета Я.В. Пізнавальна самостійність студентів економічного коледжу: [Монографія] / Я.В. Галета – Кіровоград: Вид-во ТОВ "КОД", 2008. – 228 с.
4. Ганжела С.І. Формування пізнавальної самостійності учнів основної школи в навчанні геометрії з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (математика)" / С.І. Ганжела; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.

5. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машбиця / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
6. Радул В.В. Окремі проблеми освітнього простору України / В.В. Радул // Наукові записки. Випуск 41. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. – С. 3-5.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Серія: Мастера психологии / Рубинштейн С.Л. – Спб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: Политиздат, 1948. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганжела Сергій Іванович – викладач кафедри інформатики Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Людмила ДЕРЕВ'ЯНКО (Кіровоград)

У статті розглянуто питання розвитку та охорони голосу майбутніх вчителів музики з огляду на шкідливі прояви звукової енергії в інформаційному просторі, рекомендовано деякі шляхи голосової реабілітації студентів.

В статье рассмотрены вопросы развития и охраны голоса будущих учителей музыки с точки зрения экологически вредных проявлений звуковой энергии, рекомендованы некоторые пути голосовой реабилитации студентов.

Ключові слова: вокальна підготовка студентів, манери співу, екологічна культура, фонопедичні вправи, охорона голосу.

Постановка проблеми. Інноваційні процеси в музично-педагогічному вихованні молоді зумовлені появою нових пріоритетних напрямків в різних галузях знань, які кристалізували як духовні їх начала так і окреслили деструктивні тенденції. Особливо значимими вони є в педагогічній освіті, де стоїть проблема виховання підростаючого покоління фізично, морально і духовно здорового.

У різних наукових джерелах методологічними засадами екологічної освіти людини є ідеї, концепції і положення, що розкривають систему ставлення її до навколишнього середовища, тому набуває важливого значення екологічна освіта майбутніх вчителів музики, які покликані формувати світогляд, моральність та екологічну культуру підростаючого покоління. Вона визначається як складне системне утворення, в основі якого лежить екоорієнтація, що складається з системи цінностей: екологічного способу життя (діяльності, спілкування, знань, освіченості, поведінки, почуттів, мислення),

екологічної свідомості (відповідальності та етики), екологічного світогляду [7].

В середині 90-х років минулого століття, при взаємодії трьох наукових дисциплін, екології, екологічної психології та педагогіки, виникли нові напрями екологічного спрямування. Важливість їх простежується у виявленні акцентуації при розгляді наукових праць в яких розкривається семантика понять «екологічна свідомість» (Д.Дерябо, Л.В.Мойсеєва) «екологія культури» (М.М.Вересов, М.С.Каган) «екологія музичної культури» (Л.І. Мельнікас, Є.В. Назайкінський, Н.Г. Купріна), вони дають підстави активізувати та поширити здоров'язберігаючий напрямок вокально-мовленнєвої діяльності, який втілений в форму індивідуальних занять з постановки голосу і сольного співу.

Навчання студентів вокальному мистецтву на основі екологічного підходу розглядається нами як реалізація діяльності по безпечній роботі органів голосового апарату студента. Це дає підстави спиратися на наукові праці з вокальної педагогіки в яких виявлялися елементи екологічного підходу (Д.Л.Аспелунд, В.А.Багадуров, Л.Б. Дмитрієв, В.В.Ємельянов, В.П.Морозов, Р.Юссон та ін.).

Еволюція вокального мистецтва, з часів його народження і до появи «мікрофонного» співу, підпорядковувалась зміні вимог до виконавця і слухача. Нові інформаційні носії значним чином вплинули на природну основу співу, порушивши акустичне сприйняття слухачем співацького голосу. З огляду на це, для сучасного етапу розвитку вокального мистецтва виникає проблема екології слуху і

голосу співака - виконавця, а також екології слуху самого слухача, який сприймає спів.

Мета статті: окреслити необхідність впровадження екології музичної культури в навчально-виховний процес підготовки майбутнього вчителя музики; обґрунтувати необхідність функціонування інноваційних напрямків його професійної підготовки.

Вклад основного матеріалу. На більшості мистецьких факультетів педагогічних університетів, в інститутах мистецтв нині вокальна підготовка студентів здійснюється за розширеною програмою. Поява напрямків вокальної підготовки студентів у естрадній та народній манерах співу, є надзвичайно актуальною, оскільки вона зумовлена самим соціумом, і тому перед майбутнім вчителем стоїть завдання знати природу звукової палітри голосу, бути готовим зустрітися з молодіжною аудиторією, знати її вокальні інтереси і уподобання та професійно керувати процесом вокального розвитку молоді з позицій екологічного підходу. Такі видозміни породили низку проблем екологічного спрямування, що спонукають до більш виваженого підходу як до самого процесу вокальної підготовки студентів, так і до його результату, зумовленого професійною діяльністю вчителя в навчальному закладі.

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх вчителів музики є вокальна підготовка. У науково-методичній літературі проблеми вокальної підготовки досліджувалися у різних аспектах, особливе зацікавлення в межах проблеми становлять результати наукових праць В. Морозова (резонансна теорія мистецтва співу) та В.Ємельянова (фонопедичний метод корекції голосу) методики постановки голосу та фізіології співацького процесу (Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, Ф. Заседателев, В. Морозов, Л.Работнов), біофізичних основ співацького процесу (В. Морозов, Н. Горбунов, М. Грачова, А. Єгоров, Р. Юссон, Ю. Юцевич), формування та розвитку співацьких здібностей (Л. Дмитрієв, В. Юшманов, О. Стахевич, Н. Гребенюк, П.Троніна та ін.).

Специфіка вокально-педагогічної діяльності вчителя музики на сучасному етапі передбачає акцентування уваги саме на екологічній спрямованості вокального навчання студентів. Зміст їх вокальної підготовки зумовлено метою та завданнями, які відповідають майбутній практичній педагогічній діяльності з формування вокальної культури школярів. Дана цільова установка передбачає здобуття майбутніми вчителями музики теоретичних знань та практичних навичок, пов'язаних з вокально-педагогічною діяльністю; розуміння сутності процесу голосоутворення та його вікової специфіки,

свідоме володіння навичками діагностування та корекції голосу дітей та дорослих. З огляду на це значним внеском в розвиток педагогічних досліджень з проблем вокальної підготовки майбутніх учителів музики стали наукові праці Л.Василенко, Л.Пашкіної, Г.Стасько, Г.Урбановича. Визначальними для корекції голосу є фонопедичні вправи та використання голосових сигналів домовленнєвої комунікації Віктора Ємельянова, які утворюють корекційний, формуючий, розвивальний вплив на стан голосового апарату людини [3]. В зв'язку з розширенням меж формування вокальної особистості в діяльності педагога важливим є використання міждисциплінарних та міжгалузевих знань. Так, акустика аналізує звук голосу в якості фізичного явища, фізіологія намагається пояснити механізм породження звуку в голосовому апараті, фоніатрія, як розділ медицини, розглядає захворювання, методи лікування та профілактики розладів голосової функції. У своїй роботі зі студентами, серед інших, ми застосовуємо фонопедичні методи. Головним завданням фонопедії як гілки фоніатричного розгалуження є корекція голосу спеціальними педагогічними вправами та прийомами. Термін «фонопедія» міцно увійшов у сучасну педагогічну і медичну практику, яка спрямована на виправлення дефектів голосу цілеспрямованими фонопедичними впливами, шляхом тренуваннями певних органів голосового апарату. Вивчення патології голосу і способів його відновлення - одна з проблем цієї науки. В останні роки межі застосування фонопедії значно розширилися. Чітко окреслилася необхідність усунення як власне голосових розладів, так і розладів, що входять в структуру мовленнєвого дефекту. Контингент людей, що потребують педагогічної допомоги збільшився за рахунок збільшення розладів голосового апарату та слуху у молоді, які часто пов'язані з шкідливими частотними коливаннями та гучністю звукопідсилюючої техніки. Фонопедію можна визначити як комплекс педагогічного впливу, що спрямований на поступову активізацію і координацію нервово-м'язового апарату гортані спеціальними вправами, корекцію дихання і особистості студента, з урахуванням його психо-фізичного стану. Спеціальні тренування дозволяють встановити такий спосіб функціонування голосового апарату, при якому повноцінний акустичний ефект може бути досягнутий з найменшим навантаженням на його органи. Фонопедія як наука спирається на фізіологію голосоутворення, застосовуючи при цьому принципи дидактики і методологічні засади корекційної педагогіки та медичні знання. В даний час фонопедія міцно зайняла

своє місце в комплексі лікувально-реабілітаційних заходів, і часто виявляється єдиним способом повернення повноцінної голосової функції. Основи фонетичних знань, а також методи профілактики голосових порушень необхідно засвоїти майбутнім вчителям музики, фахівцям корекційної педагогіки, всім причетним до діяльності в галузях вокального та мовленнєвого спрямування.

На індивідуальних заняттях з постановки голосу, сольного співу діяльність студентів спрямована не тільки на засвоєння вокально-художнього репертуару, але і на практичне опанування вокально-технічними, фонетичними вправами, які є не тільки навчальними, а й оздоровчими. Так, ми радимо майбутнім вчителям дотримуватись власної екологічної культури та транслювати її своїм вихованцям під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах. В цьому напрямку педагогічно доцільним є спрямування діяльності студентів на консультативно-профілактичні заходи щодо надання консультативних послуг дітям та вчителям. У складних ситуаціях необхідно звернутися до лікаря-фонетика чи лікаря-фоніатра, який надасть кваліфіковану допомогу у разі:

- різкої зміни чи «відсутності» голосу;
- появи постійного бажання відкашлюватись;
- зміни тембру голосу впродовж доби без явних на те причин;
- погіршення звучання голосу після надмірних голосових навантажень (читання лекцій, докладів, концертних, сценічних виступів);
- появи швидкої втомлюваності голосу в процесі мовлення чи співу;
- запізнілої мутації, зі збереженням «дитячого» голосу в юнацькому віці;
- тривалого захворювання верхніх дихальних шляхів, що спричиняє хрипле звучання голосу.

Ми пропонуємо студентам фонетичні вправи, які покращують голосову функцію у здорової людини і сприяють її відновленню у хворої. (за схемою Мильченко Т.Г.)

1. Вправи для дихання з вимовою звуків-ПФ, ПФСС в такій послідовності: видихаємо-ПФ, Ф-пауза, легко вдихаємо через ніс з розширенням грудної клітини, причому лопатки на висоті вдиху відходять назад і дещо вгору. Ця вправа сприяє виробленню навичок правильного співацького дихання.

2. Артикуляційна гімнастика, активізація м'язів губ, язика, глотки, носоглотки. Ця вправа допоможе виробити правильний «напівпозіх» при фонації.

3. Вимова сонорних приголосних М, Н, Р, Л у стані «напівпозіху». При цьому необхідно

опустити низько гортань, звільнити м'язи дна ротової порожнини і далі вимовити співзвуччя БП, ВФ, ДТ, СЗ. У разі подолання труднощів спробувати КГ, КХ.

4. З'єднати сонорні звуки з голосними і проспівати їх.

5. Артикуляційні вправи, які формують передрупорну камеру.

6. Вимова голосівок, шелестівок, читання дитячих віршів спочатку в повільному, а потім – в швидкому темпі.

7. Мисленнєва вимова голосних та приголосних звуків у стані «позіху».

8. Спів окремих складів – МІ, МЕ, МА, МО, МУ; НА, НО, НУ в зручній для співака тональності.

9. Спів окремих вокальних фраз спочатку лише на звука М, Н у стані «напівпозіху», потім співається повністю куплет з текстом.

10. Спів нескладних мелодій.

Розвиток вокальної особистості студента в просторі екологічної культури зумовлює **висновки** про активізацію навчально-виховної роботи в напрямках: а) розвитку і збереження голосу студентів, орієнтації їх на дбайливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я школярів; б) виховання у майбутніх вчителів музики слухових уявлень про вібрації, гучність та силу звуку голосу людини та технічні засоби відтворення штучного звуку.

Технологія навчання студентів сольному співу на основі екологічного підходу базується на принципах цілісності, адаптивності, природо відповідності, вона спрямована на: застосування фонетичних, вокально-мовленнєвих вправ та використання речитативів; навчання кантиленному стилю співу з використанням мелодій з інструментальним супроводом і «а капела»; навчання колоратурному стилю співу з використанням вокальних творів у швидких темпах; навчання вмінням поєднувати декламаційний, кантилений і колоратурний стиль, з використанням вокальних творів різного ступеню складності; роботу з підсилюючою апаратурою, визначення шкідливих рівнів вібрації та гучності. Погляд на вокальну підготовку студентів з позицій екологічної культури зумовив появу понять: «екологія звуку», «музична екологія», «шизофонія», які потребують глибоких педагогічних роздумів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васенина К.В. Проблема слова в пении. // Вопросы вокальной педагогики. Выпуск 1У. -М.-Музыка. 1969.
2. Дорошко О.М. Экологическая педагогика. - Гродно: - Д69 ГрГУ, 2002. 176с.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж. СПб, 1996 3-е изд. -СПб., -М. -Краснодар, 2003.
4. Мильченко Т.Г. Речевая фонетика в комплексном лечении нарушенной голоса. //Современные методы диагностики и лечения заболеваний гортани. // Респ. сб. науч. тр. Вып. XXX1У.М., 1988. - С.123-134.

5. Мельникас Л.И. Экология современной музыкальной культуры. ЛитССР. Институт повышения квалификации работников культуры». -1986.-118.

6. Морозов В.В. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники.-М.-2008.

7. Тринос В.А. Дисфонии, их лечение у лиц голосовых профессий. Киев, 1981. -250.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Дерев'янка Людмила Анатоліївна – канд. пед наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: вокальна педагогіка, вокально-мовленнєва культура, охорона та гігієна голосу людини.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРИВАТНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ, Олександр ФЕДОРОВ (Кіровоград)

У статті розглянуті соціокультурні засади, що визначають особливості і пріоритетні завдання навчально-виховного процесу у приватному вищому навчальному закладі.

В статье рассматриваются социокультурные принципы, определяющие особенности и приоритетные задачи учебно-воспитательного процесса в негосударственном высшем учебном заведении.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, підприємництво, культура.

Постановка проблеми. Приватна вища освіта за короткий проміжок часу стала дієвим чинником модернізації національної системи вищої освіти нашої держави. “Сьогодні приватні ВНЗ – це третина вищих навчальних закладів України, з контингентом понад 300 тис. студентів. Фактично внутрішні інвестиції в освіту за рахунок цього сегменту складають близько 1 млрд. грн. щорічно” [4, 6]. Досить численні педагогічні дослідження приватної вищої школи в Україні у 90-х рр. ХХ – на поч. ХХІ ст. дозволяють виявити і простежити формування концептуально-теоретичних засад становлення і розвитку соціально-культурного феномену української приватної вищої освіти, реалізації особливостей і пріоритетних завдань приватної вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Філософські, соціальні, соціально-педагогічні проблеми, пов'язані з реформуванням системи освіти, досліджувалися у працях С. Войновича, А. Гуржія, В. Зайчука, П. Лукашевича, В. Лутая та ін. Теоретичні питання управління в умовах «перехідного» суспільства розглядалися В. Астаховою, Т. Васильєвою, В. Казимиренком, А. Фурманом. Загальним проблемам модернізації освіти та інтеграції України в європейський освітній та науковий простір присв'ятили свої праці В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Кремень, М. Степко та ін. Ці праці слугували методологічною основою дослідникам приватної вищої школи – авторам наукових монографій з проблематики розвитку приватних вищих навчальних закладів, громадської та приватної ініціативи в галузі освіти – В. Астаховій, Д. Генделю, О. Дем'янчуку, І.

Добрянському, Д. Льюїсу, С. Медведчуку, В. Огаренку, В. Постолатію, Я. Романчуку, О. Сидоренку, Дж. Стетарові, І. Якиміву та іншим. Якщо спробувати узагальнити основні положення згаданих досліджень, то можна констатувати, що приватну освіту автори розглядають не як окрему гілку освіти, а як таку, що повністю узгоджується із Законом України “Про освіту” (ст. 4), де зазначено, що “Україна визнає пріоритетною сферу соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства, а державна політика в галузі освіти визначається Верховною Радою України і здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування”. Дослідники вказують на те, що реальна ситуація в Україні не дозволяє найближчим часом профінансувати освіту в повному об'ємі. Тому, з метою запобігання різкого скорочення мережі освітніх закладів, необхідно розвивати приватну освіту. Це є підтримка освіти частиною фінансово-спроможного населення, яке бере часткове її фінансування на себе. Розвиток приватної освіти має здійснюватися під контролем держави, яка за нинішніх умов повинна підтримувати розширення приватних закладів. Їх мережа може бути різноманітною і, залежно від вартості навчання, від того, на які верстви населення вона буде орієнтована, від рівня навчання, буде значною мірою визначатися її майбутнє. Таким чином, приватна освіта повинна паралельно співіснувати з державною освітою, нівелювати кількісні перекося в освіті, доповнювати державну освіту і творчо конкурувати з нею.

Постановка завдання. Метою нашої статті є визначення соціокультурних засад “підприємницького” приватного вищого навчального закладу, які детермінують систему зразків поведінки, цінностей, соціальних норм, фундаментальних принципів, що орієнтують суб'єктів навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. В основу розвитку першого в Центральній-українському регіоні приватного вищого навчального закладу

III рівня акредитації “Кіровоградський інститут регіонального управління і економіки” (ПВНЗ КІРУЕ) була покладена структурно-функціональна модель, побудована в результаті розробки теоретичних, методологічних та організаційних засад становлення і розвитку регіонального приватного вищого навчального закладу, що враховує соціально-педагогічні, соціально-економічні і соціально-правові аспекти його життєдіяльності, диверсифікацію освітніх установ і спеціальностей, можливість інтеграції у міжнародне освітнє середовище, вплив етноментальних чинників, нормативно-правового поля, соціально-педагогічних і соціально-економічних умов (що виступають параметрами зовнішнього середовища (макросередовища) функціонування ВНЗ) (Див.: [1]).

Навчальний процес у ПВНЗ КІРУЕ – це система організаційних та дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів [2]. КІРУЕ позиціонує себе як “підприємницький” вищий навчальний заклад, що означає, зокрема, розвиток за такими напрямками діяльності: а) визначення особливої мети підприємницького ВНЗ; б) обґрунтування певних шляхів і методів досягнення мети; в) створення організаційних та управлінських структур підприємницького ВНЗ; г) визначення джерел фінансування (кредити, позики) як для функціонування ПВНЗ, так і для заснування суб’єктами навчально-виховного процесу, зокрема, студентами, власного бізнесу, участі їх на правах засновників у діючих компаніях; д) здійснення систематичного моніторингу процесу підготовки майбутніх підприємців, починаючи зі студентів першого курсу і закінчуючи випускниками, які протягом 3-5 років створили (або не створили) власний бізнес [5, 25].

Відповідно до декларованих місії і напрямків діяльності, основними елементами моделі “підприємницького ВНЗ” визначені: формування посиленого управлінського ядра; створення диверсифікованої матеріально-фінансової бази; формування підприємницьких структурних підрозділів; стимулювання професорсько-викладацького складу; цілеспрямоване поширення і утвердження у студентській спільноті підприємницьких переконань і цінностей [1, 223]. “Підприємницький” характер ВНЗ виявляється, отже, в тому, що: а) ВНЗ є актором на ринку освітніх послуг (виробляє і продає специфічний товар – “освітню послугу”); б) ВНЗ готує майбутніх підприємців, тобто здійснює “підприємницьку освіту” (Entrepreneurship Education). Сутність підприємницької освіти

дослідники цього явища пропонують визначати, порівнюючи класичну дидактику і підприємницьке навчання (Табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння підприємницького навчання з класичною дидактикою
(Джерело: [7])

Класична дидактика	Підприємницьке навчання
Навчання тільки в учителя	Навчання в багатьох людей (зворотній зв’язок від співстудентів, соціального середовища)
Навчання за текстами	Навчання в процесі обміну ідеями, дискусії
Пасивна роль студента як слухача	Навчання на практиці (методом спроб і помилок, зі зворотнім зв’язком)
Навчання наперед визначеному контенту	Навчання шляхом інтуїтивного відкриття (під керівництвом)
Навчання в організованому, завчасно розпланованому середовищі (час, місце, умови)	Навчання у неформальному, гнучкому середовищі
Навчання без необхідності досягнення конкретних цілей	Навчання досягненню реальних цілей (в умовах обмеженого часу тощо)
Навчання вирішенню проблем	Навчання на досвіді реальних проблем
Заборона імітувати, копіювати	Дозволено сприймання чужих ідей, імітація
Помилки сприймаються негативно	Помилки розглядаються як можливість навчитися чому-небудь

Головна відмінність між двома освітніми парадигмами, на думку А. Гібба, полягає у тому, що підприємницький навчальний процес орієнтований на проблеми, а класичний навчальний процес – скоріше на вирішення. Це означає, що у процесі класичного навчання студентам пропонується вирішувати проблеми, з якими “типові студенти” не стикалися (в усякому разі, досі), з припущенням, що рано чи пізно вони з ними зіткнуться. Навпаки, підприємницький навчальний процес розгортається в ситуації, коли студенти отримують навчальний досвід шляхом вирішення практичних проблем.

Х. Кландт та К. Фолькман, розглядаючи “базові визначення” і фундаментальні питання підприємницької освіти, стверджують, що підприємницька освіта ґрунтується на таких трьох “аксіомах”: “Аксіома перша – підприємництво не є вродженою здібністю, йому можна навчитися, хоча б частково. Друга зводиться до того, що йому (підприємництву) можна навчити. Це означає, що оволодіння досягається не лише за рахунок досвіду, тобто в процесі підприємницької діяльності, але й шляхом цілеспрямованих освітніх зусиль. Третя

аксіома передбачає, що підприємницьку освіту можна отримати у ВНЗ” [6, 57-58].

До цих аксіом згадані автори додають “велику п’ятірку важливих питань” підприємницької освіти, навколо яких точаться безперервні дискусії, і щодо яких “немає ніяких обґрунтованих наукових досліджень”: 1) Хто має викладати підприємництво? (Питання про викладацький склад); 2) На кого розрахована ця освіта? (Питання про цільові групи); 3) Як потрібно викладати підприємництво? (Питання про організаційні межі і формати викладання); 4) Що буде викладатися? (Питання про зміст освіти); 5) Яких результатів чекати від цієї освіти? (Питання про адекватні результати) [6, 58].

Х. Кландт і К. Фолькман підкреслюють, що для підприємців-практиків чи потенційних підприємців найбільше підходять орієнтовані на дію, активні схеми організації навчального процесу. Типовими можна назвати ігри, що імітують перші фази розвитку підприємства, проектні семінари з розробки концепцій підприємств (бізнес-планів), вивчення конкретних прикладів (у формі текстів, відео та письмового аналізу). Крім того, важливо включати у навчальний процес запрошення гостей – не лише успішних підприємців, але й тих, хто зазнав невдачі. Не слід забувати також про методи командного навчання (наприклад, викладач разом з підприємцем або інвестором), які є новаторськими підходами [3].

Таким чином, основною метою підприємницької освіти проголошується формування у студентів навичок підприємницьких мислення і дій. На нашу думку, цього недостатньо – особливо з огляду на нинішню складну (чи навіть кризову) соціокультурну ситуацію загальної аномії сучасного українського суспільства. Сутність соціального феномену аномії полягає в тому, що значна частина членів суспільства, знаючи про існування зобов’язуючих їх норм, ставиться до них негативно або ігнорує їх. Теорію аномії, як складову еволюційно-історичної концепції, що спирається на протиставлення “традиційного” і “сучасного” суспільства, створили Е. Дюркгейм та Р. Мертон. Проблема аномії породжується перехідним характером епохи: будь-яка зміна соціальної ситуації, пов’язана із соціальною реорганізацією, неминуче викликає аномічні реакції у суспільстві. Аномія призводить до того, що свобода волі індивіда (чи індивідів), будучи неунормованою, невпорядкованою, набуває форми сваволі, яка виявляється у зростанні злочинності, самогубств, морально-егітичних відхиленнях у поведінці тощо. Необхідною умовою аномії є розходження між двома рядами соціальних явищ: потребами,

інтересами та можливостями їх задоволення. Відносно вільна нормативна структура сучасного суспільства (відсутність твердих життєвих цілей, норм і зразків поведінки), індустріального та – у деяких передових країнах – перехідного до наступної фази розвитку, інформаційної, вже не визначає життєдіяльності людей. Це позбавляє багатьох відчуття зв’язку з конкретною групою та всім суспільством, що призводить до відхиляючої та саморуйнівної поведінки. Отже, виходячи з положень зазначеної теорії, можна зробити висновок, що передумовою цілісної, неаномічної особистості є стійке і “згуртоване” суспільство. Феномен аномії яскраво проявляється в сучасному українському суспільстві. Як засвідчили емпіричні дослідження Інституту соціології НАН України 1982 – 2002 рр., норми порядності та відповідальності, які регулюють повсякденну поведінку людей, їхні взаємовідносини у різноманітних ситуаціях спілкування та діяльності, розглядаються більшістю дорослого населення України як норми поведінки “моральних аутсайдерів”, в той час як більшість співвітчизників оцінюються масовою свідомістю як нечесні, безвідповідальні, облудні, егоїстичні істоти. Репрезентативні для дорослого населення України опитування вказують на те, що понад 80% населення зазнали аномічної деморалізованості. З теорії соціальної аномії випливає, що стан загальної аномії не може тривати невизначено довго, і на зміну соціальній дезорієнтації приходять нормативні та ненормативні реакції на аномію. Реакції такого характеру спостерігалися вже на першому етапі пострадянських трансформацій у дослідженнях, проведених із застосуванням шкал соціального цинізму та авторитаризму, і у подальшому показник поширеності аномічної деморалізованості та нормативних реакцій на неї, пов’язаних з пошуком надійної нормативної опори у ситуації безнормності та беззаконня, не зазнав суттєвих змін. Про це свідчать порівняння даних моніторингових опитувань, проведених Інститутом соціальних досліджень НАН України у 1982, 1992, 2000 та 2002 рр.. У 90-х роках минулого століття помітно зріс рівень соціального цинізму як ненормативної реакції на аномію, тим часом як показник авторитаризму (нормативна реакція) залишився практично незмінним. Це свідчить насамперед про те, що аномічна деморалізація спричиняє послідовне руйнування моральних засад регуляції соціальної поведінки. Основним наслідком поширення у суспільстві соціального цинізму є руйнування засад соціальної довіри, поваги та відповідальності за свої вчинки перед іншими людьми. Насправді це означає руйнування людського (соціального) капіталу,

який є визначальним чинником зростання суспільного добробуту та перспективи усталеного розвитку соціуму.

Наведені характеристики українського соціуму вказують на серйозні відхилення від норм самоорганізації суспільства. Соціологічний моніторинг 1992 – 2002 рр. зафіксував зміну ідеалів суспільства та головних життєвих цінностей людей, причому, великою мірою ця зміна має характер дезорієнтації. Вакуум, що виник внаслідок ціннісної дезорієнтації, стрімко заповнився хибними (девіантними) проявами: практичною відсутністю у ментальності сучасного українського суспільства цінностей середнього класу (насамперед поваги до сумлінної праці як запоруки задоволення власних та своєї родини потреб), і – як наслідок, – визнанням корупції необхідним елементом соціальної взаємодії; тотальною духовною маргіналізацією; нетолерантністю.

Отже, за даними соціологічних досліджень, сучасний український соціум має такі риси: надзвичайна поляризація суспільства, зумовлена “асоціальними” формами і методами переходу до ринкової економіки; неструктурованість, відсутність, а точніше – несформованість середнього класу, насамперед інтелігенції, висококваліфікованих робітників, справжньої національної еліти; бездуховність; зневіра народу; боротьба кланів; всевладдя чиновництва, його безвідповідальність; тотальна корупція на всіх рівнях; проблеми, що ґрунтуються на етнорегіональних відмінностях; напруження в сфері міжконфесійних стосунків.

Суспільство є “соціально неповноцінним”, оскільки у ньому домінують групи, що діють не на користь його більшості, а базові суспільні групи (робітники, селяни, інтелігенція) витіснені на периферію соціального престижу і значущості. Як групи їх розпорошено, їхня соціальна активність зменшилася. Еґоїстичний, передусім грошовий, інтерес став головним, всепоглинаючим. Майже для 70% українців гроші нині виступають головним критерієм успіху в житті. “Культ грошей”, а точніше, “культ грошових знаків” може стати для суспільства не менш згубним за “культ особи”. Тому ми солідарні з О. Романовським, який обстоює думку, згідно з якою підприємницька освіта важлива не лише тим, що навчає підприємця, що йому треба робити, а й тим, що навчає його, як це треба робити. Вона навчає, що підприємництво втілює ряд демократичних і загальнолюдських цінностей і переконань відносно того, як треба (і як не треба!) чинити, як розв’язувати різні проблеми. Сучасна підприємницька освіта в Україні повинна мати виразно “європейський” характер – що, до речі, визначено в якості стратегічного напрямку

розвитку вищої освіти Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України. Саме така освіта є запорукою відродження повноцінного соціуму. Іншими словами, підприємницька освіта “європейського типу” – з виразним “культурним” змістом – сприятиме реабілітації морально-соціальних та психологічних координат: індивідуалізму та почуття власника, самодостатньої цінності людської особистості, особистості відповідальності кожного за майбутнє нації, відродження почуття національної гідності, демократизму держави, витворення громадянського суспільства на терені України. Про громадянське суспільство в Україні може йтися лише з появою громадянина як самостійного індивіда, котрий усвідомлює своє місце серед людей і є суб’єктом цілого комплексу прав і свобод, відповідальним перед собою і громадою, власним сумлінням. Здатна самостійно і неупереджено мислити, економічно незалежна людина є основою демократії. Без цього жодній з сучасних розвинутих країн не вдалося б досягти нинішніх високих показників соціально-політичного та економічного розвитку. Саме свідомий громадянин, він же – власник, який самостійно забезпечує свій добробут особистими зусиллями, не розраховуючи і не сподіваючись на допомогу держави, є суб’єктом громадянського суспільства. Формування такого громадянина-власника є справою системи освіти європейського типу. Освічені за європейськими нормами люди мають не лише прагнути собі кращого життя, але й бути здатними ставити перед собою реалістичні цілі і досягати успіху, незважаючи на перешкоди. О. Сидоренко, автор дисертаційного дослідження з проблематики приватної вищої школи та монографії “Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі”, вказує на цікаву тенденцію: для приватних навчальних закладів завдання формувати духовність, інтелігентність до певної міри починають переважати над завданнями освітніми, оскільки саме в нетрадиційних навчальних закладах, через їхню специфіку, проходить процес формування нової еліти для економіки і політики країни. І в цьому плані їхнє стратегічне завдання – сформувати різнобічно розвинену людину з гарними манерами, розсудливу у справах, що вміє ретельно організувати і планувати своє життя, знає, як здобувати знання, як витратити час і гроші для досягнення головної мети – стати багатого, респектабельною, впливовою, домогтися високого становища у структурах влади, економіки, політики.

Висновки. Генеральною лінією всієї навчально-виховної роботи у приватному ВНЗ є формування інтелігентності, яка визначається не рівнем знань, умінь і навичок, а рівнем загальної культури, що включає в себе культуру професійну і духовно-моральну, естетичну та фізичну, культуру спілкування, поведінки, побуту тощо. На нашу думку, в цьому – відповідь на ті безлічі питань, навколо яких точаться дискусії щодо ефективності (чи неефективності) сучасних освітніх підприємницьких програм, щодо шляхів трансформації підприємницької освіти; відповідь полягає в тому, що освітні підприємницькі програми повинні забезпечувати формування якостей не просто фахівця, озброєного прийомами, що дають можливість “робити гроші” а саме людини *творчої і з високим культурним потенціалом.*

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Добрянський І.А. Развитие негосударственной высшей школы в Украине: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Педагогическая академия последипломного образования. – М., 2008. – 50 с.
2. Добрянський І. Кіровоградський інститут регіонального управління та економіки. 15 років на теренах

української освіти: здобутки і перспективи // Освіта і управління. – 2007. – Т.10. – Ч.1. – С.41 – 48.

3. Добрянський І.А. Зарубіжний досвід навчання підприємництва на академічному рівні // Банківська справа. – 2004. – № 5/6. – С. 95-99.

4. Добрянський І.А. Приватна вища освіта в незалежній Україні. Монографія). – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2005. – 287 с.

5. Добрянський І.А. Приватна вища освіта: філософія, історія, практика. Монографія. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2006. – 305 с.

6. Кландт Х., Фолькман К. Розвиток і перспективи академічної освіти в галузі підприємництва в Німеччині // Вища школа. – 2007. - №1. – С. 56 – 69.

7. Gibb A. The Enterprising Culture and Education. Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals, International Small Business Journal, 11 (3). April/June 1993.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Добрянський Ігор Анатолійович – доктор педагогічних наук, ректор Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Наукові інтереси: історія та методика приватної вищої освіти.

Федоров Олександр Володимирович – аспірант Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького, старший викладач кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Наукові інтереси: історія та методика педагогіки.

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ЦІЛІСНА ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті автор характеризує навчальний процес з позицій цілісності, визначаючи його як функціональну дидактичну систему

В статті автор характеризує навчальний процес з позицій цілісності, визначаючи його як функціональну дидактичну систему

Ключові слова: навчання, навчальний процес, компоненти, цілісність, єдність, функціональність, викладач, студент, взаємодія, діяльність, дидактична система.

Сучасне суспільство покликане розв’язати досить важливе, але водночас складне завдання – підготовка людини до життя в постіндустріальному, інформаційному суспільстві. Тому не випадково вища освіта спрямована на «забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства» [4, с. 89-90], як міри всього в житті соціуму, де важливим етапом становлення майбутнього професіонала є етап його професійного зростання під час навчання у ВНЗ.

Навчання – це досить складний та водночас динамічний процес. Як і будь-який процес він визначає рух уперед і є сукупністю дій, що спрямовані на досягнення певного результату. Процес навчання, як слушно зазначає Л.В. Кондрашова, спрямований на досягнення дидактичних цілей і отримання результату у сфері оволодіння студентами знань, умінь та навичок, розвиток їх пізнавальних сил та здібностей, формування системи поглядів та переконань [5, с. 13]. Внутрішня його сторона (викладач подає, а студенти засвоюють навчальну інформацію) формує у нашій уяві, певним чином, хибне уявлення про простоту та легкість процесу навчання. Внутрішня сторона, що визначає його глибинну сутність (пізнавальна діяльність, інтелектуальний розвиток та професійне становлення майбутнього фахівця) досить часто залишається поза увагою тих, хто його здійснює.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що навчання – це активна пізнавальна діяльність, в процесі якої студент під керівництвом педагога оволодіває професійними знаннями, уміннями та навичками, формує педагогічний світогляд, активну професійну позицію та творчий стиль

діяльності, розвиваючи пізнавальні сили й спеціальні здібності. Отже, це складний двобічний процес, але, що є досить важливим, цей процес одночасно є ще й цілісним та єдиним.

Метою статті є представлення цілісності навчального процесу через взаємозв'язок його компонентів у багатогранній дидактичній системі.

Процес, що реалізує цілі навчання, називається навчальним процесом, або дидактичною системою. Теоретичні основи дидактичних систем розробляє така галузь педагогіки, як дидактика. Цей термін походить від грецького слова «дидактикос», що означає «повчальний». Предметом дидактики є системи навчання, або дидактичні системи. Дидактичною називають впорядковану систему цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання. Ця система функціонує у взаємній діяльності того, хто вчить, і того, хто прагне навчитися, в ході якої відбувається засвоєння знань, способів дій та розвиток індивідуальних здібностей студентів.

Навчальний процес як система організаційних та дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні під час підготовки фахівців та організації їх професійного вдосконалення, здійснюється відповідно до Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161, та інших нормативних документів з питань вищої освіти [4, с. 96].

Система навчального процесу вищої школи представляє поєднання і взаємозв'язок цілого ряду інформаційно-методичних компонентів. Всі види і форми навчальної роботи, як відомо, взаємопов'язуються і визначаються чотирма чинниками: кількістю, якістю компонентів, їх функціонуванням, а також тим поєднанням, яке створює загальну систему підготовки фахівця вищої кваліфікації даного профілю. Проте, як зазначає С.І. Архангельський, якщо якісний і кількісний чинники навчального процесу достатньо відомі в теорії і практиці навчання, то структурний і функціональний чинники ще не знаходять належного віддзеркалення в аналізі інформаційно-методичних компонентів [1, с. 263].

Система – сукупність елементів, які перебувають у стосунках і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність [7, с. 233]. Тобто, це впорядкована певним чином безліч елементів, взаємозв'язаних між собою, що утворюють деяку цілісну єдність. Взагалі, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину

[7, с. 235]. Системність властива багатьом педагогічним об'єктам: освітньо-пізнавальному процесу у ВНЗ, процесам навчання окремим предметам, частинам цих процесів, окремим формам заняття, комплексу занять, професійній діяльності майбутнього фахівця тощо. Тому як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона здійснюється тощо.

У цілому ж оптимальність функціонування будь-якої системи визначається надійністю зв'язаної роботи всіх її частин, а робота кожної частини – надійністю системи в цілому. Це основне правило теорії систем діє і для системи навчального процесу, оскільки воно визначає те, що виражає собою системність навчання. Система навчального процесу, виходячи з її цілей і завдань, є сукупністю ряду складових частин, компонентів, що мають певну форму і зміст, виражають певний характер свого функціонування за допомогою інформації.

Навчальний процес формують тісно пов'язані між собою компоненти: цільовий (постановка конкретної мети вивчення навчального матеріалу на занятті, вивчення навчальної дисципліни); стимулюючो-мотиваційний (створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, формують у них позитивну мотивацію цієї діяльності); змістовний (оптимальний підбір предметів навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників, а також продуманість змісту кожного навчального заняття); операційно-дієвий (вдалий підбір прийомів, методів і організаційних форм навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи щодо засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, вироблення в них відповідних умінь та навичок); контрольно-корегуючий (контроль за засвоєнням студентами знань, набуттям умінь і навичок, внесення необхідних коректив до змісту і методики навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання); оцінно-результативний (виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, визначення причин неуспішності в кожному конкретному випадку і відповідна робота щодо їх усунення).

Стан і діяльність усіх компонентів системи навчального процесу, як слушно зазначає С.І. Архангельський, носить завжди бінарний, незалежно-зв'язаний характер [1, с. 263], де кожен компонент цієї системи розв'язує свої завдання (наприклад, лабораторні заняття або дипломний проект) і в той же час загальні завдання навчання через свій зв'язок і певні відносини з іншими компонентами навчального

процесу: лекціями, семінарськими заняттями тощо, на основі цілей і завдань навчання. При цьому усі частини системи навчального процесу знаходяться у взаємодії через наявні шляхи навчальної інформації, через способи зворотного зв'язку. Система навчального процесу вищої школи таким чином може бути представлена у вигляді певного комплексу співвіднесених і взаємозв'язаних компонентів і вона характеризується (на думку С.І. Архангельського) як складна адаптована поведінка сторін – однієї, що здійснює навчання. Та іншої, що прагне навчитися, на основі зміни і аналізу навчальної інформації [1, с. 264]. Звідси є важливим навчити студента вчитися.

Оптимальне злагоджене функціонування всього комплексу системи забезпечує студентам цілеспрямоване набуття знань, умінь, навичок і творчий професійний розвиток, а викладачам – раціональний напрям навчання і виховання фахівців високої кваліфікації. Побудову системи навчального процесу вищої школи «... можна порівняти із спорудою будівлі з цегли, бетонних плит, металу і інших деталей. Кожна деталь будівлі несе свою функцію, в той же час виконує в певній частині загальне призначення, відповідно до характеру споруди. Але так само як набір окремих деталей, нехай самих високоякісних, ще не є будівлею, так і окремі частини, компоненти навчального процесу не забезпечують необхідної підготовки фахівців. Всі вони повинні бути систематизовані, узагальнені і взаємозв'язані щодо загальних цілей і завдань навчання» [1, с. 264].

Системний підхід дозволяє розглядати навчальний процес в синтезі компонентів, що пов'язані перш за все оптимальним обсягом і змістом навчальної інформації, у відповідності до сучасного розвитку науки, техніки, виробництва, культури та подальшими способами їх розвитку. Він також визначає раціональні шляхи вдосконалення навчального процесу шляхом впровадження відповідних методів і засобів інтенсифікації. До таких шляхів відносяться: підвищення якості науково-методичної роботи, використання засобів наукового пізнання і нових засобів навчання, обґрунтоване планування змісту навчання, часу навчальної роботи, раціональне використання матеріально-технічної бази тощо.

Розгляд навчального процесу як взаємозв'язаної системи дозволяє оцінювати її з позицій цілей і завдань вищої освіти, що змінюються згідно вимог часу, оцінювати нові вимоги, новий зміст, техніку і методи навчання як у поєднанні з класичними, традиційними засобами і методами навчання, так і шляхом виділення всього нового, прогресивного. Цілісний підхід, як стверджує

С.І. Архангельський, до системи дозволяє проникати в природу внутрішньої взаємодії компонентів. Кожний з них виконує свою роль у навчальному процесі, але при цьому маючи певну функціональну залежність. Така взаємозалежність компонентів не порушує певної свободи кожного з них, але все це має бути підпорядковане загальній побудові функціонування системи [1, с. 264-265].

Всі динамічні системи, незалежно від їх цілей, завдань і кількості складових їх компонентів, визначають свою організацію, побудову і функціонування виходячи із визначеного результату. Ця закономірність розповсюджується на всі компоненти системи. Який би не був значимий компонент, розв'язанням своїх завдань він створює певний результат і забезпечує свій внесок в загальний результат системи. Відповідно в розв'язанні завдань системи в цілому створюється певна ієрархія з переходом результатів від одного рівня до іншого. Такий рух і закріплення результатів функціонування компонентів відповідно до визначеної програми діяльності й очікуваного результату системи створює впорядкованість і організованість функціонування і взаємодії як окремих компонентів, так і усієї системи в цілому. При цьому для дієвого функціонування системи мають бути забезпечені такі умови: очікуваний результат; час отримання результату; засоби, форми і методи досягнення певного ефекту; способи перевірки достатності результату [1, с. 265]. Ці умови, на нашу думку, сприяють ефективному управлінню системою і є важливим орієнтиром її вдосконалення.

Побудова навчального процесу як своєрідної дидактичної системи перш за все виходить із загальних завдань вищої освіти і професійної підготовки фахівця даного профілю. Її побудова обумовлюється, по-перше, розглядом її як підсистеми в більш загальній системі вищої освіти, а, по-друге, оцінкою всього того, що має складати її внутрішню структуру. Таким чином, у системи навчального процесу вищої школи є її зовнішня сфера, куди вона входить як компонент, і внутрішня сфера, що визначає її сутність. Крім того, система навчального процесу входить в прямі і непрямі зв'язки з галузями науки, представленими відповідними предметами, видами навчання, тобто зі всім тим, що формує знання і світогляд студентів. Предметні системи в навчальному процесі виконують роль компонентів, але вже в якості самостійних підсистем. Вони визначають зміст, методи і засоби відповідної наукової галузі, окреслюють і організують шляхи вивчення тих проблем, які ставить перед навчальним процесом певна галузь наукового пізнання, техніки чи виробництва. Як і всі компоненти системи вони

розв'язують конкретні завдання, при цьому маючи певну міру свободи, але в цілому підпорядковані системі загальних цілей, завдань і очікуваних результатів навчання [1, с. 265-266]. Усе це підтверджує єдність і цілісність навчального процесу.

Цілісність визначається як «узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру». Це поняття виражає «інтегрованість, самодостатність, автономність цих об'єктів, їхнє протиставлення оточенню, пов'язане з їхньою внутрішньою активністю; воно характеризує їхню якісну своєрідність, зумовлену властивими їм специфічними закономірностями функціонування і розвитку» [7, с. 291]. Отже, це певна скоординованість усіх елементів системи, її завершеність, результативність, як досконалість всіх її компонентів і системи в цілому, як якісна її визначеність, взаємообумовленість усіх властивостей, як особливий тип взаємодії.

Цілісність навчального процесу також визначає досконалість, високий рівень розвитку і функціонування. Будь-який педагогічний процес, якщо він має позитивний результат, є за своєю природою цілісним: і процес, що здійснюється під час заняття, системи занять, і процес навчання окремого предмету, циклу предметів тощо. Науковці до цілісних відносять системи, що досягли в своєму розвитку зрілості, завершеності, відповідні певному ідеалу. З цієї точки зору навчальний процес є цілісним тоді, коли він забезпечує гармонійну реалізацію комплексу своїх функцій: інформаційно-навчальної, розвивальної і виховної.

Відомо, що система змінює свої властивості, якщо змінюються її елементи. Системоутворюючим чинником навчального процесу є його цілі. Від того, які ставляться цілі, залежить сутність самого процесу навчання. Якщо метою є формування знань, то процес навчання набуває пояснювально-ілюстративного характеру, якщо – формування пізнавальної самостійності, то процес набуває рис частково проблемного навчання, якщо ставиться мета розвитку індивідуальності студента і його особистісних якостей, то процес характеризується як такий, що сприяє розвитку. Не випадково, найважливішою функцією процесу навчання необхідно визнати стимулювання розвитку основних сфер фахівця і його особистісних якостей. Ця функція є інтеграційною.

Цілісність навчального процесу повинна виявлятися в єдності його сторін: змістовної (що розвивати і виховувати, чому учити), операційно-процесуальної (як розвивати, навчати і виховувати), мотиваційної (як здійснювати мотиваційне забезпечення педагогічного процесу), організаційної (які

передбачити форми організації діяльності студентів). Цьому процесу притаманні наступні властивості. Першою цілісною властивістю є функціональна єдність всіх циклів дисциплін, що співвідносні структурі психологічних і особистісних якостей людини, що мають бути сформовані (тому на сучасному етапі у ВНЗ вводять предмети за вибором студентів). Другою цілісною властивістю процесу є його проблемний характер, що сприяє розвитку основних сфер студента. Третя властивість полягає в тому, що чим вище рівень інтеграції учіння з продуктивною працею студентів, тим ефективніше це сприяє розвитку окремих сфер і якостей як індивіда, так і людини в цілому, тобто закладає базис для соціалізації особистості. Четверта властивість пов'язана з нерозривністю формування окремих сфер і якостей людини між собою та зі становленням її індивідуальності [3, с. 128-130].

Розглядаючи будову навчального процесу, В.С. Ільїн довів, що цілісний процес повинен мати наступну структуру: аналіз початкового стану процесу – вибір і постановку мети – відбір і застосування педагогічних засобів – облік внутрішніх і зовнішніх умов – аналіз процесу і його результатів. Звідси слідує, що для проектування і організації цілісного навчального процесу педагогу необхідно опанувати наступними вміннями: 1) діагностичними – уміти визначити початковий і поточний стани розвитку окремих студентів і академічної групи в цілому (застосовувати педагогічну діагностику для виявлення рівня розвиненості, навченості та вихованості як окремого студента, так і внутрішньокolleктивних показників); 2) педагогічним цілепокладанням – уміти ставити цілі і розв'язувати педагогічні завдання (мати уявлення про педагогічні цілі, володіти способами їх постановки і формулювання, знати правила їх дії та дотримуватись вимог, що пред'являються до них); 3) відбирати і застосовувати засоби педагогічної дії (знати розвиваючі можливості педагогічних засобів, уміти реалізувати їх спонукаючу, розвиваючу і повчальну функції, уміти вибрати і застосувати оптимальні в конкретних умовах методи, прийоми і форми навчання); 4) програмувати і структурувати взаємодію зі студентами так, щоб вона гарантувала досягнення поставленої мети (знати і уміти реалізувати структуру заняття, уміти структурувати свою діяльність відповідно до структури навчальної діяльності, володіти способами мотиваційного забезпечення навчально-пізнавального процесу); 5) педагогічною спостережливістю – уміти бачити і аналізувати умови, при яких здійснюється процес: результативність праці (якісні зміни в розвитку студентів і самого педагога), ефективність праці (відповідність

результатів поставленим цілям), оптимальність праці (досягнення якнайкращого за існуючих умов результату або досягнення його при незначних затратах часу і сил як студентів, так і педагога) [2, с. 67-68].

Взагалі, визначаючи дидактичний важіль навчання у ВНЗ необхідно, як наголошує З.Н. Курлянд, ґрунтуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних та якісних моментів у процесах розвитку, враховувати, що на формування майбутнього фахівця, на становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого студента [4, с. 109]. Ці явища в системі професійної освіти виступають в єдності.

Дійсно, незаперечним є факт, що інтелектуально-творча діяльність у поєднанні з професійним становленням є для студентів провідними спрямованостями. Власне інтелектуальний розвиток і професійне становлення, хоч і не виключно, але переважно відбуваються під час навчальної діяльності. Навчальна ж діяльність студентів багатогранна і доволі значна за обсягом. Це пов'язано зі значною кількістю предметів і складністю частини з них. Тому вже з перших тижнів необхідно, як стверджує З.І. Слєпкань (і як зазначали вище ми), навчати студентів учитися [6, с. 65]. Цьому мають сприяти перш за все викладачі, куратори академічних груп, працівники бібліотеки.

Студенти різні за інтелектуальними здібностями, типом мислення, темпом опанування знань, що потрібно враховувати в організації навчання, здійснюючи диференціацію навчально-виховного процесу. Важливим при цьому буде здійснення спеціальної діагностики рівня готовності студентів до вивчення основних навчальних дисциплін, вчасний контроль їхньої успішності. Для підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності студентів необхідно формувати у них загальні розумові дії і прийоми мислительної діяльності, посилювати мотивацію до пізнання, а також використовувати традиційні та нові навчальні технології, сучасні інформаційні технології, що активізують та інтенсифікують цю діяльність [2, с. 76-77].

Проблема мотивації і врахування потреб особистості студента є центральною в дослідженні її властивостей. Не випадково свого часу М. Неймарк стверджував, що жодну якість особистості не можна зрозуміти і пояснити, якщо невідомо, для задоволення якої потреби виникла ця якість. Потребнісно-мотиваційна сфера – складне психологічне явище, в якому домінують мотиви визначають

спрямованість особистості. Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистих якостей майбутнього спеціаліста, дієвих цілей, оскільки мотиви й цілі є важливими детермінантами діяльності. Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця [6, с. 65].

Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова навчально-виховного процесу студентів. Для ефективної ж практичної роботи в цьому напрямі потрібне ґрунтовне вивчення закономірностей розвитку навчальної мотивації студентів.

В цілому мотиви навчальної діяльності студентів поділяють на внутрішні і зовнішні. До внутрішніх належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності з оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з потребою у нових знаннях. Зовнішні мотиви зорієнтовані на цінності, що стосуються позанавчальної діяльності: мотиви матеріального заохочення; особисті інтереси, пов'язані з одержанням диплома, побоювання стягнень через неуспішність; мотиви спілкування, престижу серед студентів тощо. Великий позитивний вплив на діяльність студентів справляють внутрішні мотиви. Залежно від впливу, який мають внутрішні і зовнішні мотиви, вчені поділяють студентів на чотири групи: 1) студенти з вираженою професійною і предметною мотивацією; 2) з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією; 3) лише з предметною мотивацією; 4) без предметної і професійної мотивації [6, с. 66]. Під час спеціального дослідження ролі мотивів у відрахованих студентів, як зазначає у своєму посібнику З.І. Слєпкань, серед них було виявлено 94,7 % осіб четвертої групи і лише 6,9 % – першої.

Доцільно систематично проводити діагностування у студентів наявних мотивів. Таку роботу мають переважно проводити куратори академічних груп, деканат, органи студентського самоврядування, використовуючи для цього увесь арсенал діагностичних способів: анкетування, бесіди, спеціальні тести тощо.

Механізмом формування навчальної мотивації є вироблення єдиної структури цілей навчальної діяльності. Саме тому велику роль відіграє вчасне і систематичне формулювання викладачами цілей навчання, які студенти мусять прийняти і спрямувати свою діяльність на їх досягнення. Важливе значення при цьому має правильна організація педагогічної взаємодії між викладачами і студентами.

У практиці вищої школи вчені виділяють такі принципи організації взаємодії:

діалогізації; проблематизації; персоналізації; індивідуалізації і диференціації. Відповідно до принципу діалогізації заняття (як лекційне, так і семінарське) не повинно перетворюватися на просте повідомлення знань. Його слід будувати як обговорення різних поглядів, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. У процесі педагогічного співробітництва, творчого обговорення теоретичних і практичних аспектів проблеми у студентів формуватимуться, актуалізуватимуться пізнавальні, професійні й соціальні мотиви. Принцип проблематизації передбачає систематичне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного визначення і постановки студентами пізнавальних завдань. Принцип персоналізації забезпечує від того, щоб особистісно-зорієнтоване спілкування викладача зі студентом не підмінялося рольовим, а відбувалося в умовах партнерства. Принцип індивідуалізації і диференціації навчання дає змогу враховувати індивідуальні особливості та інтереси студентів, створювати максимально сприятливі умови для розвитку їхніх здібностей і нахилів [6, с. 66-67].

А власне особистість, мотиваційна сфера майбутнього спеціаліста можуть формуватися лише в умовах повноцінного особистісно-зорієнтованого спілкування з досвідченим, висококваліфікованим і захопленим своєю професією викладачем, який уміє творчо мислити. Саме тому вже з перших тижнів навчання слід розкривати перед студентами суспільну значущість обраного ними фаху і необхідність розвитку своїх професійних якостей. Така робота має здійснюватися у різних формах: під час зустрічей, дискусій, «круглих столів», вікторин, спілкування з визнаними і авторитетними спеціалістами, випускниками минулих років тощо. Усе це сприятиме посиленню внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів.

Підсумовуючи вищезазначені положення можна стверджувати, що умовою стійкості і стабільності системи навчального процесу, її

оптимального функціонування є впорядкований розподіл інформації за змістом, кількістю та часом. Якщо говорити про кожну зі складових системи навчального процесу, то можна стверджувати, що спрямованість компонентів буде визначатися: специфікою розв'язання окремих завдань навчання; змістом навчання; застосуванням різних методів, форм і засобів навчання; зв'язками та мірою узгодження їх у процесі функціонування. Система підкоряється правилу рівноцінної відповідності, яке означає, що зміна або порушення функціонування одного з компонентів викликає зміну або порушення функціонування інших компонентів і всієї системи в цілому. Тому при зміні цілей і завдань підготовки фахівця, змісту, методів, засобів навчання, система неминуче вимагає перегляду і уточнення дії всіх її складових, а не тільки тих, які піддалися зміні. І ця система спрямована не на абстрактний об'єкт, а на багатогранну особистість майбутнього фахівця з усіма її особливостями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архангельський С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Вергасов С.М. Активизация познавательной деятельности студентов высшей школы. – К.: Вища школа, 1995. – 175 с.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
4. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 3-тє вид. перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
5. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, ИВИ., 2000. – 170 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЕксОБ», 2004. – С. 233; 235; 291.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВА

Олександр ЖОСАН (Кіровоград)

У статті подається історико-логічний аналіз виникнення та розвитку шкільної навчальної літератури в Україні у контексті вітчизняного підручничознавства.

В статті приводиться історико-логічний аналіз виникнення та розвитку шкільної навчальної літератури в Україні в контексті отечественного учебниковедения.

Ключові слова: якість освіти, навчальна література, шкільний підручник, теорія підручничотворення, підручничознавство.

Постановка проблеми

В умовах реформування національної системи освіти особливо актуальною стає

проблема оновлення її змісту. Матеріальним носієм змісту освіти, засобом його реалізації є навчальна література, тому розроблення шкільних програм, підручників і посібників нового покоління – одне з пріоритетних завдань науковців і практиків [6].

Проблема якості навчальної літератури тісно пов'язана з теорією та практикою шкільного підручникотворення на конкретному етапі розвитку загальної середньої освіти [1]. Теорія шкільного підручникотворення є компонентом підручничознавства – галузі наукового дослідження, що вивчає психолого-педагогічні, дидактико-методичні та ергономічні аспекти навчальної книги, тобто розвивається на стику педагогіки, психології та книгознавства.

Цікаві, оригінальні, науково обґрунтовані вирішення тих чи інших завдань, пов'язаних з підготовкою підручника, збагачують концепцію навчальної книги, виступають джерелом нових ідей, теоретичних положень. Тому конструктивно-критичне вивчення досвіду теорії і практики підручникотворення є важливим джерелом сучасного підручничознавства [7, с. 4].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; мета написання статті

В умовах державної незалежності України відчутно зріс інтерес вітчизняних учених до теорії і практики підручникотворення. Свідченням цього є започаткований випуск збірника наукових праць “Проблеми сучасного підручника”, публікації таких провідних науковців, як Р.Арцишевський, Л.Березівська, Н.Бібік, М.Бурда, В.Власов, О.Данилевська, Л.Денисенко, Н.Дічек, Ю.Завалевський, Г.Касьянов, Я.Кодлюк, Т.Лукіна, О.Ляшенко, В.Мадзігон, О.Савченко, Ю.Терещенко, А.Фурман та ін. У їхніх дослідженнях у тій чи іншій мірі розглядалися історичні аспекти підручникотворення. Проблема ж виникнення й розвитку шкільної навчальної літератури в Україні у контексті становлення підручничознавства як галузі психолого-педагогічних наук ще ґрунтовно й системно не досліджувалась.

Метою написання статті є спроба здійснити історико-логічний аналіз становлення й розвитку навчальної літератури в Україні. Саме такий аналіз дає можливість глибше зрозуміти закономірності поступового розвитку педагогічних явищ, їх зумовленість суспільними, соціально-культурними, економічними, ідеологічними та іншими чинниками, виявити взаємозв'язки, об'єктивно оцінити сучасний стан та з'ясувати загальні тенденції розв'язання проблеми якості навчальної літератури. Крім того, всебічний розгляд теорії і практики підручникотворення у

взаємозв'язку з сучасним станом і певним баченням майбутнього потребує системного підходу до вивчення цього явища. Виходячи із сутності такого підходу, історичний аспект проблеми якості навчальної літератури має розглядатися як невід'ємний компонент підручничознавства.

Виклад основного матеріалу

Зараз існує безліч літератури, що розрахована на дуже широке коло читачів: політична, офіційна, наукова, науково-популярна, інформаційна, виробнича, довідкова і, звичайно, навчальна. Коли ж з'явилося у нашого народу письмо і коли українці зробили першу книжку? Досі переважає концепція, що витoki книжкової справи йдуть від часу прийняття християнства. Але з нічого жива мова і живі тексти відразу не виникають. Очевидно, слід говорити про якісь первісні форми писемного мовлення, які існували ще в дохристиянський період. Наші пращури залишали після себе пам'ятки у вигляді знаків на стінах печер та дощечках, напевне, тому, що хотіли донести до інших поколінь якісь важливі факти із свого життя, чогось навчити, на щось натякнути [5, с. 13–15].

У Київській державі книгу вважали джерелом здобуття знань і використовували в навчанні. За часи князювання Володимира Великого в Києві існувала державна школа, в якій “постигали учение книжное” діти найближчого оточення князя [5, с. 36].

У 1073 році був написаний незвичний за того часу твір – «Ізборник» – перша енциклопедія. Він охоплював велике коло питань, зокрема з ботаніки, зоології, медицини тощо. «Велика бывает польза от учения книжного», – пише літописець, розповідаючи про просвітницьку діяльність Ярослава Мудрого [5, с. 53]. У давньоруському збірнику «Пчела» зазначається: «Ум без книг, аки птица спешена», «Свет дневный есть слово книжное» [5, с. 52].

В Україні у XIII–XVI ст. існували азбуковники – рукописні збірники навчального, настановно-виховного та довідкового характеру [5, с. 95–97].

Увагу дослідників продовжує привертати феномен першої української рукописної книги, на якій, за новітньою традицією, присягають президенти незалежної України. Історія зберегла для нас найімовірнішу версію її появи. Вона створювалася у православному Пересопницькому монастирі в 1556–1561 роках архимандритом Григорієм, що досконало володів кількома мовами, та художником Михайлом Василевичем. Знання Біблії у культурі й науці всіх європейських народів було пріоритетним упродовж всієї історії людства, оскільки там зібрані різнопланові знання, накопичені впродовж тисячоліть.

Вперше творці Пересопницької книги переклали Новий Завіт Біблії (Євангеліє) близькою до народної мовою. До того ж книга має унікальне художнє оформлення; орнаменти, заставки. Чисте та гарне письмо, вишукані ілюстрації свідчать про високий духовний смак наших земляків. То був доволі сміливий вчинок і навіть, сказати б, виклик тогочасній дійсності. Адже Польща, у складі якої перебували українські землі, визнавала як офіційну лише латино-польську школу. Українське ж народне слово, як і слово літературне, відверто зневажалось. Втім, духовенство добре знало, що більшість людей не можуть осягнути Святе письмо церковнослов'янською. Тобто Пересопницьке Євангеліє мало стати засобом освіти й виховання. Власне, так воно й сталося. Одразу після написання книгу використовували у відправах релігійних культів – в 1561 році у Заславському православному монастирі, а на початку XVII століття вона потрапляє на Велику Україну. Зафіксований і такий історичний факт: у 1701 році гетьман Іван Мазепа подарував Євангеліє його Вознесенському монастирю в Переяславі. Тут у 1845 чи 1846 роках під час археографічної експедиції з книгою познайомився Тарас Шевченко і високо оцінив її. А Іван Франко вважав твір літературним взірцем, рівня якого пізніші перекладачі змогли б сягнути лише глибоко виникнувши в дух української народної мови [4, с. 2].

Видання ж перших друканих навчальних книг пов'язане з ім'ям Івана Федорова (Федоровича). Наприкінці лютого 1573 р. він розпочав друкування своєї першої у Львові книги «Апостол», роботу над якою завершив 15 лютого 1574 р. Львівський «Апостол» – надзвичайно дбайливо складена та майстерно оформлена книга на 264 сторінки. Порівняно з московським «Апостолом» львівська книга мала ряд нововведень, зокрема вирізьблені додаткові сторінкові гравюри із зображенням євангеліста Луки, орнаментальним знаком герба Львова та друкарським знаком – гербом самого першодрукаря. У львівському «Апостолі» вміщено широку й докладну післямову «Повість... откуда начася й како свершися друкарня сія», написану самим Іваном Федоровим, яка характеризує його не лише як талановитого ремісника, але й високоосвіченого редактора та палкого патріота. Львівського «Апостола» було виготовлено близько 1000 примірників. Ця книжка широко використовувалася в освітній діяльності [5 ; 12]

Іншим львівським виданням Івана Федорова був «Буквар» – перший в Україні друканий посібник для навчання писемності, складений, як сказано в післямові, «ради скорого младенческого наученія». Ця книжка

має 90 сторінок, оздоблена заставками, кінцівками й гербами Львова та її автора, Івана Федорова. Обидві книги надруковані на якісному білому папері місцевого виробництва. Друкарсько-виробнича діяльність Івана Федорова мала великий вплив на подальший розвиток українського книгодрукування. Спадкоємцем традицій першодрукаря стала друкарня Львівського братства, що діяла протягом кількох століть і видала велику кількість книжок, зокрема й навчальних [5; 12].

У 1596 р. вийшла у світ Граматика Лаврентія Зизанія. Граматика Мелетія Смотрицького (1619) була шкільним підручником понад 130 років [5, с. 97–99].

У XVII ст. з'явилися азбуковники, які мали характер навчальних посібників. Вони містили азбуку, склади, граматику, відомості з різних наук, в тому числі гігієни та санітарії. Найвідомішим є друканий азбуковник «Лексіконъ славеноросскій и именъ тлъкованіе», який випустив 1627 року в Києві письменник і друкар Памво Беринда [2, с. 141–142].

Шкільні азбуковники розширили обсяг знань учнів шкіл XVII ст., увівши до навчання елементи «світської освіти». Пропагуючи релігійно-церковну мораль, азбуковники одночасно виховували в дітей любов до науки та книги, первинні життєві навички особистої гігієни й санітарії. Але в той час основним методом роботи із книгою було дослівне заучування. Учні не мали права змінити жодної літери, що гальмувало самостійне відтворення тексту.

Перший підручник біології «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи» в двох томах був написаний у XVIII ст. В.Зуєвим (1786). Автор дав перелік природних тіл, короткі дані про їх практичне значення. Новаторство В.Зуєва полягало в тому, що він вперше застосував відповідно до навчального матеріалу план поступового ускладнення тіл природи у зв'язку з різною їхньою появою в часі, що є одним із передбачень формування еволюційного мислення. Він вперше визначив відмінність між наукою й шкільною навчальною дисципліною, зробив методичний відбір типових об'єктів для вивчення, запропонував вимоги щодо охорони промислових тварин, рослин. Передмова до вищевказаного підручника була, по суті, першими методичними рекомендаціями для вчителів природничих наук. Головну увагу В.Зуєв звертав на визначення системи та змісту шкільного природознавства. Цей підручник вже містив вимоги щодо навчання природознавства та наголошував на необхідності створення природознавчого кабінету в навчальних закладах [12].

У цей період жанрово-видова палітра навчальної літератури помітно збагачується;

поряд з абетками, граматики, букварями з'являються твори, написані в жанрі повчань, настанов, бесід дорослих з дітьми. У навчальних книжках збільшується кількість текстів для читання. Наприкінці XVIII століття формується пізнавальна книжка, енциклопедія для дітей, активно розвиваються жанри подорожі, пригодницького, історичного оповідання, «дитячі» жанри художньої літератури. Книжку оздоблюють буквицями, заставками, орнаментом, гравюрами.

Репертуар нової української навчальної книги бібліографи починають з «Букваря славно-русского языка... к поучению посполитаго юношества в школах парафіяльных», виданого 1816 року. У 1816-1850 роках вийшло 14 назв книг навчального характеру. Першою художньою дитячою книжкою в новій українській літературі вважають «Читанку для малых дітей дошкільного і домашнього употреблення сочиненною» М.Пашкевича, видану в 1850 році накладом у 5 тис. примірників «Галицько-руською Матрицею» [12].

Значний вплив на розвиток навчальної літератури справила творчість К.Ушинського. Свої педагогічні та книгознавчі ідеї він втілював у російськомовних підручниках для початкової школи «Дитячий світ» (1861) та «Рідне слово» (1864), які неодноразово перевидавалися: перша книга «Рідного слова» 147 разів, друга - 130, третя - 23 рази. Напевне, жодний шкільний підручник не знав такого блискучого успіху. Автор дотримувався ідеї єдності мови і мислення, мислення і чуттєвого досвіду. Підручники написані гарною літературною мовою, у них широко використано усну народну творчість: казки, прислів'я, приказки, скоромовки тощо. Вони були змістовними, доступними, цікавими, логічними; успішно виконували функцію розвитку мислення, вчили любити рідну мову і природу, відображали близький дитині навколишній світ, відповідали її віковим особливостям. Автор щоразу перед черговим виданням удосконалював зміст своїх підручників [3, с. 109].

Велике значення для розвитку української навчальної книги мало створення 1868 року у Львові товариства «Просвіта». Також в Галичині наприкінці XIX - на початку XX століття з'явилися перші періодичні дитячі видання різного тематичного спрямування, адресності, соціально-політичного ухилу: «Ластівка», «Весна», «Рідна школа». Найпомітнішим явищем у тогочасній дитячій періодиці стали журнали «Дзвінок», «Світ дитини», «Дзвіночок» [12].

До репертуару художньої книги для дітей входили твори практично всіх відомих українських письменників тієї доби. Скажімо,

ще за життя Т.Шевченка його пейзажна лірика й автобіографічна поезія ввійшли до всіх шкільних читанок. Хоча поезії, байки, притчі Г.Сковороди, гумористичні оповідання та повісті Г.Квітки-Основ'яненка, вірші, байки Є.Гребінки ще важко назвати творами для дітей, вони викликали жваве зацікавлення малих читачів. Починаючи з Т.Шевченка, тему дитинства не обминає жоден відомий український літератор. Багату літературну спадщину, адресовану юним читачам, залишили О.Пчілка, У.Кравченко, Б.Грінченко, М.Грінченко, О.Лотоцький [5, с. 181-186].

У 20-х роках XX століття популярними стають так звані шкільні повісті. Нового звучання набуває літературна казка, розвиваються історична проза й драматургія для дітей. Шкільні підручники тоді мав право видавати кожний регіон. Поширення набули учнівські журнали, тематичні робочі зошити тощо. Саме у цей час, у період «червоного ренесансу», спостерігався розквіт українського підручничотворення [12]. Але це тривало недовго.

У 1931 році вийшла Постанова ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу», у якій критикувалися науково-педагогічні основи шкільної освіти. Згідно з постановою, школи мали перейти з 1 січня 1932 року на нові програми, у яких відображувалося «систематизоване коло знань». Програми з боку партійних органів отримали схвалення, але разом з тим були відзначені й недоліки, про які йшлося у новій Постанові «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932 рік). У ній відзначалося, що основною формою організації навчальної роботи є урок. На вчителя покладалася відповідальність за викладання свого предмету, а на учня – за його навчання та дисципліну. Школа повинна була організувати систематичний, індивідуальний облік знань учнів. У цій Постанові був засуджений так званий бригадно-лабораторний метод за уніфікацію в навчальній роботі та зниження ролі вчителя. Тим часом вийшла ще одна Постанова ЦК ВКП (б) «Про підручники для початкової та середньої школи» [8]. Вона скасовувала існуючий у країні порядок видання підручників самостійно кожною областю, краєм та автономною республікою й вводило з кожного предмету єдиний обов'язковий підручник, що затверджувався Наркомпросом і видавався Учпедгізом. Видання стабільних підручників було розраховано на використання їх протягом тривалого часу.

Після відкриття в 1933 році московського «Детгиза» у березні 1934 році аналогічне видавництво відкривається в Україні – «Дитвидав». Протягом першого року існування "Дитвидав" випускає у світ 125 дитячих видань.

У 1934 році систему дитячого видавництва України було ліквідовано і всю державну мережу видавництв УРСР фактично підпорядковано московському Госиздату [11, с.6].

У 40-50-х роках ХХ ст. підручник розглядався переважно як засіб для повторення та закріплення знань і як посібник для виконання учнями домашнього завдання. У зв'язку з цим збільшилась роль функції контролю знань. У ті часи вчені звертали увагу на те, щоб зусилля авторів, рецензентів були спрямовані тільки на науковий зміст, методичній побудові приділялася недостатня увага [7].

У 60-ті роки ХХ століття, в епоху науково-технічного прогресу, посилювався інформаційний потенціал навчання. Було створено нове покоління підручників, у яких домінуючого значення набула інформаційна функція.

В кінці 60-х і в 70-ті роки минулого століття було висунуто ідею розуміння підручника як важливого засобу організації навчального процесу. Викристалізувалася тенденція його багатофункціональності. У цей період поширення набула ідея проблемно-розвивального навчання, що суттєво вплинуло на перебудову значної кількості підручників у напрямі організації активної пізнавальної діяльності школярів. Працюючи над створенням шкільних підручників, М.Баранський, О.Пьоришкін, Ю.Полянський, М.Верзилін, В.Корсунська та інші зробили значний внесок у загальну методичку його побудови. Вони запропонували оптимальне розв'язання цілого ряду завдань, які висувалися вимогами часу авторам підручників [7].

Новими тенденціями в загальній середній освіті у 80-ті роки минулого століття стали розробка прийомів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення перевантаження навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності, посилення процесуального боку навчання засобом шкільного підручника. У радянській школі педагоги, спираючись на дослідження Дж. Дьюї, Д.Дая, П.Блонського та ін., розробили варіанти побудови навчального процесу із застосуванням шкільного підручника. Це одержало назву комплексної системи викладання для шкіл I ступеня, комплексного методу для шкіл II ступеня. Особливістю цієї системи було формування в учнів основ діалектико-матеріалістичного світогляду, розкриття природних явищ, законів в їх взаємодії та взаємозв'язку з практикою суспільного будівництва [7].

У 30-80-х роках минулого століття переважну більшість підручників для загальної середньої освіти Української РСР видавалося в Москві, у видавництві «Просвещение». Українським же видавництвам «довірялося» видавати, головним чином, лише підручники з української мови. Це стало основною причиною кризи підручникотворення, яка спостерігалася в

Україні в 90-х роках. Новоствореній Академії педагогічних наук довелося докласти чимало зусиль для створення вітчизняної школи розроблення й контролю якості навчальної літератури [11, с. 8].

За останні роки в нашій країні відбулися й продовжують відбуватися важливі зміни в системі середньої школи. Насамперед, вони виявилися у зближенні інституційних та змістових установок української освітньої системи з сучасною світовою практикою, у створенні навчальної літератури нового покоління, а також у втіленні у практику навчання нових форм, методів і засобів навчання [9].

Входження України в єдиний освітній Європейський простір вимагає наближення її системи стандартів освіти до стандартів демократичних країн Західної Європи. Сучасний етап розвитку суспільства в Україні висунув перед системою освіти низку проблем, розв'язання яких пов'язане з радикальними змінами в змісті навчання, коригування мети, завдань і принципів навчання, наданням нової якості усьому навчально-виховному процесу в школі [1].

Чітко простежуються три періоди розроблення шкільних програм і підручників за час незалежності: 1) 1991-1995 рр.; 2) 1996-2000 рр.; 3) 2001-2010 рр.

Конкретним результатом першого етапу і визначною подією в Україні стало вперше створене покоління власних шкільних програм підручників [2, с. 11].

Другий період розпочався з удосконалення програм, створення другого покоління підручників та навчальних посібників, аналізом апробації підручників. Знаковою подією стали перші інформаційні семінари Ради Європи з реформування системи освіти України, які започаткували відкриття для неї європейського освітнього простору [11].

Протягом 2001–2010 рр. автори намагалися надати більших розвивальних можливостей своїм підручникам. Ідею розвивального підручника запропонували П.Полянський, О.Пометун, О.Савченко, Г.Фрейман, А.Фурман та ін.

Гарним творчим надбанням є розроблення інноваційних підручників у результаті партнерської співпраці українських і зарубіжних педагогів. Адже візуальні джерела не практикуються тому, що наші підручники в основному текстові, вони складні для сприймання сучасними школярами. А життя висуває іншу мету – навчити учнів самостійно здобувати та інтерпретувати інформацію, при цьому усвідомити, що право на існування мають інші інтерпретації [2].

Період 2001–2010 рр. був пов'язаний із трансформацією підручників у кількох

напрямах: 1) модернізація відповідно до сучасних підходів уже існуючих підручників другого покоління; 2) доведення до необхідного рівня і модернізація тих підручників, які пройшли випробування часом; 3) початок виходу третього покоління підручників, що базуються на новій освітній парадигмі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку

Проблема якості навчальної літератури тісно пов'язана з теорією і практикою шкільного підручникотворення на конкретному етапі розвитку загальної середньої освіти.

Кожна епоха висуває свої вимоги до навчання й виховання підростаючого покоління. Педагогіка сьогодні формується на принципах гуманізації. Кінцева мета освіти полягає в тому, щоб кожен учень міг вільно й всебічно розвиватися відповідно до своїх здібностей. Завдання науковців і практиків – допомогти йому в цьому. У вирішенні такого завдання однією з головних умов є створення сучасних засобів навчання, серед яких головне місце належить навчальній літературі.

За останні роки в нашій країні відбувалися і продовжують відбуватися важливі зміни в системі загальної середньої освіти. Насамперед, вони виявляються у зближенні інституційних та змістових установок української освітньої системи з сучасною світовою практикою, у створенні навчальної літератури нового покоління, а також у втіленні у практику навчання нових форм, методів і засобів навчання.

Наступним етапом нашого дослідження має бути здійснення системного аналізу проблеми підручникотворення та визначення її місця у сучасному підручникомознавстві.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арцишевський Р. А. Підручник учора, сьогодні, завтра [Текст] / Р. А. Арцишевський // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 22–28.

2. Баханов К. О. Сучасні шкільні підручники з історії України: проблема коректності та послідовності [Текст] / К. О. Баханов // Історія та правознавство (Вид. гр. «Основа»). – 2008. – № 25. – С. 5–19.

3. Березівська Л. Д. К. Д. Ушинський про підходи до створення шкільних підручників [Текст] / Л. Д. Березівська // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 107–110.

4. Глинчак В. Книга Присяги. Пересопницьке Євангеліє – відоме і невідоме [Текст] / Василь Глинчак // Дзеркало тижня. – 2005. – № 5. – С. 2.

5. Дорошенко Д. Історія України: з малюнками : для школи й родини [Текст] / Дмитро Дорошенко. – К. : Освіта, 1993. – 240 с. – з іл.

6. Когутенко С. П. Проблеми змісту освіти і необхідність створення підручника [Текст] / С. П. Когутенко // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. праць / редкол.]. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 36–41.

7. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кодлюк Ярослава Петрівна. – Київ, 2005. – 450 с.

8. Об учебниках для начальной и средней школы : Постановление ЦК ВКП(б) 12 февраля 1933 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов. 1917–1973 гг. – М. : Политиздат, 1974. – С. 170–172.

9. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс] / Президент України. – Офіційне Інтернет-представництво Президента України, 2004. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/>.

10. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 30–39.

11. Система навчального книговидання в Україні: можливості змін : матер. для обговор. на конф. [«Діалог про підручник: час говорити, час діяти»], (Київ, 10 груд. 2007 р.) / упоряд. : Г. В. Касьянов, С. Ф. Клепко, Т. Б. Харламова. – К. : Громадські платформи освітньої реформи в Україні, 2007. – 29 с.

12. Сірополко С. Історія освіти в Україні [Текст] / Степан Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жосан Олександр Едуардович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Наукові інтереси: підручникомознавство, експертиза навчальної літератури, етика, християнська етика, підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями.

АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Юлія ІВАНОВА (Кіровоград)

У статті розкривається поняття “самовизначення особистості”, аналізуються показники та компоненти самовизначення, на основі яких визначено рівні розвитку особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога.

В статті розкривається поняття “самоопределение личности”, анализируются показатели и компоненты самоопределения, на основе которых определены уровни развития личностного самоопределения будущего социального педагога.

Ключові слова: особистість, самовизначення, самосприйняття, рефлексія, самооцінка, самоутвердження, інтеріоризовані соціальні мотиви, особистісний смисл.

Особистісне самовизначення є однією з основних проблем формування та розвитку особистості. Воно припускає визначення особистістю своєї “внутрішньої суті”, формування у неї усвідомлення мети та сенсу життя, яке відбувається відносно цінностей,

існуючих у суспільстві, а також вибір майбутнього життєвого шляху.

Упродовж усього життя людині доводиться визначати своє відношення до навколишньої дійсності, здійснювати безліч виборів відповідно до своїх ціннісних переконань, тому в ході свого розвитку внутрішній світ особистості постійно змінюється і вона весь час приходиться до нового самовизначення. В той же час людині з кожним роком стає все важче самовизначитися, оскільки ригідність установок і стереотипів збільшується. На сучасному етапі розвитку нашої країни необхідність у вивченні проблеми особистісного самовизначення зростає ще більше. Суспільні та економічні умови, що різко змінюються, висувають до особистості нові вимоги, примушуючи її наново самовизначитися. У зв'язку з цим збільшується необхідність у детальному розгляді даного питання.

З психологічної точки зору, особистість, що самовизначилася – це “суб’єкт, що усвідомив, що він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що він є (свої особистісні та фізичні властивості), що від нього хоче або чекає колектив, суспільство; суб’єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин”. Самовизначення, таким чином, це “відносно самостійний етап соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, власних якостей, можливостей і вимог, що пред’являються до нього з боку оточення і суспільства” [6, с. 5-6].

Аналіз літератури дозволяє констатувати, що проблемі становлення самовизначення присвячені численні експериментальні й теоретичні дослідження, в яких розглянуті структура, механізми, види і закономірності формування самовизначення особистості. Для нашого дослідження особливе значення мають праці К.О. Абульханової-Славської, Р.В. Пасічняк, О.І. Барішевої, Г.П. Нікова, В.Ф. Сафіна, С.Л. Рубінштейна, Б.А. Щербатюк, О.С. Семенова, М.Р. Гінзбурга, в яких висвітлюються основні положення щодо процесу самовизначення.

Метою статті є розкриття поняття “самовизначення особистості” та виокремлення показників і рівнів розвитку особистісного самовизначення.

Традиційно особистісне самовизначення визначається як здатність людини до усвідомленого вибору подальшого життєвого шляху на основі адекватної оцінки власних здібностей та можливостей, а також готовність зайняти певну соціальну позицію. Основою особистісного самовизначення є власна

активність особистості, що спрямована на побудову часової перспективи, планування і постановку життєвих цілей, а також надбання ціннісно-сислової єдності [3, с. 7].

Можна виділити такі основні функції, через які реалізується зміст особистісного самовизначення: смислотворення, тобто пошук людиною сенсу власного існування та вироблення загальних уявлень про мету свого життя; мотивації, спонування діяльності особистості та встановлення її спрямованості; реалізації, тобто свідоме ствердження особистістю власної позиції в тих чи інших проблемних ситуаціях.

Центральним моментом у самовизначенні особистості (К.О. Абульханова-Славська, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) виступає усвідомлення суб’єктом потреби у самопізнанні, у зміні себе, у самовдосконаленні. Самовизначення при цьому виступає інтегруючим стрижнем розвитку особистості, що охоплює всі її сторони.

Також самовизначення нерозривно пов’язане з формуванням світогляду особистості (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Д.Б. Ельконін), когнітивними передумовами чого є засвоєння суб’єктом системи наукових знань, розвиток здібностей до теоретичного мислення, досягнення високого рівня пізнавальної активності. При цьому світогляд являє собою насамперед не деяку логічну систему знань, а комплекс переконань, принципів, ціннісних орієнтацій, що визначає позицію особистості у стратегії і тактиці вирішення життєво важливих задач [4, с. 65].

На кожному етапі свого життя особистість для самовизначення проходить ряд етапів, які характеризують стан протікання цього процесу. Самовизначення – це активний процес усвідомлення свого “Я”, відносно самостійний етап соціалізації особистості, сутність якої заключається в формуванні у неї усвідомлення мети і смислу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі своїх бажань, намірів, якостей, можливостей, вимог, які висуваються до особистості з боку оточуючих людей і суспільства [5, с. 222-223]. Тому для формування особистісного самовизначення психологами були виділені необхідні інструменти:

- самостійність і почуття власної відповідальності за своє життя;
- високий рівень самокерівництва;
- здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності, ставити перед собою складні цілі та розв’язувати складні задачі;
- інтерес до життя;
- інтерес до власної особистості та позитивне самостварення [5, с. 311].

Так, у своїй роботі Р.В Пасічняк [4] виділяє рівні самовизначення особистості, які вона має пройти внутрішньо (усвідомлення себе, оточуючої дійсності, співставлення себе з вимогами суспільства, вибір певної ролі, формування стійкої позиції), а лише потім зовнішньо, що проявиться в її діяльності та поведінці. Автором виокремлені такі рівні: самосприйняття – рефлексія – самооцінка – самоутвердження – розвиток інтеріоризованих соціальних мотивів - формування особистісного смислу. На нашу думку, дані рівні самовизначення краще назвати компонентами, оскільки вони не лише переходять від одного до іншого, все більш ускладнюючись, а взаємодіють та доповнюють один одного. Саме завдяки взаємодії цих компонентів можна стверджувати про рівень розвитку самовизначення особистості.

Ми пропонуємо їх розглянути більш детально і на основі цього зробити аналіз рівнів самовизначення особистості. Звичайно, ставлення людини до оточуючого світу не обходиться без включення її ставлення до самої себе. Воно впливає на психічне здоров'я людини, визначає її успішність у взаємодії з іншими людьми; є формою відображення самого себе як особливого суб'єкта пізнання та формується на основі його активності щодо зовнішнього світу. Ставлення до самого себе відтворює рівень розвитку особистості в контексті її самореалізації та самовизначення.

Самосприйняття. Самосприйняття виступає формою сприйняття людини самої себе як особливого об'єкта пізнання й залежить від прийнятих цінностей, її особистісних змістів, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. В кожний період життя людина сприймає себе по-різному.

У структурі самопізнання виділяють три компоненти: когнітивний, емоційний й поведінковий. У сукупності вони представляють найголовніші аспекти самосприйняття, що пов'язані з самопізнанням, самовідношенням і готовністю до дій, спрямованих на самомоделювання та пошук ідентичності [2].

Рефлексія. Здатність до неї говорить про високий рівень самосвідомості особистості, готовність не тільки до пізнання самого себе, а й корекції своєї поведінки, способу життя. Рефлексія проявляється тоді, коли людина починає задавати собі питання “Чи так я живу?”. Як властивість індивіда, рефлексія має здатність не лише відображати свій образ “Я”, але й усвідомлювати взаємодію з іншими людьми. Саме в сфері міжособистісних

стосунків рефлексія виступає компонентом моральності поведінки індивіда. Здатність до рефлексії об'єднує функції поведінки та управління людини своїми вчинками. Так, С.Л. Рубінштейн зазначав, що завдяки рефлексії суб'єкт стає здатним здійснювати управління діяльністю, досягати мети. Виникнення рефлексії обумовлене всім ходом життя та діяльності індивіда. Завдяки їй здійснюється опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом, у ході переломлення зовнішніх впливів через специфіку суб'єктивного світу особистості. При цьому рефлексія виступає як “внутрішні умови, включені в загальний ефект, обумовлений закономірним співвідношенням зовнішніх та внутрішніх умов” [7, с. 351-352].

Так як нас цікавить особистісне самовизначення студента, то необхідно наголосити на тому, що однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну діяльність. Тобто це необхідно розуміти як спрямованість мислення на самого себе, усвідомлення структури навчання, його результатів, засвоєння соціального досвіду студентом. Така рефлексія виступає ланцюжком співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, що вимагає навчальна діяльність. У той же час навчання неможливе без рефлексії – пошуку самооцінки, обговорення свого досвіду, реального та уявлюваного.

Самооцінка. Переживання різних емоцій, які супроводжують процеси самопізнання, формують у людини ставлення до себе. Знання про себе, підкріплені ставленням до себе, становить самооцінку особистості.

Самооцінка – це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона являється важливим регулятором поведінки особистості. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини та подальший розвиток її особистості. Як відомо, особистість оцінює себе або шляхом співставлення рівня своїх домагань, з об'єктивними результатами своєї діяльності; або шляхом порівняння себе з іншими людьми. Також на підставі адекватності самооцінки розрізняють два її види: адекватну й неадекватну. В свою чергу, неадекватна самооцінка згідно з еталоном, з яким вона порівнюється, може бути завищеною або заниженою.

Знати самооцінку дуже важливо, особливо якщо мова йде про самовизначення особистості. Від рівня самооцінки буде прямо залежати

рівень самовизначення особистості, а точніше її готовність.

Знаючи тип самооцінки, можна певною мірою нею регулювати. Так, людина з низькою самооцінкою відчуває себе невдахою. Вона не хоче, а точніше боїться починати щось нове, не вірить, що її зусилля до чого-небудь приведуть. Людина ж з високою самооцінкою, навпаки бачить себе господарем становища. Вона не вважає, що нею керують зовнішні обставини: навпаки, вона вважає, що сама спрямовує хід свого життя.

Тому до рівнів самооцінки відносять:

- високий – людина не вважає себе гіршою від інших і позитивно ставиться до себе;

- середній – адекватна думка про себе;

- низький – неповага до себе та до оточуючих.

Звичайно, треба розуміти те, що для готовності до особистісного самовизначення особистості найкращим варіантом була б адекватна самооцінка, де б особистість приймала себе, зважувала свої можливості та потреби, не боялася змін, які відбувалися б у її житті.

Самоутвердження. Для кожної особистості природним стає прагнення до позитивної Я-концепції (процеси самоствердження, самовираження, самореалізації). Найсильнішою з них є прагнення до самоствердження. Погоджуючись з І. Бехом, І. Зверевою та М. Левківським, під особистісним самоствердженням ми розуміємо потребу та здатність юнаків і дівчат прогнозувати, проектувати та коригувати власні фізичні й психічні сили для вирішення певних завдань. Процес діяльності особистості можна представити у вигляді замкнутого кола, де людина отримує певний результат – позитивний або негативний. Так, у першому випадку особистість відчуває почуття задоволення, при цьому утворюється позитивний зв'язок із діяльністю, підвищується рівень усвідомлення власного успіху, значимості – коло замикається самоствердженням. В іншому випадку задоволення не виникає, коло самоствердження залишається не замкнутим, і особистість шукає інші шляхи власної діяльності. Якщо потреба особистісного самоствердження задовольняється – це позитивно впливає на людину. Але якщо процес самоствердження не відбувається в будь-якій позитивній сфері діяльності, то особистість буде шукати його в негативних вчинках. [1].

Так як процес удосконалення особистості, рівень її самоствердження ніколи не досягнуть

абсолюту, то вони безмежні, як безмежне пізнання. Особливий вплив на успішність саморозвитку здійснює сила та структура мотивації досягнення успіху. Саме тому важливим є формування у майбутніх соціальних педагогів мотиву самоствердження (прагнення ствердити себе в соціумі), який пов'язаний із почуттям власної гідності, впевненості в собі; спонукає до прагнення визнання та досягнення успіху; спонукає долати значні труднощі та багато працювати задля особистісного ствердження та досягнення визначеної мети.

Розвиток інтеріоризованих соціальних мотивів. Інтеріоризація означає присвоєння цінностей, їх вrostання в особистість. Процес формування внутрішніх структур психіки. Процес переходу від зовнішніх (реальних) до внутрішніх (ідеальних) дій – психічних актів. З цього виходить, що інтеріоризовані соціальні мотиви полягають у бажанні особистості отримати певні знання, щоб бути корисним суспільству, у бажанні виконати свій обов'язок перед батьками, друзями, у розумінні необхідності вчитися, щоб здобути професію і вижити в умовах ринкової економіки тощо. Сюди ж відносяться і мотиви, які полягають у бажанні зайняти певне місце у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет.

Формування особистісного смислу. Особистість, встановлюючи зв'язок життєвих цінностей з власним досвідом, переживаннями, починає встановлювати їх смисл (основу, суть), оцінює їх, надає їм особистісного смислу. Він є особливим, проявляється відношенням особистості до цінностей культури, з якою вона взаємодіє.

Особистісні смисли визначають спрямованість особистості, її соціальну позицію, самосвідомість, світогляд, ціннісні орієнтації. Саме як пристрасне ставлення до життєвих цінностей, особистісний смисл виступає внутрішньою детермінантою самовизначення і саморегуляції особистості. С.Л. Рубінштейн вказував на те, що особистості характерний такий рівень психічного розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю. Суть особистості, за К. Роджерсом, виражає її самосвідомість, суб'єктність, здатність діяти свідомо і відповідально.

На основі характеристики кожного з компонентів особистісного самовизначення майбутнього фахівця, можна виділити такі рівні його формування:

- низький рівень - пов'язаний з входженням студента у навчально-виховний

процес навчального закладу, виконання ним обов'язків щодо навчання та ознайомлення з основами майбутньої професії. На цьому рівні особистість намагається пізнати себе, прийняти такою, як вона є, і на основі цього зіставити свої можливості, здібності, прагнення з вимогами майбутньої професії. Особистість реалізує роль студента, яку "виконує" на низькому рівні. Самооцінка особистості може варіюватися, від чого залежить рівень самоутвердження особистості у середовищі вищого навчального закладу.

- середній рівень – на цьому рівні студенти ідентифікують себе із особливостями професійної діяльності. На основі цього вони починають бачити проблемність їхньої майбутньої професії (соціальний педагог), аналізувати її, виділяти ті особистісні характеристики, які необхідні для успішного її виконання. Важливою стає активність студента та рівень його самооцінки – середній (адекватне ставлення до себе). Процес діяльності має закінчуватися позитивним результатом, коли особистість буде отримувати задоволення, підвищиться рівень власного успіху. На основі цього формуються інтеріоризовані соціальні мотиви, як прагнення студента зайняти певне місце у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет.

- високий рівень – характеризується тим, що студенти ідентифікують себе з майбутньою професією соціального педагога, її особливостями та прагнуть підходити до виконання своїх обов'язків творчо. Спостерігається сформованість таких показників – високий ступінь моральних знань та почуттів, які стали переконаннями особистості, керівництвом у сфері моральної діяльності. Саме зараз людині вдається дійсно стати господарем ситуації і свого життя. Людина в цьому випадку ніби підіймається над своєю професією, над соціальними ролями та стереотипами. Така людина стає унікальною та неповторною вона точно знає чого хоче від життя.

На основі нашого теоретичного дослідження рівнів особистісного самовизначення та, опираючись на дослідження сучасних психологів, можна вказати на такі його показники:

- наявність цілей в житті, уміння гнучко та реалістично їх коректувати;
- загальне переконання в тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у своє життя;
- сприйняття себе як особистості, схвалення себе в цілому;

- наявність життєвих перспектив (особистість повинна бачити очікувані події, з якими пов'язує сенс свого життя);

- здійснення зв'язку між минулим, теперішнім та майбутнім, як стимул до активної життєдіяльності, до побудови планів на майбутнє;

- аналіз причини та зв'язків між подіями життя, своїми властивостями та оточуючими людьми;

- зміна, перетворення життя відповідно до своїх цінностей; визначення міри між "хочу" та "потрібно" (особистим та соціальним);

- планування свого життя і відповідно до цього організація своєї діяльності.

Отже, ми з'ясували, що особистісне самовизначення, як процес свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця в системі суспільних відносин, має ціннісно-смыслову природу і виражається в активному ставленні людини до самої себе та оточуючої дійсності. Саме така особистість досягає високого рівня соціального розвитку та самосвідомості, самостійно виконує відповідну перетворювальну діяльність, свідомо і відповідально здійснює саморегуляцію діяльності й поведінки. А тому не лише присвоює суспільний досвід, але й робить значний внесок у його скарбницю матеріальних і духовних цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.;
2. Ван Джун Психологічні особливості самосприйняття як фактор соціалізації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Ван Джун. – Одеса, 2009 – 22с.
3. Лець Ю.А. Особистісне самовизначення старшокласника в системі розвивального навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Ю.А. Лець. – Харків. 2008. – 23 с.
4. Пасічник Р.Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Пасічник Руслана Федорівна. - Івано-Франківськ, 1999. – 186 с.
5. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О.М. Степанов]. – К.: «Академвидав», 2006. – 424с
6. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. - С.65
7. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин – М.: Наука, 1978.– 391 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іванова Юлія Юрївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей розвитку особистості.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Вікторія КОНДРАТОВА (Кіровоград)

Стаття присвячена проблемі впровадження ідей В.О.Сухомлинського щодо розвитку творчих здібностей учнів початкових класів у гуртковій роботі з образотворчого мистецтва.

Стаття посвячена проблеме внедрения идей В.О.Сухомлинского о развитии творческих способностей учеников начальных классов в работе кружка по изобразительному искусству.

Ключові слова: гурток, образотворче мистецтво, комп'ютерна графіка, творчі здібності, казка.

Постановка проблеми. Образотворче мистецтво є унікальним у вирішенні завдань як художнього, так і особистісного розвитку, громадського і духовного становлення дитини. Загальною метою образотворчої освіти в загальноосвітній школі є розвиток в учнів високих естетичних ідеалів на основі особистісно-ціннісного ставлення до реального світу та творів мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і створення художніх образів, формування потреб і здібностей до творчої самореалізації у процесі художнього осмислення світу [1]. Однією із ключових компетентностей, що формуються на уроках образотворчого мистецтва є компетентність творчої діяльності (розкриття та реалізація творчих і художніх здібностей дітей; встановлення креативності як риси особистості; особистісний підхід до школярів; евристичний підхід до викладання предмету; проведення навчальних ігор; розвиток асоціативно-образного мислення; виявлення та активізація фантазії, уяви учня під час створення ним власних образів у художньо-практичній діяльності; участь вихованця у гуртках з образотворчого мистецтва). Високе призначення педагога – допомогти дитині розгадати секрети свого внутрішнього «я». Потрібно навчити їх сприймати і розуміти прекрасне в оточуючому світі, у мистецтві, розвивати естетичні смаки, потребу і здатність брати участь у створенні прекрасного. В.О. Сухомлинський казав, що осмислення краси – це основа, стрижень естетичної освіти, серцевина тієї естетичної культури, без якої відчуття залишаються глухими до всього прекрасного. Він давав пораду: «зупинися і ти в подиві перед красою, в твоєму серці тоді теж розцвіте краса» [2, 371].

Аналіз досліджень і публікацій. В педагогічній науці є чимало досліджень присвячених позакласній роботі з образотворчого мистецтва. Зокрема ця проблема висвітлена в працях Д. Ельконіна, Н. Виноградової, П.Білецького, В.

Сухомлинського та інших. Так, В.О. Сухомлинський писав: «Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу. При цьому людська особистість немовби зливається із своїм духовним надбанням», «Творчість не приходить до дітей з якогось натхнення. Творчості треба вчити» [3]. І ми з цим повністю згодні.

Педагогічна система Василя Олександровича Сухомлинського пропонує своєрідне розуміння ролі й значення дитячої обдарованості у становленні художнього таланту. Видатний педагог розкрив внутрішній зв'язок між художньою обдарованістю дитини, її розуміння краси й утвердженням естетичних принципів, розкриття сил добра і зла. В.Сухомлинський радив викладачам поступово впливати на почуття, уяву, фантазію дітей. Він підкреслював: «Треба, щоб невеличкий відтінок життя загравав перед дитиною всіма фарбами райдуги» [2].

Проблема своєчасного виявлення і розвитку інтересів, художньо-творчих здібностей і нахилів дітей, збереження в їх душах прекрасного та щирого ставлення до всього оточуючого нині вкрай актуальна. Кількість уроків образотворчого мистецтва, що проводяться у початковій школі, не є достатньою для повноцінного розвитку та формування тих якостей особистості, які є виразниками духовності, креативності. Тому особлива роль відводиться сьогодні в загальноосвітній школі організації гурткової роботи з образотворчого мистецтва. Завдяки образотворчому мистецтву людина вчиться естетично сприймати дійсність, образно мислити. Воно є духовно-практичним способом освоєння дійсності. Образотворче мистецтво – один із засобів творчого розвитку учнів.

Мета статті: розкрити шляхи впровадження ідей В.О.Сухомлинського щодо розвитку творчих здібностей учнів початкових класів у гуртковій роботі з образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Гурткова робота – освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, розвитку їх творчості, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи.

В.Сухомлинським стверджував, що творчий розвиток учнів залежить від розвитку в них таких творчих якостей, як:

спостережливість, здібність уявляти і фантазувати, вміння абстрагуватися, наполегливість у доведенні справи до кінця, вміння зберегти в пам'яті знання, творчо застосовувати їх на практиці, місткість і гнучкість мислення, здатність аналізувати і синтезувати, критична оцінка своєї діяльності, здатність знаходити різноманітні способи розв'язання творчого завдання, широта думки, відчуття краси [3, с.521].

Отже, гурткова робота з образотворчого мистецтва має сприяти: творчій спрямованості особистості; розвитку творчих рис (цілеспрямованості, ініціативності, допитливості, самостійності, вимогливості, винахідливості, оригінальності, відповідальності, працелюбності); творчій самосвідомості (самопізнання, самооцінка, самоорганізація, самореалізація, самовдосконалення); розвитку спостережливості, творчої уяви і фантазії, уваги, пам'яті та цілісного сприйняття дійсності; постійному зростанню потенціалу творчої діяльності.

В.О. Сухомлинський казав, що багато позитивних емоцій викликає в школярів спілкування з природою. Шум лісу, спів пташок, кольори квітів та листя, різні способи пересування живих істот – усім цим діти цікавляться, за всім спостерігають з піднесеним настроєм, радістю, запам'ятовуючи на все життя [3]. Коли ми провели кілька гурткових занять з образотворчого мистецтва серед природи, то помітили, що у дітей вийшли набагато кращі пейзажі (правильна побудова, насичені кольори, оригінальність виконання), ніж як вони їх малювали в класі. Малюючи чорнобривці, що ростуть на подвір'ї школи, діти спочатку складали казку від її імені, а потім малювали. Створення казки сприяло більш досконалому та самостійному дослідженню будови, кольору квітки. Так само працювали над виконанням осіннього листочка.

Крім того, що діти творили казки серед природи, вони також продовжували їх складати перед екраном дисплея.

Під час вивчення розділу «Комп'ютерна графіка» учні 4 класу створювали композиції за допомогою графічного редактора Paint. Так, з теми «Книжкова графіка» діти виготовляли мініатюрний записник. Вони ілюстрували казки В.О.Сухомлинського про природу [4] («Як котів соромно стало», «Маківка і Джміль», «Як здивувався Мурко», «Клен зітхнув» та ін.) та складали власні казки («Як лісові тварини до зими готуються», «Чому айстри розмовляють із зірками», «Ледачий Гриць» та ін.).

Василь Олександрович говорив, що казка для дитини є чудовим вчителем життя і неперевершеним зразком мистецтва слова. Діти знаходять глибоке задоволення в тому, що їх думка живиться світом казкових

образів. Читаючи навіть одну і ту ж казку, дитина кожен раз відкриває в них щось нове, незвідане, робить перші кроки від яскравого і конкретного до абстрактного. Казка невіддільна від краси життя. Бона сприяє розвитку естетичних почуттів, вразливості душі, без якої неможлива сердечна чутливість до людської біди, горя, страждання. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. Відбувається своєрідне сходження до категорій добра і зла. Казки розповідають дітям про найважливіше в житті, вчать їх бути добрими, справедливими [5, 153-154].

Сухомлинський вважав казку духовним багатством народної культури, яке допомагає дитині пізнати рідний народ, красу рідного краю.

Гуртківці спочатку ознайолювалися із змістом казки, виконували ескізи ілюстрацій, потім вибирали більш вдалі малюнки і переносили на екран комп'ютера в графічному редакторі програми Paint. Кількість ілюстрацій залежала від змісту казки.

Народження дитячих ілюстрацій до казок – цікавий процес, який дає можливість виявити, чи правильно зрозумів учень зміст прочитаного, виділив головне у творі, знайшов зовнішню форму вияву сюжету. За допомогою кольору діти передають характер героя і своє ставлення до нього.

Наступним завданням було – скласти свою власну казку та виконати до неї ілюстрації за допомогою графічного редактора Paint.

Складання казок – один із самих цікавих для учнів видів поетичної творчості. Разом з тим це важливий засіб розумового розвитку та джерело морального виховання школярів. У казках, створених учнями, яскраво проглядаються симпатії і антипатії авторів, їх ставлення до добра і зла [5, 157].

Процес роботи над книгою за допомогою комп'ютерної графіки сприяє творчому розвитку учнів, їх самовираженню, викликає інтерес до навчання, формує моральні цінності, розвиває мислення і мовлення учнів, пробуджує почуття прекрасного, естетичні смаки, вміння розуміти та цінувати красу і багатство рідної природи; активізує увагу, уяву та фантазію школярів [6; 47].

Потім учні, на основі вигаданих ними казок, створювали за допомогою комп'ютера мультфільми.

Застосування комп'ютера у навчанні учнів дає можливість їм оволодіти елементарними навичками роботи в текстовому редакторі Microsoft Word (завантаження текстового редактора, введення тексту з клавіатури, робота з фрагментами тексту), ознайомитися з графічним редактором Paint та набути навичок

роботи з ними (завантаження графічного редактора, побудова графічних зображень та їх редагування, робота з графічними файлами, створення анімацій, компонування графічних об'єктів і малюнків з текстом); сформувані основи інформаційної культури.

Пропонуємо ознайомитися з заняттями образотворчого мистецтва зі застосуванням комп'ютерної графіки.

ТЕМА: Книжкова графіка. Виконання власної книжки (4 год.).

Заняття 1

Мета: Дати поняття про книжкову графіку і книжку як синтез мистецтв; обкладинка, суперобкладинка, форзац, титул, шмуцтитул, ілюстрації (вставка, заставка, кінцівка); виховувати глибоку повагу до книжки, як джерела знань.

Обладнання: Комп'ютери, комп'ютерна презентація «Складові частини книги», графічний редактор Paint; В.Сухомлинський «Казки школи під голубим небом».

Хід заняття

1. Організаційний момент

2. Повідомлення теми. Пояснення нового матеріалу

Учні сидять за центральним столом. Учителю на попередньому уроці дав завдання прочитати казку В.Сухомлинського про природу (В.Сухомлинський «Казки школи під голубим небом») і за бажанням скласти свою. Сьогодні на уроці вчитель дізнається з розповідей учнів, які казки Сухомлинського про природу вони читали. Школярі зачитують казки, які написали у віршовій чи прозовій формі. Помилки виправляються колективно. Учителю повідомляє тему уроку і говорить, що на цьому уроці вони дізнаються, як створюється книжка, з чого вона складається, і спробують намалювати обкладинку до майбутньої книжки за казкою В.Сухомлинського чи власною. Потім розповідає дітям про книжку як синтез мистецтв, що є результатом творчої праці письменника, художника, редактора, друкарів та ще багатьох інших представників різних професій. Наголошує на тому, що до неї треба ставитись обережно, цінувати і поважати працю її творців. Пояснює дітям поняття книжкова графіка.

Учні сідають за комп'ютери й індивідуально під керівництвом учителя закріплюють свої знання про блок книжки за допомогою комп'ютерної презентації «Складові частини книги».

Учитель наголошує, що художник складає макет книжки, в якому розмічає розташування малюнків, тексту, заставок, заголовків. Шрифт обкладинки і титульної сторінки повинен відповідати характеру твору. Пропонується дітям побути в ролі художника і зробити макет

книжки своєї казки за допомогою паперу, олівця, пензля, фарб, ножиць.

3. Творча робота

Усі сідають за центральний стіл і виготовляють макет. Якщо учневі треба ще раз подивитися один із блоків книжки, то вчитель дозволяє підійти до комп'ютера і переглянути цей файл.

4. Аналіз учнівських робіт

5. Прибирання робочих місць

Заняття 2

Мета: Навчити оформляти обкладинку, форзац, титул, зображати буквицю; розвивати і закріпити поняття про книжкову графіку та книжку як синтез мистецтв.

Обладнання: Комп'ютери, графічний редактор Paint, комп'ютерна презентація «Складові частини книги», слайди для гри «Весела книжка»; В.Сухомлинський «Казки школи під голубим небом».

Хід заняття

1. Організаційний момент

2. Повторення попереднього матеріалу.

Пояснення нового матеріалу

Учні сідають за центральний стіл. Щоб закріпити поняття про книжку, учитель пропонує скласти усно розповідь на тему: "Хто створив книжку?" Учні розповідають, представники яких професій причетні до цієї справи (1-2 речення кожен). Потім учитель пропонує гру "Весела книжка". Комп'ютерний герой робот Вінтер на екрані монітора показує один із блоків книжки, а дітям треба назвати його, розповісти про нього і визначити, чи все правильно зображено на ньому.

Далі вчитель повідомляє дітям, що на цьому занятті вони навчатимуться самі робити оформлення обкладинки, титулу, форзаца, зображувати буквицю.

Діти сідають за комп'ютери. Знаходять файл з інформацією про послідовність оформлення обкладинки за допомогою графічного редактора Paint в презентації «Складові частини книги»:

- форма обкладинки зображується за допомогою прямої лінії з меню інструментів графічного редактора Paint (квадратна, прямокутна, колоподібна та ін.);

- друкується заголовок або малюється за допомогою олівця чи прямої лінії з меню інструментів графічного редактора і розміщується на обкладинці (зверху, посередині чи півколом). Шрифт заголовка за формою і кольором повинен відповідати характеру літературного твору;

- за допомогою олівця, пензля і фарб з меню інструментів виконується малюнок, який повинен бути пов'язаний з усім текстом і попередньо вже вводити читача у світ казки.

Потім учні ознайомлюються з файлом із зображенням форзаца. Це може бути просто білий чи іншого кольору аркуш паперу в ширину розгорненої книжки або оформлений малюнками, близькими до тексту казки.

Наступний файл допомагає визначити, де розміщується ім'я автора, назва, місце видання, видавництво, рік видання і яким шрифтом має бути набране.

3. Творча робота

Учні відкривають графічний редактор Paint і самостійно виконують оформлення обкладинки, титулу, форзаца своєї казки, а також за допомогою олівця, прямої лінії, фарб пишуть буквицю й оздоблюють її орнаментом.

4. Друкування виконаних робіт та їх виставка

5. Прибирання робочих місць

Заняття 3

Мета: Розвивати вміння виконувати ілюстрації в книжці, друкувати їх та текст, дати поняття про стилістичну єдність змісту й ілюстрацій, розвиток мислення, фантазії.

Обладнання: Комп'ютери, комп'ютерна презентація «Складові частини книги», графічний редактор Paint; В.Сухомлинський «Казки школи під голубим небом».

Хід заняття

1. Організаційний момент

2. Повторення вивченого матеріалу та пояснення нового

Учні повторюють поняття книжкової графіки. Учитель зазначає, що на даному занятті вони будуть малювати ілюстрації до своєї казки (їх має бути 2-3).

Ведеться бесіда про поняття ілюстрація, її роль і види. Діти переглядають файл в комп'ютерній презентації «Складові частини книги», де наведені приклади сторінкових ілюстрацій, заставки, кінцівки.

Учитель повідомляє, що діти будуть виконувати сторінкові ілюстрації.

Ставить перед ними проблемне запитання: «Яка послідовність виконання ілюстрацій?» Учні за відповіддю звертаються до відповідного файла в презентації.

Послідовність виконання ілюстрацій на комп'ютері:

- вибрати з прочитаної чи власної казки епізоди, які краще за все розкривають її зміст, зробити лінійний малюнок першої ілюстрації на комп'ютері в графічному редакторі Paint. Головних героїв виділити розміром, розміщенням. Продумати пози героїв, одяг; його орнаменту, підібрати відповідний пейзаж (подається приклад лінійної ілюстрації);

- виконання композиції в кольорі. Учитель зазначає, що за допомогою кольору

виділяється головне, оскільки кольором можна передати симпатію до героїв і негативне ставлення до них (подається приклад малюнка в кольорі).

Аналогічно виконуються ще дві ілюстрації.

3. Практична робота.

Школярі виконують дві ілюстрації до казки згідно з правилами послідовності їх малювання. Друкують до них текст.

4. Виставка виконаних робіт

5. Домашнє завдання: принести картон, ножиці, клей, кольоровий папір

6. Прибирання робочих місць

Заняття 4

Мета: Розвивати вміння виконувати ілюстрації, друкувати їх на комп'ютері та робити опрацювання книжки.

Обладнання: Комп'ютери, комп'ютерна презентація «Складові частини книги», графічний редактор Paint; В.Сухомлинський «Казки школи під голубим небом»; ножиці, клей, кольоровий папір, картон.

Хід заняття

1. Організаційний момент

2. Повторення вивченого

Учитель шляхом запитань і відповідей закріплює знання учнів про види ілюстрацій та правила послідовності їх малювання.

3. Повідомлення теми та пояснення нового матеріалу

Учитель повідомляє, що на занятті діти продовжать роботу з малювання ілюстрацій і друкування тексту казки. Після цього треба буде опрацювати книжку. Ставиться проблемне запитання: «Як це зробити?»

Далі вчитель розповідає і показує послідовність того, як виконується опрацювання, на центральному комп'ютері за допомогою комп'ютерної презентації «Складові частини книги».

4. Практична робота

Учні сідають за комп'ютери і продовжують виконувати ілюстрації до казки та друкувати.

Другу половину заняття діти роблять опрацювання.

5. Презентація виготовлених книжок

6. Прибирання робочих місць

Подаємо приклад дитячої роботи з даної теми. Казка «Ледачий Гриць» (склала казку і виконала ілюстрації Луцов'ят Галина).

Жив-був хлопчик. Звали його Гриць. Він дуже не любив працювати. Навіть легка робота здавалася йому важкою. І на всі зауваження він відповідав: «Лінь». Так його й прозвали Гриць Лінь. Ось якось пішли його батьки в поле працювати, а Гриця на господарстві залишили. Цілий день Гриць нічого не робив. А коли настав вечір, згадав, що батьки вже скоро повернуться. Вибіг на вулицю і почав усе швидко робити. Та що не робив, усе не так. У

полі курей пас. Козу зернятами годував. Посуд мив молоком, качок вівсом нагодував. А коли батьки повернулися і побачили, як Гриць «упорався» зі своєю роботою, то дуже розгнівалися.

Увечері Гриць лежав і думав: «Ось виведу курей вранці, нехай походять, травички поїдять. А коли батьки встануть, то зрадіють і похвалять». Так він уранці і зробив. Та недарма ж його звали Гриць Лінь: він так захопився комахами, що зовсім забув про курей. Подивився, а їх і слід простиг Розгубився він, не знає, що робити. Ось і батьки вже йдуть.

Вирішив Гриць збрехати, щоб вони не гнівалися. Тільки підійшла до Гриця матір, а він і каже: «Це не я курей вивів, то сусідка наша, а потім ще й кричала-кричала. Я дивлюсь – курей немає. А то Сірко їх з'їв. Він сам сказав». Матір послухала Гриця і сказала: «Як тобі не соромно, Грицю. Кури давно в курнику, і сусідка їх не виганяла, то ти сам вигадав». Уперше в житті Грицеві стало соромно і за випадок цей, і за лінь свою [7].

Висновок. В навчанні та вихованні учнів загальноосвітніх навчальних закладів основам образотворчого мистецтва важливе місце займає проблема розвитку їх творчих здібностей. А вирішити її можна завдяки досконалому проведенню в школі не тільки уроків, а й гурткової роботи з даного предмету

та впровадженню на заняттях ідей В.О.Сухомлинського щодо творчого розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва, а саме: проведенню занять серед природи, створенню учнями власних казок тощо; застосуванню комп'ютерних технологій.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. К.: «Початкова школа». – 2006. – С. 394-424.
2. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М.: «Просвещение», 1979. – С. 371.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / Рад. Школа. – К., 1977. – Т.3. – 670 с.
4. Сухомлинський В. Казки Школи під Голубим Небом: Казки, притчі, оповідання / Упоряд. О.В. Сухомлинська. – К.: Рад. шк., 191 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: «Радянська школа», 1971. – С. 44, 153-154, 157.
6. Кондратова В.В. Развитие творческой активности детей средствами информационных технологий / Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Випуск 18.– Черкаси. – 2000.
7. Кондратова В.В. Біденко Є.І. Світ казок / Інформаційно-методичний посібник «Азбука управлінської діяльності». Випуск 5. – Кіровоград: Світ, 1998. – 38 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондратова Вікторія Вадимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського

Наукові інтереси: застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі з предметів художньо-естетичного циклу.

ДИНАМІКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РАЦІОНАЛЬНО-КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград)

У статті автор описує експериментальне дослідження сформованості рівнів готовності майбутніх учителів до раціонально-критичного мислення.

Автор статті описує експериментальне дослідження формування рівнів готовності майбутніх учителів до раціонально-критичного мислення.

Ключові слова: "знанієвий" підхід, експертна оцінка, самооцінка рівня розвитку критичного мислення, індекс сформованості готовності до РКМ, динаміка сформованості готовності до РКМ, компоненти готовності до РКМ.

Постановка проблеми. Для досягнення поставлених цілей перед особистістю педагога в професійній діяльності проблема формування раціонально-критичного мислення відіграє важливу роль. Цей процес потребує регулярності, систематичності й методичної послідовності. Творче використання різноманітних підходів, методів, форм, засобів у навчанні та їх критичний аналіз виявляє здатність студентів до самореалізації власної

особистості у педагогічній діяльності. Розвиток умінь досліджувати проблеми, робити свідомий вибір з низки наявних альтернатив, уміння ефективно систематизувати, обробляти інформацію з її подальшим аналізом виявляє оптимальні шляхи в організації індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя.

Проте у реальному навчально-виховному процесі ми не завжди спостерігаємо досягнення визначених цілей, досить часто у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін традиційним є "знанієвий" підхід, коли реалізується лише мета засвоєння студентами знань про основні педагогічні явища, формування умінь застосовувати ці знання у стандартних педагогічних ситуаціях. Так, у процесі вивчення методик викладання окремих навчальних дисциплін студенти ознайомлюються із окремими технологіями

навчання, методикою вивчення певних тем, і цей процес спрямований на те, щоб у майбутній педагогічній діяльності вчителі могли викладати ці теми. І як результат, в ході педагогічної практики, студенти-випускники більше уваги приділяють репродуктивній діяльності учнів, зупиняються перед перешкодами, коли необхідно вирішити нестандартні задачі, наприклад, залучити учнів до вирішення проблемних задач. Подолати ці та інші недоліки можна через створення у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін педагогічних умов формування у майбутніх учителів готовності до раціонально-критичного мислення.

Для одержання даних про рівень сформованості компонентів (мотиваційний, інформаційно-змістовний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) готовності майбутніх вчителів до РКМ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін було проведено діагностичне дослідження на першому, другому, третьому курсах Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. В дослідженні було задіяні 651 студентів, які були розподілені на експериментальну (326 студентів) та контрольну (325 студентів) групи. Констатувальний етап педагогічного експерименту проводився в 2007-2008 н.р.

Для визначення досліджуваної якості було розроблено діагностичні анкети. Констатувальний етап експерименту передбачав проведення анкет, метою яких є визначення суті та змісту компонентів готовності до раціонально-критичного мислення: "Мотиваційний компонент", "Інформаційно-ознайомлювальний компонент", "Операційно-діяльнісний компонент", "Оцінно-рефлексивний компонент".

Формувальний етап експерименту передбачав проведення анкет і виконання завдань студентами, мета яких перевірити ефективність запроваджених педагогічних умов формування готовності до раціонально-критичного мислення майбутніх вчителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: "Визначення рівня сформованості ставлення майбутніх учителів до створення проблемного середовища", "Визначення рівня сформованості ставлення майбутніх учителів до використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін", "Визначення рівня сформованості умінь майбутніх учителів до створення проблемного середовища у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін", "Визначення умінь раціонально-критичного

мислення майбутніх учителів, які формуються у процесі використання інтерактивних методів навчання у вивченні психолого-педагогічних дисциплін".

Метою статті є опис діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів до РКМ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та перевірка ефективності реалізації педагогічних умов формування РКМ: 1) забезпечення позитивної мотивації до формування РКМ у вивченні психолого-педагогічних дисциплін; 2) міжпредметна системність формування компонентів готовності до раціонально-критичного мислення у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін 3) створення проблемного навчального середовища, що передбачає моделювання майбутньої педагогічної діяльності, спрямованої на раціональне вирішення педагогічних задач у різноманітних педагогічних ситуаціях; 4) діалогізація навчально-виховного процесу вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

На початку дослідження в середині першого семестру 2007-2008 навчального року нами були визначені експериментальні та контрольні групи на основі проведеної викладачами, які працюють в цих групах, експертної оцінки рівня сформованості готовності до раціонально-критичного мислення. Експертна оцінка проводилася на основі спостереження викладачів за навчально-пізнавальною діяльністю студентів на семінарсько-практичних заняттях.

У виборі кількісних показників стану сформованості готовності студентів до раціонально-критичного мислення ми спиралися на підходи науковців В. Безпалька [1], В. Паламарчук [3], О.Халабузар [4] Т. Хачумян [5] та інших щодо діагностики засвоєння особистістю способів певної діяльності.

Кожен із компонентів готовності студентів до раціонально-критичного мислення у ході експертної оцінки викладачами за критеріями визначеними нами оцінювався за чотирибальною шкалою: високий рівень – 4 бали, достатній – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал. З метою об'єктивного контролю та найбільш повного врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів уведено індекс сформованості готовності до раціонально-критичного мислення $K_{\text{РКМ}}$, який розраховувався за формулою середнього арифметичного рівнів сформованості компонентів готовності до раціонально-критичного мислення

(мотиваційного – K_m , інформаційно-змістового – $K_{із}$, операційно-діяльнісного – $K_{од}$, рефлексивно-оцінного – $K_{ро}$):

$$K_{ркм} = 1/4 (K_m + K_{із} + K_{од} + K_{ро}).$$

За величиною $K_{ркм}$ було виділено чотири рівні сформованості раціонально-критичного мислення студентів: високий ($3,5 \leq K_{ркм} \leq 4$), достатній ($2,5 \leq K_{ркм} < 3,5$), середній ($1,5 \leq K_{ркм} < 2,5$) та низький ($K_{ркм} < 1,5$).

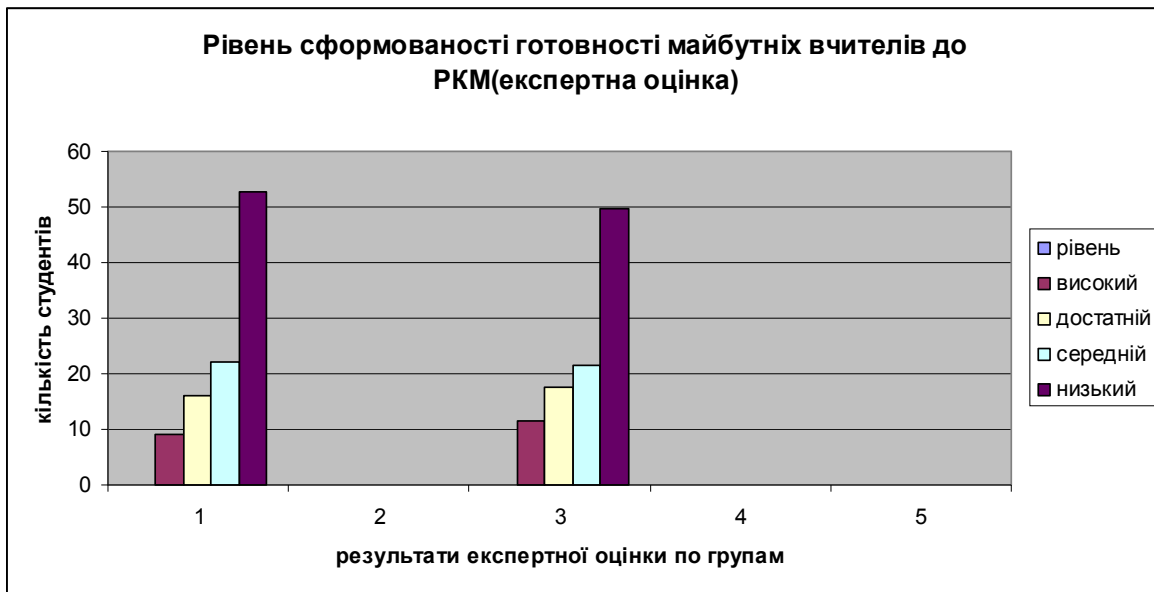
Результати експертної оцінки рівня сформованості готовності студентів-першокурсників педагогічних спеціальностей до раціонально-критичного мислення відображені у таблиці 1

Таблиця 1.

Рівень сформованості готовності студентів-першокурсників педагогічних спеціальностей до раціонально-критичного мислення на початку експериментального дослідження (за експертними оцінками)

рівень	контрольні групи		експериментальні групи	
	к-сть	%	к-сть	%
високий	33	9,2	37	11,4
достатній	53	16,2	58	17,6
середній	72	22	69	21,4
низький	172	52,6	162	49,6

Результати експертної оцінки по групам зображені на мал.1.



Мал.1. Експертна оцінка рівня сформованості готовності майбутніх вчителів до РКМ

З метою виявлення рівня самооцінки студентами сформованості раціонально-критичного мислення був застосований метод анкетування. Анкетування проводилося після того, як була вивчена тема "Мислення" відповідно до програми навчальної дисципліни "Загальна, вікова та педагогічна психологія" та теми "Функції та якості педагога-вихователя", "Педагогічні вміння учителя та шляхи їх формування", "Педагогічна діяльність та особистість вчителя в системі педагогічної майстерності" із навчальної дисципліни "Вступ до педагогічної професії".

На основі аналізу результатів опитування ми визначили рівень сформованості готовності студентів до раціонально-критичного мислення, зіставили їх з результатами експертних оцінок викладачів, які працюють із студентами, та результатами самооцінки рівня розвитку критичного мислення [2] у студентів й прийшли до таких висновків: різниця на високому, достатньому рівні становить 1-2%, на

середньому рівні – 4-6%, на низькому рівні – 4-6%.

Отже, у студентів виявилися первинні знання про критичне мислення, перебільшені і не відповідають рівню сформованості готовності студентів педагогічних спеціальностей до раціонально-критичного мислення на початку експериментального дослідження за експертними оцінками.

На основі експертних оцінок та опитування студентів, які визначали рівень сформованості мотиваційного та інформаційно-змістового компоненту, ми визначили індекс сформованості готовності до раціонально-критичного мислення у студентів-першокурсників та визначили рівні сформованості готовності до раціонально-критичного мислення. Відповідно до рівнів сформованості готовності до раціонально-критичного мислення і визначили контрольні та експериментальні групи.

Результати обчислення рівнів сформованості готовності до раціонально критичного мислення студентів-першокурсників на початку

експериментального дослідження зображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості готовності до раціонально-критичного мислення студентів-першокурсників на початку експериментального дослідження

рівень	контрольні групи		Експериментальні групи	
	к-сть	%	к-сть	%
високий	34	10,4	43	13
достатній	55	17,2	64	19,6
середній	67	20,6	63	19,1
низький	169	51,8	157	48,1

При визначенні експериментальних та контрольних груп враховувались такі обставини: приблизно однаковий рівень сформованості готовності до раціонально-критичного мислення та спорідненість спеціальностей та спеціалізації.

В ході формувального експерименту всі завдання, які виконували студенти, оцінювалися за чотирибальною шкалою відповідно до рівнів сформованості окремих компонентів готовності до раціонально-критичного мислення. Після завершення вивчення кожної навчальної дисципліни визначався індекс сформованості готовності до раціонально-критичного мислення. На основі цього визначалася в експериментальній групі кількість студентів, що мають певний рівень готовності до раціонально-критичного мислення, встановлювалася її динаміка. У контрольних групах рівень сформованості готовності до

раціонально-критичного мислення визначався за експертними оцінками. Результати відображені в таблицях 3,4.

Таблиця 3

Динаміка сформованості готовності студентів до раціонально-критичного мислення (експериментальні групи)

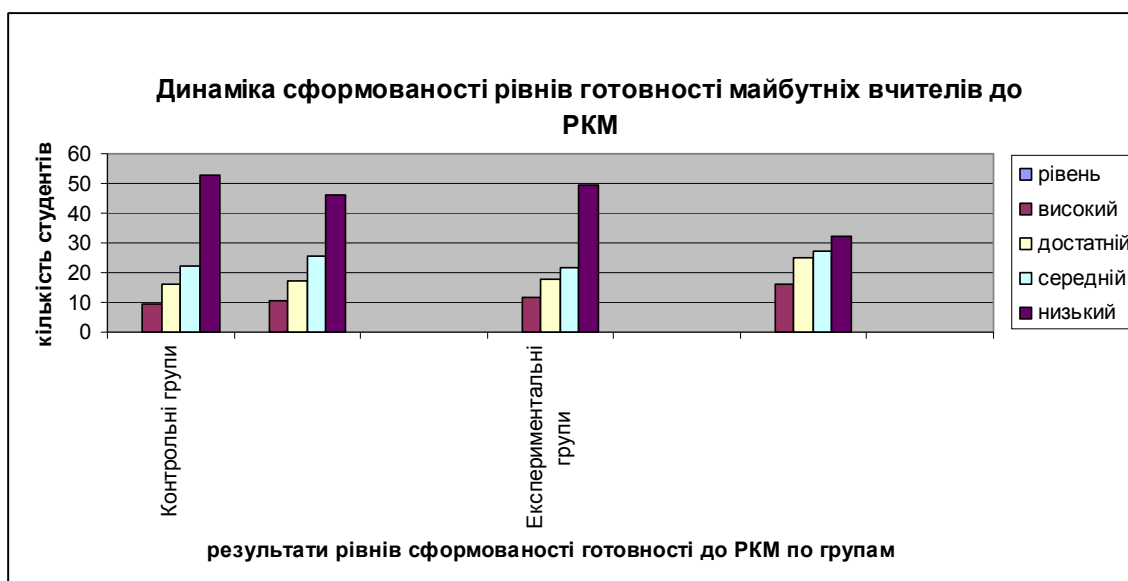
рівень	2007-2008 н.р.		2008-2009 н.р.		2009-2010 н.р.	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
високий	37	11,4	44	13,4	53	16
достатній	57	17,6	71	22,1	81	25
середній	70	21,4	84	25,8	88	27
низький	161	49,6	126	38,7	104	32

Таблиця 4

Динаміка сформованості готовності студентів до раціонально-критичного мислення (контрольні групи)

рівень	2007-2008 н.р.		2008-2009 н.р.		2009-2010 н.р.	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
високий	29	9,2	31	9,7	35	10,8
достатній	53	16,2	49	15	56	17,3
середній	72	22	78	24	83	25,8
низький	171	52,6	167	51,3	151	46,1

Динаміка рівня сформованості готовності студентів педагогічних спеціальностей до раціонально-критичного мислення в кінці експериментального дослідження зображена на малюнку 2.



Мал.2. Динаміка сформованості рівнів готовності майбутніх вчителів до РКМ

В експериментальній групі навчально-виховний процес здійснювався на основі реалізації педагогічних умов формування РКМ в майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Професійна підготовка студентів контрольної групи здійснювалась за традиційними методиками. Всі інші умови, які могли вплинути на формування готовності майбутніх учителів до РКМ, ми намагалися зрівноважити.

Як видно з таблиці 3 і 4, діагностичні зрізи, проведені на констатувальному і в кінці формувального експерименту, свідчать про позитивну динаміку в розвитку рівнів готовності майбутніх учителів до РКМ.

Для 171 студента контрольної групи і 161 студента експериментальної групи характерним є наявність низького рівня сформованості готовності майбутніх вчителів до РКМ. Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво збільшився відсоток студентів з сформованим достатнім та високим рівнем сформованості готовності майбутніх вчителів до РКМ, який становить 16% і 25% студентів.

Роблячи підсумки, зазначаємо, що реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів до РКМ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ході формувального етапу педагогічного експерименту підвищила мотивацію студентів до розвитку в собі РКМ, сформувала у них систему теоретичних знань про раціонально-критичне мислення, сприяла вдосконаленню їхніх практичних умінь раціонально-критичного мислення у навчальній діяльності, критичного аналізу й оцінки педагогічних явищ та віднаходження раціональних способів вирішення педагогічних проблем у навчальній діяльності. Все це підтверджує гіпотезу нашого дослідження про важливість забезпечення реалізації певних педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів до РКМ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Зазначимо, що під час першого діагностичного зрізу між студентами експериментальної та контрольної груп не було суттєвих відмінностей в сформованості рівнів готовності до раціонально-критичного мислення. Другий зріз, проведений наприкінці формувального експерименту, вже виявив статистично достовірне покращення результатів сформованості рівнів готовності студентів до раціонально-критичного мислення експериментальної групи.

До того ж у студентів контрольної групи теж відбувалися певні позитивні зрушення в розвитку рівнів готовності до РКМ, зумовлені загальним зростанням професійної зрілості майбутніх вчителів. Однак ці зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Результати експертних оцінок свідчать про низку позитивних моментів педагогічної спрямованості формування раціонально-критичного мислення. У студентів зріс інтерес до вивчення цієї проблеми, рівень усвідомленості важливості її вирішення, з'явилося прагнення оволодіти здібностями даного виду мислення. Студенти вже на достатньому рівні аналізують раціональність використання різних педагогічних теорій, методів, форм навчання та уміло оцінюють свою педагогічно-навчальну діяльність.

Висновки: Отримані результати свідчать, що внаслідок формувального експерименту у студентів відбулися статистично значущі кількісні і якісні зміни в основних компонентах формування раціонально-критичного мислення: мотиваційного, інформаційно-змістовного, операційно-діяльнісного, оцінно-рефлексивного. Це виявилось в позитивній динаміці формування рівнів готовності до раціонально-критичного мислення в майбутніх учителів.

Тому за результатами проведення формувального етапу педагогічного експерименту реалізацію виділених нами педагогічних умов формування РКМ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

1) забезпечення позитивної мотивації до РКМ у вивченні психолого-педагогічних дисциплін;

2) міжпредметна системність формування компонентів готовності до РКМ;

3) створення проблемного середовища, що передбачає моделювання майбутньої педагогічної діяльності, спрямованої на раціональне вирішення педагогічних задач у різноманітних педагогічних ситуаціях;

4) діалогізація навчально-виховного процесу вивчення психолого-педагогічних дисциплін, можна вважати ефективною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько О.В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 17с.
2. Красовицький М., Белкіна О. Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С.73–76
3. Паламарчук В.Ф. Проблеми навчання в системі альтернативної освіти. – К.: Освіта, 1993. – 78с.
4. Халабузар О.А. Формування культури логічного мислення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
5. Хачумян Т.І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 20с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костюченко Костянтин Євгенійович – викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження проблем формування раціонально-критичних знань майбутніх учителів.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Віталій КРАВЦОВ (Кіровоград)

У статті автор на основі узагальнення вимог та положень Болонського процесу робить спробу визначити зміст та умови формування методологічної культури як важливого показника професіоналізму майбутнього вчителя.

В статті автор на основі обобщення потреб та положень Болонського процесу робить спробу визначити зміст та умови формування методологічної культури як важливого показателя професіоналізму майбутнього вчителя.

Ключові слова: методологічна культура, професіоналізм, Болонський процес.

Для сучасної Європи характерними є інтеграційні процеси, що охоплюють різні галузі суспільного життя європейських країн. Поряд з принциповими змінами соціально-економічного характеру спостерігаються тенденції формування загальноєвропейського освітнього простору. Суттєво зростають вимоги до кваліфікованого працівника, що викликано зміною структури економічних взаємовідносин і ринку праці. Відповідно зростають вимоги до якості освітніх послуг, системи підготовки висококваліфікованих працівників та системи освіти в цілому. Одним з важливих завдань сучасного вищого навчального закладу є підготовка професіонала, мобільного на ринку праці, здатного до адаптації та якнайповнішої реалізації власного творчого потенціалу.

Важливим кроком до формування загальноєвропейського освітнього простору стала Болонська конвенція, яка започаткувала процес інтеграції освітніх систем європейських країн. Одним з етапів його реалізації є адаптація освітніх систем країн Європи до єдиного стандарту. Разом з тим, у більшості міжнародних документів неодноразово підкреслювалося, що орієнтація на Болонський процес не повинна призвести до втрати «кращих традицій, зниження національних стандартів якості..., надмірної перебудови вітчизняної системи освіти» [3, с.8].

Абсолютна більшість дослідників відзначає, що традиційним для української освітньої системи є патерналістське, «турботливе» ставлення педагогів до учнів і студентів, які звикли отримувати значну допомогу у своїй навчальній діяльності. При створенні гармонійної моделі освітнього процесу необхідно також враховувати українські культурно-ментальні особливості, енциклопедичну орієнтацію вітчизняної освіти, а також чинник інформаційного перенавантаження, що становить нині одну з

найбільших загроз для фізичного і психічного здоров'я людини.

Як свідчить аналіз праць відомих науковців Є.Бондаревської, С.Гончаренка, В.Краєвського, В.Сластеніна та інших, у сучасних умовах ефективність професійної підготовки, саморозвитку та педагогічної діяльності майбутнього вчителя значною мірою залежить від сформованості у нього методологічної культури. Такий висновок підтверджується існуючими професіографічними вимогами до особистості майбутнього вчителя, що передбачають його здатність на високому рівні організувати навчально-виховний процес, вести самостійні наукові дослідження, опанувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над власним самовдосконаленням.

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

Зміст і функції культури, як базової категорії досліджуваного феномену розкрито у працях відомих філософів: В.Біблера, Д.Валєєва, П.Гуревича, Е.Льєнкова, В.Межуєва. Теоретичні і практичні аспекти формування професійної і педагогічної культури, як важливого особистісного і професійного утворення, досліджувалися О.Барабанщиковим, Є.Бондаревською, О.Гармашем, І.Зязюном, Т.Івановою, І.Ісаєвим, В.Краєвським, Н.Ничкало, В.Радулом, С.Сисєєвою, В.Сластьоніним та ін.

Серед зарубіжних дослідників проблема формування методологічної культури стала предметом наукового пошуку М.О'Коннора, Ф.Вудфорта, К.Інгекампа, Л.Мейніона, Е.Стоунса, Б.Холмса та ін.

Проте, попри значний інтерес до формування педагогічної та професійної культури вчителя, в педагогічній науці накопичено ще недостатню кількість знань щодо формування методологічної культури майбутнього вчителя, ця проблема не має системного розв'язання як на рівні теорії, так і в практичній площині пошуку умов і технологій відповідної організації освітньо-виховного середовища у ВНЗ, зокрема – в умовах Болонського процесу.

Тому мета статті – визначити зміст методологічної культури майбутнього вчителя та особливості її формування у процесі професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Слід відзначити, що Болонський процес має свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками країн Європи Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (Париж, Сорбонна, 1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Сам же Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, відомого як «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього і наукового простору. Як відомо, у 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу, розпочавши структурну реформу власної системи освіти. Зауважимо, що рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій, що складають організаційну основу реформування вищої освіти:

- 1) уведення двоциклового навчання;
- 2) запровадження кредитної системи;
- 3) контроль якості освіти;
- 4) розширення мобільності викладачів і студентів;
- 5) забезпечення працевлаштування випускників;
- 6) забезпечення привабливості європейської системи освіти [3].

Важливим кроком, необхідним для входження у Болонський процес, є забезпечення високоякісних стандартів вищої освіти, розробка критеріїв оцінки якості, які можна легко порівняти. В цьому контексті передбачена організація внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю якості освіти, створення акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів та міжнародних організацій. Оцінка якості повинна ґрунтуватися не на тривалості чи змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, яких набули випускники, і що становлять основу їх професіоналізму. З цією метою розробляються й встановлюються стандарти транснаціональної освіти, визначаються зміст та критерії професіоналізму представників різних спеціальностей.

Слід відзначити, що професіоналізм – явище складне, що потребує комплексного

вивчення і разом з тим піддається вимірюванню, що дозволяє йому бути одночасно і предметом, і об'єктом педагогічних досліджень. Під базовим критерієм професіоналізму представники різних теоретичних напрямків розуміють кінцевий результат фахової діяльності, певне соціальне замовлення. Ми враховуємо думку В.Сластьоніна, що слід розрізняти професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості [4, с. 5]. Учений зазначає, що первинним було розуміння професіоналізму як характеристики діяльності людини. Проте згодом, з розумінням того, що професійні досягнення можуть зумовлюватися не лише організацією праці та професійною підготовкою, але й розвитком особистісних якостей і характеристик, дослідники усвідомили необхідність цілісної інтерпретації феномену професіоналізму у діяльнісному та особистісному проявах.

Запровадження у вітчизняній вищій освіті положень Болонського процесу розширює вимоги до професіоналізму вчителя в контексті забезпечення професійної мобільності, здатності до педагогічної інноваційної діяльності та науково-дослідної роботи, готовності до реалізації педагогічних та інформаційних технологій в освіті тощо.

Отже, особистісну сутність професіоналізму утворюють знання, достатні для ефективного виконання професійної діяльності, специфічне ставлення педагога до об'єкта, процесу, умов фахової діяльності розуміння необхідності самовдосконалення як професіонала. Діяльнісну (процесуальну) сутність професіоналізму складає комплекс умінь: гностичних, самовдосконалення, спілкування, вміння перебудовувати діяльність свою і учнів, реконструювати навчально-виховну інформацію з метою отримання очікуваного результату своєї праці. Професіоналізм педагогічної діяльності – це мистецтво педагога формувати у наявного складу студентів готовність до продуктивного розв'язання завдань у подальшій системі діяльності засобами свого предмета за час, відведений на навчально-виховний процес [2, с.14]. Таким чином, базовий критерій професіоналізму педагогічної діяльності – це здатність майбутніх вчителів творчо використовувати отримані знання, вміння і навички для розв'язання завдань професійної діяльності.

В умовах катастрофічно швидкого збільшення кількості інформації, яке відбувається в останні роки, особливого значення набула така важлива дидактична проблема, як визначення оптимального співвідношення між базовими знаннями з

предмета, які студенти повинні отримати з допомогою викладача, і тими базовими знаннями, які вони мають засвоїти самостійно. Все це зумовлює розвиток у майбутніх учителів культури самостійної навчальної та самоосвітньої діяльності, умінь і навичок рефлексії навчально-виховного процесу.

Професіоналізм насамперед слід пов'язувати з педагогічною позицією працівника освіти, яка характеризується його ціннісно-смісловим самовизначенням – усвідомленням ціннісних засад своєї діяльності, розумінням її сенсу і відпрацюванням власної позиції в даній соціокультурній ситуації. Як зазначає В.Слободчиков, така педагогічна позиція передбачає оволодіння вчителем іншою нормативною структурою діяльності: мають бути переосмислені її цілі, зміст, технології і методи. Щоб створювати освітні ситуації, які й утворюють живу тканину освітнього процесу, сучасний педагог повинен володіти цілим рядом здібностей для здійснення таких типів діяльності, як дослідження, конструювання, проектування, організаційне управління тощо [5]. Вільне володіння цим змістом робить вчителя не просто суб'єктом діяльності, але й суб'єктом власної педагогічної діяльності, тобто її автором і розпорядником. В той же час рефлексивна складова його мислення, що реалізується в рефлексії цілепокладання і побудові діяльності з урахуванням суб'єктної позиції учнів, є гарантом демократичного стилю і забезпечує відхід від авторитаризму.

Однією з умов Болонського процесу є створення закладу професійної підготовки насамперед як середовища наукової діяльності. Разом з тим, аналіз сучасної педагогічної практики показує, що значна частина вчителів виявляє прагнення до освоєння прогресивних технологій, створення авторських розробок, педагогічних концепцій, запровадження інновацій, узагальнення передового педагогічного досвіду. Очевидно, ця ситуація вказує на зростаючу роль педагогічної науки та її вплив на освітянську практику. Сьогодні тісна інтеграція науки та практики дозволяє залучати до педагогічного пошуку величезна кількість педагогічних кадрів. Творчість вчителя має зробити його напрацювання доступними для осмислення, розуміння і використання в практиці іншими педагогами. Для цього важливо вміло узагальнити власні науково-методичні досягнення в категоріях педагогічної теорії, а саме обґрунтувати причину і наслідок, науково прогнозувати власну діяльність та її результати. Тому вчителі-практики будь-якої освітньої галузі опановують не тільки методикою, специфічною для його навчального предмета, а й сукупністю теоретичних принципів, визначених у

наукознавстві методологічними, які становлять основу методологічної культури.

У сучасній науці методологія розуміється у вузькому і широкому значеннях. У широкому значенні методологія – це сукупність найбільш загальних, перш за все світоглядних, принципів в їх застосуванні до розв'язання складних теоретичних і практичних задач, світоглядна позиція дослідника. Разом з тим, це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовує початкові принципи і способи їх конкретного застосування в пізнавальній і практичній діяльності. Методологія у вузькому значенні – це вчення про методи наукового дослідження.

Слід відзначити, що не дивлячись на загальноживаність поняття “методологічна культура”, його сутність та зміст і місце в системі інших понять як у філософії, так і в педагогіці залишається невизначеним. Одна з головних причин такого відношення до поняття “методологічна культура” полягає в традиції ототожнення методології й філософії, методологічної культури з філософською культурою, що склалася у вітчизняній педагогічній науці ХХ століття. При цьому головним критерієм методологічної культури вчителя розглядалося знання основних положень діалектичного матеріалізму, уміння їх використовувати в діяльності ученого-дослідника і педагога-практика [1, с.5-10]. Тому постійна увага приділялася формуванню світоглядної культури, як її розуміли у той час.

Більшість сучасних 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 вчителю 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.

Узагальнюючи положення наукових праць Є.Бондаревської, В.Краєвського, П.Кабанова, С.Кульневича, В.Сластьоніна, А.Ходусова та результати власних досліджень методологічну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як цілісне багаторівневе і багатоконтентне утворення у структурі його особистості, що містить 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, філософію педагогічної діяльності і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Отже, методологічні знання, уміння й навички методологічного аналізу педагогічного процесу та власної професійної діяльності, здатність до організації науково-дослідницької роботи є важливими показниками методологічної культури майбутнього вчителя, їх формування є одним з пріоритетних завдань у контексті Болонського процесу.

Враховуючи функціональний характер методологічної культури майбутнього вчителя спробуємо деталізувати її зміст, виходячи з функцій методологічного знання та специфіки професійної діяльності вчителя. Це дає змогу визначити такі ознаки методологічної культури майбутнього вчителя, як:

- розуміння процедур, "закріплених" за категоріями філософії і за основними поняттями, які створюють концептуальний каркас педагогічної науки;
- усвідомлення понять освіти як ступенів сходження від абстрактного до конкретного;
- установку на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності;
- спрямованість мислення вчителя на розвиток педагогічних методик;
- потреба відтворювати практику освіти в понятійно-термінологічній системі педагогіки;
- прагнення виявити єдність і спадкоємність педагогічного знання в його історичному розвитку;
- критичне ставлення до положень і аргументів, що лежать в площині буденної педагогічної свідомості;
- рефлексія з приводу передумов, процесу і результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників педагогічного процесу;
- доказове спростування антинаукових позицій в сфері педагогічної діяльності;
- розуміння світоглядно формувальних, гуманістичних функцій педагогіки.

Ми також погоджуємось з А.Ходусовим, що педагогічна діяльність має будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є "Я-концепція". Залучення до педагогічної діяльності вчитель дістає можливість постійно оцінювати себе на кожному етапі діяльності, аналізувати свої професійні можливості впливу на дитину, здатність за допомогою емпатії проникнути в світ її інтересів і захоплень. Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії систематично спонукає вчителя виявляти такі

якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність [6].

Рефлексія повинна дати можливість зрозуміти, проаналізувати, осмислити виникаючі в певному предметі (дисципліні) перешкоди, проблеми, суперечність і намітити шляхи, способи розв'язання цих утруднень. Звідси у методологічній культурі є дві основні функції: критично-аналітична і проектно-конструктивна. Реалізуючи першу функцію, учитель виступає як дослідник мислення, діяльності, повинен здійснити рефлексію особливого роду – дослідницьку. Реалізуючи другу функцію, вчитель допомагає одержує можливість перебудовувати і розвивати свій предмет.

Г.Щедровицький розглядає рефлексію в контексті діяльності і показує два варіанти її здійснення. У першому варіанті порівнюються дві діяльності, одна з яких виступає як зразок для аналізу. В цьому випадку зразок виступає як методологія для іншої діяльності. У другому варіанті діяльність здійснюється вперше, зразка ще немає. Результатом рефлексії є проект, план майбутньої діяльності. Таким чином рефлексія дозволяє не тільки пізнати фактичний мир, але і конструювати нову реальність, спираючись на схеми діяльності, виявлені в ході рефлексії [7].

Отже, згідно даному підходу, методологічна культура повинна включати і знання (проблем і зразків їх розв'язання), і рефлексивні здібності (порівнювати, оцінювати, критикувати), і рефлексивні уміння (конструювати, проектувати).

Відповідно, умовами ефективного формування методологічної культури вчителя є: 1) методологізація його професійної підготовки; 2) ініціювання методологічної рефлексії; 3) реалізація особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці; 4) залучення студентів до методологічного аналізу педагогічного процесу під час педагогічної практики.

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 педагогічної рефлексії, формування творчого мислення.

Формування методологічної рефлексії найефективніше здійснюється через моделювання задачної структури педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність, здійснювана в режимі індивідуалізованої моделі рефлексії, систематично спонукає вчителя проявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність,

креативність. Це шлях до себе, до розуміння своєї природи, до розвитку власних здібностей.

Всі рівні моделювання задачної структури педагогічної діяльності мають відповідати ще одній вимозі, сформульованій В.Давидовим та Н.Тализіною: процедура моделювання задачної структури педагогічної діяльності має бути рефлексією відносно як зовнішніх реалій, даних майбутньому вчителю як людині, так і втілювати самостійний відбір рішень на основі фундаментальних професійних знань, принципів, методів педагогічної діяльності, забезпечувати освоєння ним психічних установок, процесів мислення і діяльності, духовного досвіду людини, враховувати його індивідуальні особливості.

Технологічна модель процесу формування методологічної культури має включати:

- структуру педагогічного процесу і культурні форми моделювання професійної діяльності. Мета – демонстрація закономірностей розвитку методологічної культури, а також обґрунтування причин і можливостей подолання її нерозвиненості у вчителя;
- формування методологічної культури у взаємозв'язку з розвитком особистісних орієнтацій вчителя. Мета – формування і збагачення „Я-концепції” педагога;
- реалізацію методологічної культури в різних проблемних соціально-педагогічних ситуаціях. Тенденція посилення ролі методологічної культури полягає в активізації педагогічного досвіду. Мета – представлення ідеалів професійної діяльності і норм професійної поведінки (вимог професійної культури);
- прийоми оволодіння методологічною культурою від логіко-композиційного аналізу професійної діяльності та її моделювання до тренінгу у формуванні педагогічного досвіду. Мета – обґрунтування можливостей професійної

самореалізації вчителя з максимальним використанням потенціалу методологічної культури вчителя.

Отже, не претендуючи на повноту й вичерпність висвітлення даної проблеми в межах цієї статті, слід констатувати, що методологічна культура є важливим елементом професіоналізму вчителя, визначає адекватність сприйняття майбутнім педагогом професійної дійсності, спроможність до організації творчої професійної діяльності на наукових засадах, здатність до самоаналізу й самоактуалізації, рефлексії педагогічного процесу й власної педагогічної діяльності. Спрямування процесу професійної підготовки майбутніх учителів на формування методологічної культури є об'єктивною умовою та важливим чинником впровадження у вітчизняній вищій педагогічній освіті положень Болонського процесу, запорукою забезпечення якості і конкурентоспроможності національної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 140 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 103 с.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – 10 серпня. – С. 7 – 11.
4. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – с.4-16.
5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования: серия «Материалы для педагогических размышлений». Вып. 2 – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2002. – 160 с.
6. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – Москва – Курск, 1997.
7. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. культ. политики. – 1997. – 656 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми теорії і практики формування методологічної культури майбутнього вчителя.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Інна КРАСНОЩОК (Кіровоград)

У статті розглянуто особливості функціонування системи виховної роботи у вищому навчальному закладі та проаналізовано різні підходи до організації виховного процесу у ВНЗ.

В статтє рассмотрено особенности функционирования системы воспитательной работы у высшем учебном заведении та проанализировано разные подходы к организации воспитательного процесса у ВУЗ.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, студенти, виховна діяльність, система виховної роботи у ВНЗ.

Розв'язання глобальних проблем суспільства залежить від того, який тип людини буде сформований цим суспільством, яким виявляється рівень його індивідуальної свідомості, характер та широта міжособистісних зв'язків, ступінь залученості до соціального життя. Враховуючи перспективи подальшого розвитку України, можна визначити, що найважливішою соціальною функцією вищої

школи є функція формування особистості гуманістичного типу, фахівця як конкурентноспроможної людини, справжнього інтелігента, здатного не тільки професійно, а й творчо підходити до розв'язання завдань соціального, професійного й особистісного змісту в їхній органічній єдності.

Актуальність нашого дослідження ми обґрунтовуємо на підставі того, що незважаючи на те, що пріоритетність особистості у вищій освіті зростає, і основною метою діяльності навчального закладу є формування і розвиток особистості майбутнього фахівця, педагогіка вищої школи на всіх рівнях навчально-виховного процесу підмінена дидактикою. Доводиться констатувати, що виховання ще не стало необхідною органічною складовою професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, інтегрованою в загальний процес навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. Єдність системи навчання та виховання порушена, що й зумовлює потребу теоретичного обґрунтування і реалізацію у вищих навчальних закладах нової та удосконалення існуючої системи виховної роботи.

Метою цієї статті як складової наукового дослідження є уточнення сутності й основних засад ефективного функціонування системи виховної роботи ВНЗ в сучасних умовах. *Основними завданнями даної роботи* є здійснення аналізу різних підходів до організації та розвитку системи виховної роботи у ВНЗ; визначення шляхів удосконалення системи виховання майбутніх фахівців.

Проблеми виховання студентської молоді завжди були в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичний аспект проблеми становлення та розвитку системи виховної роботи у навчально-виховному закладі детально у досліджений у працях С. Баранова, О. Кондратюка, В. Сластьоніна, В. Караковського, М. Красовицького та ін. Теорію виховання молоді в умовах вищої школи збагатили роботи вчених: З. Береговського, І. Беха, С. Висоцького, В. Галузинського, Л. Даниленко, С. Дмитрієвої, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Коберника, Л. Кондрашової, Г. Троцько та інших за останні роки. Результати цих наукових пошуків наближають нас до розуміння психолого-педагогічних умов функціонування системи виховної роботи у вищому закладі освіти.

На основі аналізу наукової літератури та власних досліджень щодо ставлення студентів до виховного процесу, до себе як студента,

майбутнього професіонала ми дійшли висновку, що вдосконалення системи виховання майбутнього фахівця пов'язане з пошуком шляхів створення умов, які нададуть студенту можливість:

- розкрити власні потреби й здібності, що сприяє самоствердженню, самореалізації (в особистісному й професійному планах);

- пізнати свою сутність та самовизначитися (в особистісному й професійному планах);

- знайти своє місце в середовищі вузу, де йому буде психологічно комфортно, цікаво, де він зможе відчутти власну значущість, де в його присутності будуть зацікавлені;

- залучитися до загальної та професійної культури;

- самореалізуватися в діяльності й спілкуванні.

Б. Коротяєв, Е. Гришин, О. Устенко в дослідженні актуальних проблем вищої школи вказують на те, що в педагогічному процесі особистість студента, майбутнього фахівця, повинна розглядатися як основний ціннісний орієнтир у діяльності вузу. Автори наголошують, що на радах вузу, зборах та нарадах дуже рідко обговорюються проблеми студентства: життя, побут, стосунки, мораль, мотиви вчинків, поведінки тощо. Традиційно склалося так, що викладач бачить та вивчає студента тільки через викладацький стіл (як він відповідає, виконує завдання та слухає лекцію). Хоч усе інше – думки студента, проблеми, характер, його духовність чи бездуховність, моральність чи аморальність – саме і є найголовнішим у вихованні особистості [7].

Ми поділяємо думку науковців, що треба навчитися бачити в студентів особистість, розуміти всю складність і багатомірність її структури, розрізняти багатозначність учинків і дій, різноманітність і палітру почуттів, емоцій, мотивів. Тільки за цих умов викладач зможе керувати процесом формування, розвитку, виховання, професійної підготовки студента як особистості, контролювати цей процес і вносити відповідні імпульси, орієнтири, корективи.

У «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти» вказано, що вищі навчальні заклади мають «здійснювати підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів» [6: 247].

В. Бехтерев писав: «Якщо освіта спрямована на примноження людських знань і,

отже, на збільшення ерудиції, то виховання розвиває розум людини, привчає її до синтезу й аналізу, воно слугує облагородженню душевних почуттів і зміцненню її волі» [3: 5]. Тому і методика виховання – це окрема галузь, яка має свою логіку.

Відомий психолог Б. Ананьев стверджував: «Виховувати – це значною мірою означає створення системи відношень між людьми, що породжують певне ставлення даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самого себе. Впливаючи на ці відношення, ми, завдяки цьому, створили підстави для формування рис характеру» [1: 79].

Виховання студентства реалізується через створення в суспільстві і конкретному навчальному закладі виховної системи. Сутність виховної системи визначається філософським розумінням змісту соціальної системи взагалі, яка є поєднанням системоутворюючих елементів, що перебувають у взаємодії і зв'язках між собою і утворюють цілісну єдність. І відповідно виховна система має низку ознак спільних із соціальними системами. Це цілеспрямованість, цілісність, поліструктурність, динамізм, взаємодія з середовищем, відкритість до інших систем [8].

Виховний процес, що організується в кожній виховній системі (великій, середній, малій), є дуже складним явищем.

Під системою виховної роботи у вищому навчальному закладі ми будемо розуміти спосіб життєдіяльності педагогічного та студентського колективів із визначеною системою взаємовідносин, прав та обов'язків кожного з її членів, зміст та організаційні форми якої цілеспрямовано стимулюють особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця відповідно до соціальних вимог та індивідуальних інтересів, здібностей й можливостей студента.

Структурними елементами системи виховної роботи вищого навчального закладу є: мета, зміст, форми, методи і засоби виховання, його результати. Свідомість студента, його емоційно-чуттєва сфера, поведінка є компонентами процесу виховання.

Більшість дослідників вважають, що будь-яка педагогічна система, зокрема, система виховної роботи у вищому навчальному закладі, складається із взаємопов'язаних підсистем, компонентів. До того ж кожна система є компонентом іншої системи вищого рівня. Жодна з цих систем не функціонує ізольовано, а обов'язково пов'язана з найрізноманітнішими системами і системними утвореннями. Ці зв'язки є настільки тісними,

що зміна одного з них спричиняє зміну системи взагалі.

Наприклад, навчальний процес як підсистема виховної роботи безпосередньо пов'язаний зі змістом навчальних дисциплін, їх виховним потенціалом, а також із можливостями викладача реалізувати виховну функцію навчання. Іншою підсистемою виховної роботи є позааудиторна діяльність студентів, яка зі свого боку є системою заходів, участь в яких задовольняє потреби студентів й розвиває їх соціально-професійні якості, за умови підпорядкування позааудиторної роботи загальній меті виховної системи навчального закладу.

Також підсистемами системи виховної роботи у ВНЗ є: система управління виховним процесом студентів, основним завданням якої є координація, узгодження виховних впливів усіх суб'єктів виховання (деканати, кафедри, викладачі, куратори, органи самоврядування, клуби, об'єднання тощо); системи морального, естетичного, громадянського, фізичного, трудового, розумового виховання студентів; система студентського самоврядування; системи організації дозвілля та побуту студентів та інші. Усі вони знаходяться у взаємозв'язку, утворюють цілісність і є продуктивними, якщо об'єднані загальною метою системи виховної роботи. Важливо при організації системи виховної роботи враховувати, що вона характеризується динамізмом. Постійна рухливість складу студентів, зміна навчальних дисциплін, викладачів, постійний розвиток студентів у навчально-виховному процесі зумовлюють потребу змін в усіх елементах виховної системи.

Важливою є взаємодія ВНЗ із соціальними інститутами (відкритість), однак вона повинна здійснюватися не окремими епізодичними заходами, а продуманою системною роботою за такими напрямками: ВНЗ – громадські організації; ВНЗ – молодіжні об'єднання; ВНЗ – профільні організації, підприємства; ВНЗ – сім'я студента тощо.

Справедливо зазначають дослідники (І. Зязюн, Г. Сагач), виховання має підпорядковуватись законам розвитку особистості, а не навпаки, оскільки саме воно є складовою її розвитку. Цілі виховання визнаються реалістичними, за умови відповідності таким чинникам: соціальному середовищу, його економічним, політичним та іншим параметрам і людинотворчій спрямованості; рівню знань про закони розвитку особистості, яка формується у даному соціальному середовищі; наявності

достатньої кількості підготовлених вихователів, здатних реалізувати поставлені цілі [5].

В. Демчук та М. Соловей наголошують, що завдання системи виховної роботи вищого навчального закладу полягає в створенні різноманітних соціокультурних середовищ, у яких особистість розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків [4: 35].

Узагальнюючи різні визначення, ми дійшли висновку, що *метою сучасної системи виховання у ВНЗ* є створення організаційно-педагогічних умов для формування професійно і соціально-орієнтованої особистості, що готова до професійної, інтелектуальної й соціальної творчості та має стійкі якості, потенціал особистісної та професійної самореалізації в сучасних умовах.

Дане формулювання мети виховання свідчить про його складність, що зумовлено взаємодією двох його складників: особистісного й соціально-професійного.

Особистісний компонент у структурі мети виховної системи покликаний забезпечити самовизначення, самоствердження, самореалізацію, самоздійснення й самовиховання студента як громадянина, майбутнього фахівця, творця власного щастя.

Соціально-професійний компонент мети системи виховання повинен реалізувати процес соціалізації та безболісної адаптації особистості студента в соціальному та професійному середовищі.

З'ясування мети виховання студентів уможливує визначення її основних завдань. Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати власних досліджень дозволяють визначити основними завданнями виховної системи ВНЗ:

- формування суспільно-громадського досвіду особистості студента;
- розвиток, стимулювання та реалізацію пізнавального, духовного, творчого потенціалу особистості студента, як майбутнього фахівця;
- залучення до особистісно значущих соціокультурних, професійних цінностей, потреба у яких не задовольняється в процесі навчання;
- задоволення потреб молоді людини в професійному самовизначенні;
- виховання вольових якостей, формування активної життєвої позиції тощо.

Т. Осипова відзначає, що особливе місце в організації виховного процесу вищої школи відводиться розв'язанню завдань професійного виховання, метою якого є формування у

студентів поваги до обраної спеціальності, формування необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця [8: 348].

Основними напрямками професіоналізації виховного процесу у вищій школі можна вважати:

- урахування специфіки факультету при організації і проведенні виховної роботи зі студентами;
- широке використання змісту, форм виховання, що відзеркалюють специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців;
- залучення студентів до професійно спрямованих видів діяльності.

За всієї різноманітності пошуків, що ведуться науковцями, щодо удосконалення системи виховання студентів, на нашу думку, слід зупинитися на таких підходах: гуманістичному, діяльнісному, системному та особистісному.

Гуманістична позиція орієнтує виховання на людину як найвищу цінність життя (розвивається в працях Б. Ананьєва, І. Беха, Р. Захарченко, В. Семиченко та ін.). Методологія гуманізації виховання у вищій школі вимагає переходу до такого стилю педагогічної взаємодії, яка забезпечує становлення суб'єктності студентів, їх здатності свідомо, самостійно і творчо визначити власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Це можливо за умови, коли не тільки студенти перебуватимуть у позиції суб'єктів навчально-виховної діяльності, а й педагоги будуть суб'єктами власної професійної діяльності. Слід підкреслити, що під поняттям суб'єкт розуміється не просто виконавець, а особистість, здатна до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої особистісної та професійної позиції.

Гуманізацію виховного процесу у вищій школі можна визначити як систему наукових теорій, що утверджує студента в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника виховної взаємодії, що розвивається. Це із свого боку передбачає впровадження в систему виховної роботи таких форм, і методів виховання, які забезпечують ефективне розкриття індивідуальності студента, розвитку особистісного потенціалу його самореалізації в житті та професійній діяльності.

І. Бех подає систему загальних і вікових закономірностей, яку можна розглядати як основу гуманізації виховання у вищій школі:

- соціальний генезис духовності особистості вимагає спрямованого,

наукового обґрунтованого керування цим процесом;

- адекватним методом стає спілкування викладача і студента як особистості;
- одні й ті ж конкретні виховні засади мають різне значення залежно від їх залученості в загальну систему виховання;
- неможливо бути вільним, не будучи самостійним;
- здатність правильно реагувати на емоції і почуття інших людей полягає в умінні співпереживати;
- щоб зрозуміти іншу людину, потрібно відчувати інтерес до її особистості.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на активній діяльності кожного студента, в якій відбувається формування особистості майбутнього фахівця (розвивається в працях Л. Виготського, О. Леонтєва, В. Сластьоніна, О. Савченко, Л. Хомич, Р. Хмелюк та ін.).

Становлення індивіда як особистості – це процес постійного виникнення та розв'язання суперечностей між вимогами, що ставляться до нього діяльністю, і готовністю до їх виконання, між його власними прагненнями, «внутрішньою позицією» і завданнями, які продукуються зовнішнім середовищем. Педагогічне керівництво і має забезпечити послідовне розв'язання цієї суперечності на вищому рівні – через педагогічно доцільну зміну обставин діяльності.

Відповідно до діяльнісного підходу виховна система у вищій школі досягає мети, якщо забезпечує спрямування діяльності студента на пізнання і перетворення навколишнього світу.

Водночас не кожна діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання. Такими можуть вважатися лише ті її різновиди, в яких відбувається виховна взаємодія, внаслідок якої студенти засвоюють ті чи ті елементи соціального та професійного досвіду, культуру.

Діяльність студентів повинна бути організована так, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, залучало її до цих відносин, забезпечувало б розвиток життя особистості у системі суспільних відносин і відбиття їх в її свідомості. Якщо діяльність студента організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно залучитися до системи суспільних відносин, зробити «новий крок» на шляху свого руху в ній, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організована так, щоб її виконання розкривало

перед кожним студентом перспективу його розвитку в системі суспільних відносин.

Системний підхід передбачає педагогічне пояснення будь-якого педагогічного явища як відповідної системи з чітко окресленими елементами, взаємодія яких визначає результат процесу (Н. Асташова, О. Бодальов, Л. Божович, О. Зотова та ін.). Відповідно продуктивність виховання студентів пропорційно залежить від наявності чи відсутності виховної системи в цьому процесі.

Російськими дослідниками щодо проблем управління навчальним закладом (Г. Корзнікова, Н. Саннікова, О. Ткаченко та ін.) теоретично обґрунтовано суспільне призначення системи виховної роботи, яке, на наш погляд, слід враховувати при моделюванні її у вищому закладі освіти або в конкретній академічній групі. Так, автори відзначають: *по-перше*, система забезпечує перспективність реалізації виховного потенціалу навчального закладу; *по-друге*, вона цілеспрямовує діяльність педагогічного та студентського колективів, допомагає концентрації педагогічних зусиль на пріоритетних напрямках виховної роботи; *по-третє*, система виховної роботи сприяє успішній діяльності громадських організацій; *по-четверте*, вона допомагає ефективному здійсненню спільної діяльності педагогів та вихованців, впливаючи на процес спілкування та формування соціальних відношень.

Дослідники вважають, що система виховної роботи згуртовує колектив закладу освіти, сприяє розвитку особистості педагогів та вихованців.

Із позиції *особистісного підходу*, що розглядається в працях К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, А. Асмолова, І. Беха, С. Рубінштейна та ін., процес професійного виховання досліджується через реалізацію індивідуальних особливостей студента в умовах вищого навчального закладу.

І. Бех обґрунтував психолого-педагогічні умови та принципи, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання. Насамперед це «формування в суб'єкта здібності усвідомлювати себе як особистість», «культивування у вихованні цінності іншої людини», культивувати у вихованні досвіду свободи приймати власні рішення і відповідно поводитися» [2]. Ця вимога зумовлена психологічною закономірністю: молоді люди, привчені лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, безпорадними перед світом, що їх оточує.

Визначаючи, що виховання і навчання детермінуються сучасними соціальними

процесами, в особистісно орієнтованій

парадигмі виникає необхідність перенесення акцентів із потреб і запитів суспільства на інтереси і потреби людини, оскільки не людина існує для суспільства, а суспільство – для неї. Усвідомлення цього потребує піднесення культурного рівня, етичної, естетичної, гуманістичної спрямованості виховної системи ВНЗ, орієнтованої на можливості й потреби студента.

Аналіз названих та інших підходів до виховання студентів, засвідчує, що жоден із них не може претендувати на універсальність у сучасних умовах. Кожен з них має свої переваги та недоліки, тому їх використання може бути ефективним лише у визначених межах та за відповідних умов.

На підставі нашого дослідження можна зробити висновок, що організація виховного процесу вищого навчального закладу має базуватися на таких положеннях:

- виховання – складний педагогічний процес, що пов'язаний із діяльністю суб'єктів цього процесу, з їх активністю;
- виховання супроводжується змінами в інтелектуальній, емоційній, фізичній сферах особистості, засвоєнням нею соціального досвіду й удосконаленням;
- виховна робота у ВНЗ – це самостійна діяльність, яка спрямована на досягнення конкретних цілей;
- всебічний розвиток особистості студента як майбутнього фахівця має здійснюватися за декількома напрямками: формування якостей громадянина та професіонала; формування індивідуальності; формування почуття відповідальності за успіх у майбутній професійній діяльності та особистому житті; формування потреби в самовихованні, само-вдосконаленні, самореалізації студента;

Удосконалення системи виховної роботи у ВНЗ відповідно до сучасних вимог передбачає:

- під час визначення цілей та завдань виховної системи ВНЗ узгодження сучасних соціально-професійних вимог до особистості майбутнього фахівця з індивідуальними запитами та інтересами студентів;
- досягнення координації зусиль усіх суб'єктів виховного процесу, забезпечення узгодженості в їх роботі;

- створення та розвиток виховуючого середовища ВНЗ, що є професійно-освітнім і культурним простором, й орієнтоване на формування творчого потенціалу і духовно-моральних цінностей особистості студента;
- створення організаційно-педагогічних умов для максимальної реалізації творчого потенціалу та самовдосконалення студентів вузу;
- збільшення свободи вибору діяльності всіма суб'єктами виховного процесу;
- професійний підхід до здійснення виховної роботи;
- професіоналізації всіх елементів виховної системи ВНЗ.

Основним показником ефективності виховної роботи є максимально можливе розширення особистісного простору майбутнього фахівця, що передбачає розвиток інтересів, можливостей випробувати себе в самих різноманітних сферах діяльності, засвоїти досвід різних міжособистісних відносин та оволодіти широкими соціальними функціями, що і характеризує процес становлення особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Афанасьев Б.Г. Человек как предмет познания // Афанасьев Б.Г. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.Либідь, 2008. – 848с.
3. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. – М., 1910.
4. Демчик В., Соловей М. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі як фактор цілісного виховання особистості // Рідна школа. – 2004. - № 8. – С. 33-37.
5. Язюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / За заг.ред. Н.І.Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 237-250.
7. Коротяев Б.І., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К.: УМК ВО, 1990. – 176 с.
8. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. – За ред. З.Н.Курлянд – К.: Знання, 2007. – 495 с.
9. Тимошенко З.І., Драгомирова І.М. Організація виховного процесу у вищих навчальних закладах: Навч.-практ посібник. – К.: Вид. Європейського університету, 2004. – 86 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Краснощок Інна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження особливостей формування соціально-професійних якостей майбутніх фахівців.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ, ЗАНЯТТЯХ ШКІЛЬНОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДІЇ

Сніжана КУРКІНА (Кіровоград)

У статті подається методика викладання історії театального мистецтва на уроках світової художньої культури, заняттях театральної студії. Обґрунтовується ефективність використання мультимедійних технологій в процесі ознайомлення старшокласників з історією театру.

В статті раскрыто методику преподавания истории театального искусства на уроках мировой художественной культуры, занятиях театальной студии. Обосновывается эффективность использования мультимедийных технологий в процессе ознакомления старшеклассников с историей театра.

Ключові слова: театр, мистецтво, театально-виконавська діяльність, художня діяльність, імітаційні ігри, історичні імпровізації, світова художня культура, мультимедійна інформаційна технологія.

Актуальність теми. Процес реформування освітньої галузі в Україні, пошуки ефективних шляхів здійснення гуманізації навчання й виховання, створюють особливо сприятливі умови для гуманітаризації шкільної освіти, як першої, і мабуть, найважливішої освітньої ланки, яка формує загальний інтелектуальний, культурний, духовний рівень людини в майбутньому. Водночас активізується пошук і розробка нових навчальних технологій, що мають за мету усунення перевантаження учнів й підвищення якості освіти. Звернення уваги науковців, вчителів-практиків до рівня й якості викладання, ступеня інформативності навчальних програм гуманітарних, мистецьких дисциплін в школі обумовлюється розумінням виключної важливості художньо-естетичного виховання, формування позитивних духовних, моральних якостей особистості, що прищеплюються під час спілкування з мистецтвом й безпосереднім досягненням різноманітних видів і форм художньо-творчої діяльності з самого раннього віку.

Театр є мистецтвом, яке створює незабутні образи й справляє на глядачів найбільш сильний емоційний вплив за допомогою використання цілого арсеналу художніх засобів різних видів мистецтва (літератури, музики, живопису, хореографії тощо). Вивчення школярами мистецтва театру, зокрема його історії з паралельним залученням до реалізації набутих знань в практичній театально-творчій роботі, сприяє формуванню креативних якостей, ознайомленню з кращими здобутками світової й вітчизняної художньої культури, засвоєнню загальнолюдських цінностей.

Метою даної статті є ознайомлення керівників театральних студій, вчителів світової художньої культури з методикою викладання театального мистецтва для учнів старших

класів, ознайомлення із особливостями застосування різноманітних форм і прийомів театально-творчої діяльності. Розкрито специфіку використання нових інформаційних (мультимедійних) технологій на заняттях театральної студії, уроках художньої культури.

Проблеми, пов'язані із розвитком дитячої творчості широко вивчалися науковцями, педагогами, психологами, громадськими діячами і письменниками, починаючи із XIX століття. У психологів Л. Виготського, В. Запорожець, В. Кудрявцева, Г. Костюка, С. Максименка, Д. Ельконіна, педагогів Я. Корчака, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Шацького, письменників Р. Тагора, Л. Толстого, О. Блока є праці (монографії, статі у періодичних виданнях, художні твори), у яких порушено означену проблематику.

Вивченню особливостей дитячої творчості, яка розгортається у межах функціонування театральних студій для дітей присвячені роботи засновників драматичних і музичних театрів для дітей А. Брянцева, Н. Сац, П. Слоніма. Психологічні аспекти розвитку дитячої творчості в процесі знайомства з мистецтвом театру, проблеми функціонування дитячих театрів розглядаються в працях М. Бахтіна, М. Кнебель, А. Лурія, К. Станіславського. Проблема «театр і діти» розглядалася у найрізноманітніших аспектах: мистецтво дітей – дітям; мистецтво дітей – соціально незахищеним громадянам; театр – універсальне освітнє середовище; театральна гра як збереження народних фольклорних традицій; театр як засіб соціальної і психологічної реабілітації; театр – лікувальний інструмент у спеціальних закладах [1; 3].

Сучасними психологами Ф. Бичкуриною, Є. Ігнатієвим, Г. Кудіною, О. Нікіфоровим, Г. Петровою, Т. Шуртаковою досліджувалися особливості художнього, естетичного, морального виховання школярів засобами різних видів мистецтва, зокрема театального. Окрім цього, заслуговує на вивчення досвід роботи професіоналів дитячого театального руху України і Росії: С. Казарновського, С. Клубкова, Ф. Сухова, О. Тюкавкіна, О. Федорова, В. Чикішева.

Водночас, можна спостерігати відсутність теоретичного узагальнення досвіду практичної роботи театральних педагогів, керівників дитячих театрів і студій, більш-менш серйозних розробок в галузі театральної педагогіки,

методики ознайомлення дітей з мистецтвом театру, історичними етапами його розвитку, які були б розрахованими на дітей різних вікових категорій також немає.

Керівники аматорських театральних гуртків, дитячих театрів, викладачі шкільних курсів мистецького спрямування вважають, що знань мистецтвом з мистецтвом, зокрема театральним, повинно розпочинатися з молодшого шкільного віку і супроводжувати дитину протягом всього часу перебування школі. Звичайно, психологічні особливості молодшого, середнього, старшого шкільного віку зумовлюють необхідність застосування різних прийомів і методів, форм театральної творчої роботи з дітьми у той чи інший віковий період.

Під час вивчення театральних програм, розрахованих на діяльність дитячого аматорського колективу, театру-студії й закінчуючи програмами професійного навчання, нами була виявлена тільки одна програма, що передбачає роботу в декількох видах театральної діяльності [2]. У програмі шкільного курсу «Світова художня культура», на жаль, передбачено мізерну кількість годин на вивчення театрального мистецтва, його історії, етапів формування й розвитку від епохи античності до сьогодення. Але театр є мистецтвом синтетичним, тобто таким, що об'єднує і сполучає літературну, музичну, хореографічну й інші галузі творчості, тому й надання знань про історичні етапи розвитку театру, ознайомлення школярів з життям і творчістю видатних драматургів, специфікою розвитку театрального мистецтва в Україні, Росії, інших країнах близького й далекого зарубіжжя, застосування елементів гри, імітації, інсценування повинні бути присутніми на кожному уроці художньої культури.

Досліджені нами програми й методики орієнтовані або на загальне культурологічне, художньо-естетичне виховання школярів, або на виховання глядацької культури, або на активізацію творчої виконавської діяльності учнів. Натомість ми впевнені, що в процесі пошуку ефективних важелів виховання школярів за допомогою театрального мистецтва варто шукати шляхи чергування функцій виконавця й глядача, які стали б засобом перевірки й закріплення отриманих знань в області мистецтва театру.

Звернемося до методики ознайомлення старшокласників з історією театру, яка здатна доповнити й збагатити знання у галузі художньої культури, сприяти вдосконаленню виконавської діяльності особистості, вмінню сприймати професійні спектаклі. Така методика може знадобитися в роботі фахівців соціокультурної сфери: викладачів мистецьких дисциплін в школі, зокрема йдеться про курс

«Світова художня культура», керівників гуртків, студій, театрів для дітей, що функціонують як всередині школи, так і в школах естетичного виховання, дитячих юнацьких центрах тощо.

Мета розробленої методики полягає у створенні в учнів об'ємного й цілісного уявлення про театральне мистецтво певної епохи або країни з використанням досягнень суміжних галузей педагогіки. Представлена методика побудована на застосуванні сучасних досягнень і новітніх методик викладання гуманітарних дисциплін у школі, є зорієнтованою на використання у навчальному процесі нових інформаційних технологій, зокрема мультимедіа, що дозволяє досягти більше легкого, але довгострокового запам'ятовування навчальної інформації. Пошук і розробка нових технологій навчання продиктовані метою реформування освітньої системи – усунути перевантаження учнів, зробити процес навчання творчим і одночасно підвищити якість отриманих знань. Театральна педагогіка створює найбільш сприятливі умови для поліпшення емоційного мікроклімату в шкільному середовищі, налагодженню контактів в колективі, оскільки «...завжди передбачає відкрите партнерське спілкування між учнями і вчителями, вільну мізансцену уроку, імпровізацію і творчий пошук у пізнавальному процесі, активну позицію учнів, продуктивну проектну діяльність» [1; 7].

Отже, ми пропонуємо, починаючи з дев'ятого класу на заняттях художньої культури розглядати театральне мистецтво однієї-двох країн або епох протягом навчального року. У дев'ятому класі освоювати історію театру Античності (Давня Греція), італійського Відродження (комедія дель арте), у десятому класі – особливості драматургії пізнього Відродження (У. Шекспір, Лопе де Вега тощо), французький класицизм, у одинадцятому – російське театральне мистецтво XIX-XX ст., театр українських корифеїв. Під час вивчення означених розділів, які, в свою чергу, мають поділ на теми, ми пропонуємо використовувати такі компоненти: теоретичне засвоєння навчального матеріалу, програвання навчального матеріалу, ведення робочого зошита учнів і мультимедійну презентацію.

Така методика роботи передбачає вивчення історії театру на заняттях художньої культури, а також в ході роботи театральної студії. Особливість вивчення історії театру на уроках художньої культури полягає в тому, що освоєння теоретичного матеріалу обов'язково необхідно підкріплювати в ході практичних занять. Зрозуміло, не усі учні старших класів відвідують шкільну театральну студію, не у

всіх школах працює театральний педагог. Отже, постає питання використання елементів практичної театральної роботи в ході уроків світової художньої культури.

Виникають питання методичного й змістовного характеру: як раціонально розподілити час; як захопити театральнотворчою діяльністю якомога більше учнів класу; як театральну теорію не звести до лекції, відірваної від практичного навчання; як вивчати історію театру з користю для усіх мистецьких, гуманітарних дисциплін; як зберегти ігрову форму уроку й при цьому допомогти учням засвоїти нову для них мистецтвознавчу термінологію, збільшити їх активний словниковий запас, і, нарешті, як вплинути на зміст не тільки навчальної, але й позанавчальної, позашкільної діяльності учнів – виробити потяг до прекрасного, зробити кожного учня поціновувачем мистецтва на все життя.

Вивчення історії театру на уроках світової художньої культури значно збагачує основний зміст курсу, надає велику кількість додаткових знань з різних мистецьких галузей, створює базу для заснування в школі театральної студії. Якщо ж така студія вже є, то робота з вивчення історії театру на уроках СХК, дозволяє поповнювати лави студійців за рахунок учнів, які зацікавилися театральною творчістю в ході занять.

Якщо ознайомлення з історією театру проходить в рамках занять театральної студії, варто застосовувати добре знайомі учням вправи з акторської майстерності, які, звичайно, будуть інакше інтерпретуватися, наповнюватися новим змістом, але в основі залишатися тими ж. Використання засвоєного раніше одразу налаштовує учнів на звичну атмосферу свободи й азарту творчості [6; 210].

В останні роки метод відтворення реальної історичної ситуації через гру в різноманітних варіаціях використовується школами, ДЮЦами, іншими соціокультурними установами. Досвід такої роботи мають школи Харкова, Запоріжжя, Львова, Москви, Санкт-Петербурга, у яких, здебільшого, керівники дитячих театрів-студій є викладачами СХК. На особливу увагу заслуговує метод занурення в культурно-історичні епохи Давнього Єгипту, Давньої Греції, Риму й Середньовіччя за допомогою театралізацій [7; 25]. У нашій версії «програвання» досліджуваного матеріалу - це сюжетно-рольові ігри старшокласників на заняттях театральної студії, уроках СХК під час яких учні придумують етюди, діють в образах певних персонажів, пропонують варіанти культурно-історичних трактувань, виготовляють декорації, маски, костюми, реквізит.

У результаті участі в імітаційних іграх, що відтворюють реальні умови практичної діяльності, у старшокласників відзначається загальне підвищення мотивації до вивчення світової художньої культури, історії театру, активізується інтерес, уява, схильність до пошуків, експериментів. Процес засвоєння знань у грі носить природний і мимовільний характер. Якщо на заняттях СХК перед учнями стоїть головне завдання – запам'ятати, то на заняттях театральної студії – створити сценічний образ. Уява старшокласників здебільшого ще пов'язана з моторикою, тому їм часом буває складно уявляти «про себе». Педагогіка мистецтва має справу не з формальними знаннями, а з образами. Саме тому відтворення реальної історичної ситуації розвиває в учнів образне мислення, формує в них прагнення творчо переосмислювати ті чи інші правила, розвиває уміння перетворювати теоретичний матеріал.

Практичне застосування інформації сприяє більш глибокому розумінню історії театру, засвоєні знання краще запам'ятовуються й значно довше зберігаються в пам'яті учнів. В ході експериментів учені помітили виразний зв'язок між методом, за допомогою якого учень засвоював матеріал, і здатністю згодом відновити цей матеріал у пам'яті. Наприклад, тільки чверть почутого матеріалу поданого в лекційній формі залишається в пам'яті. Якщо ж учень має можливість сприймати теоретичний матеріал у поєднанні з відповідною наочністю, то частина матеріалу, що залишається в пам'яті, підвищується до 50%. Якщо ж долучити учня до активних дій в процесі вивчення, то частка засвоєного може скласти 75% [8; 33]. Наша методика пропонує використовувати робочі зошити і мультимедіа у якості додаткового джерела одержання інформації для старшокласників.

Зміст робочого зошита підбирає учитель, роздає його кожному учневі як джерело інформації, теоретичну основу досліджуваної теми. Такий роздрукований конспект складається з декількох сторінок тексту й містить весь лекційний матеріал. У ньому не дістає лише деяких слів, фраз, які старшокласник повинен підібрати і вписати сам у процесі мультимедійної презентації. В процесі роботи з такими зошитами варто дотримуватися умов, що створюють проблемно-пошуковий характер процесу навчання. Наприклад, будь-яку інформацію педагог надає учням тільки після того, як вони вичерпали можливості її одержання з інших джерел (з мультимедійної презентації, спілкуючись з товаришами, шляхом зіставлення фактів, використовуючи підказки тощо). Тільки в цьому випадку мислення й пам'ять звикнуть

до активної роботи, що є запорукою міцного засвоєння знань. Не варто подавати інформацію, поки в учнів не виникне в цьому потреба. Тільки тоді історичні відомості будуть максимально продуктивно засвоєні [6; 209].

Мультимедійна інформаційна технологія стає усе більш розповсюдженою в галузі шкільної освіти. Спрощується процес підготовки, збору, зберігання й транспортування цифрової інформації. Здійснюється інтеграція значних обсягів інформації на єдиному носії. Необхідний час для вивчення конкретного матеріалу в середньому зменшується на чверть. Під час роботи з навчальною інтерактивною програмою на базі мультимедіа, як правило, посилюється увага, розвивається спостережливість. Підвищується інформативність проведених занять, оскільки мультимедіа презентує її у найбільш ефективній формі, з урахуванням сутності самої інформації. З'являється можливість сполучати теоретичний і наочний матеріал. Мультимедійні технології дозволяють урахувати індивідуальні психофізіологічні особливості особистості, ініціюють процеси розвитку певних видів мислення учнів [9; 44-45], [10; 34-35].

Дослідження психологів показали, що залучення мультимедіа в сферу освіти спричиняє ряд змін у структурі особистості, значно підсилюючи вимоги до точності формулювань, логічності й послідовності викладу, підвищуючи значення рефлексії [10; 57]. Однак через те, що мультимедійні технології навчання забезпечують легкість одержання готових висновків з найбільш авторитетних інформаційних джерел, відзначається уповільнення творчого розвитку особистості, звужується коло інтересів, формується орієнтація на споживання інформації без її критичного осмислення. Людина з недостатньо розвиненим творчим мисленням в умовах реального життя зазнає труднощів у прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях.

Для того щоб вивести пошуково-дослідницьку й творчу діяльність старшокласників на більш високий рівень необхідно: пропонувати учням різноманітні завдання евристичного характеру, ставити проблеми, на які неможливо дати однозначну відповідь, допомагати школярам формулювати власну думку щодо сутності освоюваного питання, стимулювати допитливість, заохочувати висловлювання оригінальних ідей, створювати умови для наслідування творчої поведінки. Отже, проектуючи процес навчання старшокласників історії театру на заняттях театральної студії, уроках СХК з використанням робочих зошитів учнів і

мультимедіа, варто аналізувати можливості застосування прямого й опосередкованого педагогічного впливу, дотримуватися дидактичних принципів навчання, зрештою, використовувати зазначені засоби не заради самого факту їхнього застосування, а з метою інтенсифікації навчального процесу.

Приведемо зміст фрагменту уроку СХК, присвяченого вивченню художньої культури епохи Відродження, історії тогочасного театрального мистецтва. Тема «Театр епохи Відродження (комедія дель арте)».

1-2 уроки: знайомство з театром епохи Ренесансу, його походженням, змістом, естетикою. Форма уроку: мультимедійна презентація з використанням матеріалів робочих зошитів. Структура уроку: вступна частина - повторення й закріплення попереднього матеріалу (театр Давньої Греції) у формі вікторини-гри, основна частина - вивчення нового матеріалу.

3-5 уроки: творчі й практичні завдання. Наприклад: читання тексту п'єси (знайомство із сюжетом, вивчення стилістичних і жанрових особливостей драматургії; створення ескізів костюмів (відмінності одягу молодого й літнього чоловіків, особливості використання масок старих, слуг, закоханих); етюди на відтворення сценічної поведінки актора епохи Відродження (його засоби виразності, особливості пластики, жести, міміки, голосу, мови); встановлення розходжень у театральному етикеті епохи Відродження й сучасності. Результати творчих і практичних завдань порівнюються, аналізуються, обговорюються всіма учнями.

6 урок: підготовка до контрольної роботи. Урок починається взаємоконтролем. Вчитель пропонує гру-словник (учень тягне картку зі словом із словника по історії театру епохи Відродження, і, не показуючи цього слова, повинен пояснити його іншим жєстами). Вивчення сюжетів і читання текстів п'єс комедій дель арте. Узагальнення, закріплення вивченого матеріалу: творчі й практичні завдання.

7 урок: урок-контроль: домашні етюди старшокласників, які створювалися окремими групами (з елементами костюмів, реквізиту, музичного оформлення, декорацій тощо). За підсумками показу відбираються найбільш вдалі роботи, вони обговорюються, доопрацьовуються до рівня міні-спектаклю із конфліктом, драматургічною структурою (зав'язка, кульмінація, розв'язка) на 10-15 хвилин. Такий спектакль може бути продемонстрований на шкільному святі, концерті, огляді самодіяльних шкільних театральних колективів тощо.

8 урок: підведення підсумків. Прогін міні-спектаклю. Колективні етюди-імпровізації в естетиці театру епохи Відродження. Можливий перегляд відеозапису спектаклю у стилістиці комедії дель арте у виконанні професійної театральної трупи.

За аналогією з наведеним змістом занять можна працювати по історії театру в межах будь-яких інших епох і країн. У цьому випадку змінюються тільки творчі й практичні завдання. Так при вивченні Давньої Греції можна зробити акцент на мовному посиленні й жестовій виразності виконавців, при вивченні французького класицизму - на знайомстві з канонічними позами й мізансценами, а також понятті «штампа» у театральному мистецтві. Переходячи до ознайомлення старшокласників з російським театральним мистецтвом XIX-XX ст., театром українських корифеїв варто звернути увагу учнів, що театри всіх історичних епох працювали в рамках театру зображення, подання, і лише в останні століття сценічне мистецтво прийшло до театру переживань.

Методика передбачає використання наскрізних, загальнотеатральних тем: бесіди про мистецтво театру і його види, про спектакль і його творців. Освоєння тем з історії театру відбувається в постійному зіставленні із сучасним театральним мистецтвом і етикетом. Такий підхід дозволяє аналізувати, як розвивалися закони творчості, як змінювалося розуміння завдань театрального мистецтва. Запропонована методика дозволяє вивчати не тільки історію театру, але й історію країни, її художньої культури в цілому, тому що в процесі навчання порівнюються, зіставляються здобутки інших видів мистецтва, окремі етнографічні об'єкти, які розглядаються в незвичайному ракурсі.

Цикл занять завершує урок-концерт, складений з найцікавіших елементів навчальних робіт. Цей показ важливий, тому що вивчення історії театру, театального мистецтва є неефективним без сценічних результатів. Передбачений методикою сценічний показ не обов'язково має перерости в концерт-спектакль із залученням глядацької аудиторії, оскільки є засобом перевірки й закріплення отриманих знань. З іншого боку, на найбільш вдалий спектакль можна запрошувати не тільки батьків, але й учнів школи, яким буде цікаво ознайомитися з ходом театальної роботи старшокласників. Окрім цього, у межах такої роботи учні, які беруть участь в роботі театальної студії практикуються в акторській майстерності. Виконавцям надається можливість показати все, чому вони навчилися, по реакції

залу одержати оцінку своєї творчості, зробити висновки й використати їх у наступних сценічних роботах. Важливо, щоб проведена навчальна робота не залишилася «за закритими дверима», а перетворилася нехай у спектакль «одного показу», але все-таки спектакль.

Саме тому викладачу СХК, керівнику театральної студії потрібно здійснювати логічний і природний перехід від художньої творчості до сприйняття театального мистецтва. Потрібно також реалізовувати знання театального мистецтва, його принципів й законів, які учні отримують в ході творчих занять, при сприйнятті спектаклю. Годі виконавська діяльність школярів вирішує проблеми одержання знань і навичок і одночасно формує потребу в них. Такий взаємозв'язок не тільки підвищує якість навчання, але й встановлює живий зв'язок навчання з життям.

Також радимо використовувати прийом, коли за допомогою перегляду професійного спектаклю учні підвищують рівень загальнотеатральних знань і вдосконалюють акторську майстерність. Завдяки такому перегляду можна закріплювати й розширювати знання з історії театру. Доведено, що навчальна діяльність сприяє розумінню професійних спектаклів, і навпаки, поза спеціальними знаннями й просте театральне дійство виявляється багато в чому незрозумілим учням. Пропоновані нами шляхи взаємозв'язку видів художньої діяльності при засвоєнні учнями театального мистецтва можуть бути використані педагогами в роботі з різними віковими групами. Змінюється тільки ступінь складності пропонованих викладачем завдань і вправ, вікова адаптація навчального матеріалу й темпи його засвоєння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Никитина А. Б. Парадоксы детского театрального движения в России // Союзное вече. – 3-9 июля 2008. - № 25 (213).
2. Ершова А. П., Пеня Т. Г. Программа театральных занятий для учащихся 1 – 4-ых классов // Театр и образование: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Е. К Чухман. М., 1992. С. 115-125.
3. Снова о критериях // Искусство в школе. 2003. - № 5. - С. 18-23.
4. Рубина Ю. И. Театральная самодеятельность школьников: Основы пед. руководства: Пособие для учителей и руководителей театр. коллективов / Ю.И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелёв. 2-е изд., пер. и доп. М., - 1983.
5. Смирнова Е. И. Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях: Учеб. пособие для студентов культ.-просвет. фак. ин-тов культуры, искусств, пед. вузов и ун-тов. М., - 1983.
6. Театр, где играют дети: Учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов / Под ред. А. Б. Никитиной. М., - 2001.

7. Злотников В. Феномен школьного театра // Искусство в школе. 2003. - № 2. С. 24-26.

8. Кирмайер М. Мультимедиа. СПб., - 1994.

9. Информационные технологии в гуманитарном образовании: Сб. ст. / Науч. ред. и сост. И. М. Болотников, В. В. Головин. СПб., - 2005.

10. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., - 2003.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куркіна Сніжана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НАДІЙНОСТІ ВЕДЕННЯ РАДІООБМІНУ НА МІЖНАРОДНИХ ПОВІТРЯНИХ ТРАСАХ

Марина ЛОМАКІНА, Костянтин СУРКОВ, Олексій НЕДЦЬКО (Кіровоград)

У статті проаналізовано методи і засоби навчання професійній англійській мові майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом. Такий аналіз проведено з погляду формування надійності ведення радіообміну між авіадиспетчером і екіпажем повітряного судна на міжнародних повітряних трасах.

В статті проаналізовані методи і средства обучения профессиональному английскому языку будущих диспетчеров управления воздушным движением. Такой анализ производится с точки зрения формирования надежности ведения радиообмена между авиадиспетчером и экипажем воздушного судна на международных воздушных трассах. Ключевые слова: будущий диспетчер УВД, надежность ведения радиообмена на английском языке, средства обучения, методы обучения, тренажерная подготовка.

Ключові слова: майбутній диспетчер УПР, надійність ведення радіообміну на англійській мові, засоби навчання, методи навчання, тренажерна підготовка.

Постановка проблеми. Безпека польотів визначається надійним функціонуванням усіх елементів авіаційної транспортної системи (літак, екіпаж, служби управління повітряним рухом (УПР), підготовки й забезпечення польотів) і умовами, у яких виконуються польоти.

Приблизно 80% помилок людини-оператора в аеронавігаційній системі пов'язані з людським фактором. Впровадження бортових обчислювальних комплексів і автоматизованих систем обслуговування повітряного руху, всупереч очікуванням, не знизило кількості помилок в авіаційній галузі та впливу людського фактора на безпеку польотів. Міжнародна асоціація повітряного транспорту (IATA) прогнозує [6], що в цілому пасажирські перевезення, що скоротилися через кризу в 2009 році на 2,9%, повинні збільшитися цього року на 5,6%, а загальне число пасажирів вирости до 2,33 млрд. людей. У період до 2020 року очікується збільшення обсягу повітряних перевезень в 2 рази (за деякими прогнозами в 3 рази). У зв'язку із цим, необхідним є дослідження причин помилкових дій авіадиспетчерів.

Дослідженням встановлено, що найбільш загальна характеристика розподілу авіаційних

подій і катастроф по причинних факторах [3] наступна:

- помилки екіпажа: 39,1%
- помилки екіпажа й наземних служб: 19,8%
- відмови техніки: 17,3%
- помилки екіпажів і УПР: 17,6%
- помилки екіпажів при відмовах: 5,5%
- помилки УПР: 2,7%
- помилки наземних служб: 2,5%

Помилки взаємодії екіпажів повітряних суден і диспетчерів УПР складають 17,6% від загальної характеристики розподілу авіаційних подій і катастроф по причинних факторах. Вагомим чинником при цьому є недостатній рівень професійної надійності знань, навиків і умінь з англійської мови у диспетчерів УПР неангломовних країн, що веде до зниження рівня безпеки польотів, особливо в екстремальних умовах польоту. Тому необхідність вдосконалення методів та засобів формування професійної надійності з ведення радіообміну англійською мовою у майбутніх диспетчерів УПР є безсумнівною.

Аналіз досліджень і публікацій. Диспетчера УПР можна розглядати як оператора складної системи керування, що визначає як специфіку його професійної діяльності так і специфіку підготовки. На диспетчера впливає безліч негативних факторів: інформаційна перевантаженість, висока щільність, різноманіття і швидкоплинність потоку сприйманої інформації, висока відповідальність за прийняте рішення, строгий ліміт і дефіцит часу. При цьому ведення радіообміну англійською мовою є складною задачею.

Оператор складної системи керування визначає значною мірою надійність всієї системи. Надійність оператора залежить від [2,4]: конструктивних характеристик технічних засобів; професійної підготовки; індивідуальних особливостей працівника. Потенційні можливості оператора до надійної роботи визначаються не тільки властивостями його вищої нервової діяльності, а й залежать і

від певного комплексу його особових якостей. Особові якості, необхідні для високої професійної надійності, можливо формувати шляхом відповідного навчання і виховання.

Р.Н. Макаров приводить узагальнену класифікацію методів формування надійності диспетчерського складу, це методи [5]:

- формування особистості фахівця і її мотиваційні основи;
- формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності;
- формування професійних резервів по знаннях, навиках і уміннях;
- формування стійкості професійної діяльності в екстремальних умовах;
- формування високої працездатності, динамічного здоров'я, професійного довголіття.

Зазначені методи визначають стратегію занять з теоретичної та тренажерної підготовки й реальної діяльності авіафахівців.

З погляду формування надійності ведення радіообміну авіадиспетчерами на міжнародних повітряних трасах нас цікавить аналіз методів формування професійних резервів по знаннях, навиках і уміннях з надійного ведення радіообміну англійською мовою в екстремальних умовах діяльності. Такі методи розглядалися в багатьох дослідженнях (Г.С.Пашенко, В.В.Пивень, Е.В.Кмита, Л.М.Зеленська, В.Л.Асріян, Т.В.Тарнавська). Взагалі, це активні методи навчання, їх застосування в навчанні авіаційних фахівців обумовлене специфікою майбутньої професійної діяльності. При цьому важливою задачею викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці професійної англійської мови з використанням активних методів навчання. При рішенні даної задачі велику роль виконують технічні засоби навчання (ТЗН), які дозволяють видати майбутнім авіадиспетчерам повнішу і точнішу інформацію з теми, що вивчається, підвищують наочність навчання і визивають прагнення до подальшого вдосконалення мовної культури.

ТЗН [3] являють собою сукупність технічних пристроїв з дидактичним забезпеченням, вживаних в навчально-виховному процесі для пред'явлення і обробки інформації з метою оптимізації. ТЗН об'єднують два поняття: технічні пристрої (апаратура) і дидактичні засоби навчання (носії інформації), які за допомогою цих пристроїв відтворюються.

ТЗН набуває особливого значення у викладанні англійської мови у зв'язку з перенесенням акценту на оволодіння мовою майбутніми авіадиспетчерами як засобом комунікації в подальшій професійній діяльності.

Основним із завдань при оволодінні професійною англійською мовою є формування навиків і умінь аудіювання і говоріння. Значну допомогу в цьому можуть надавати ТЗН. Призначення ТЗН – це інтенсифікація процесу навчання, особливо процесу прискорення ритму, швидкості, динаміки англійської мови в цілому, це ті якості, які не може в належному ступені підготувати практика навчання без ТЗН.

ТЗН можуть узяти на себе деякі функції викладача; ставити питання, розповідати, диктувати і т.п., тобто ТЗН частково звільняють викладача від трудомісткої роботи по автоматизації мовних навиків і створюють додаткове мовне оточення.

У [3] приведена наступна класифікація ТЗН:

- по функціональному призначенню (характеру вирішуваних навчально-виховних задач);
- принципу організації і роботи;
- роду навчання;
- логіці роботи;
- характеру дії на органи чуття;
- характеру пред'явлення інформації.

Так, наприклад, ТЗН класифікуються по характеру пред'явлення інформації на: екранні, звукові і екранно-звукові засоби і апаратуру; по функціональному призначенню на комбіновані засоби-комп'ютери, мультимедійну апаратуру, аудиторні технічні комплекси і групи допоміжних технічних засобів навчання.

В дослідженнях, присвячених проблемам підготовки авіафахівців з надійного ведення радіообміну розглянуто деякі ТЗН, але, недостатньо уваги, на наш погляд, приділяється засобам, заснованим на сучасних комп'ютерних технологіях (тренажери, електронні підручники, електронні довідники і т.ін.)

Метою даної статті є аналіз засобів навчання професійній англійській мові майбутніх диспетчерів УПР з погляду формування надійності ведення радіообміну між авіадиспетчером і екіпажем ПС на міжнародних повітряних трасах (МВТ).

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що єдиної класифікації комп'ютерних засобів навчального призначення не існує. Приведемо загальну характеристику основних видів комп'ютерних засобів навчального призначення, які можуть розглядатися як компоненти електронних засобів навчання [1]:

- сервісні програмні засоби загального призначення;
- програмні засоби для контролю й виміру рівня знань, умінь і навичок;
- електронні тренажери;

- програмні засоби для математичного й імітаційного моделювання;
- програмні засоби лабораторій дистанційного доступу і віртуальних лабораторій;
- інформаційно-пошукові довідкові системи;
- автоматизовані навчальні системи;
- електронні підручники;
- експертні навчальні системи;
- інтелектуальні навчальні системи;
- засоби автоматизації професійної діяльності.

Підготовка операторів складних систем управління базується на комп'ютерних засобах навчального призначення, що дозволяють [5]: моделювати проблемні ситуації в інтересах формування відповідальних рішень; створення ігрових ситуацій; моделювання психологічного змісту екстремальних ситуацій; моделювання реальних виробничих позаштатних ситуацій на спеціальних тренажерах; створення ділових ігор по розбору поведінки фахівців у реальних екстремальних ситуаціях. Важливість тренажерної підготовки у формуванні професійної надійності майбутніх авіадиспетчерів, внесок її в забезпечення безпеки польотів при УПР передбачає комплексність і системність в навчанні. Тому тренажерна підготовка повинна складатися з навчання майбутніх авіадиспетчерів на трьох видах тренажерів, а саме на: процедурних; модульних; комплексних.

Процедурні тренажери дозволяють придбати навиків та умінь виконувати практичні дії з окремих процедур УПР без участі інструктора, реалізуючи знання, отримані на теоретичних заняттях, вони дозволяють формувати навиків тільки окремих процедур УПР. Процедурні тренажери створюються на базі персональних ЕОМ. Такі тренажери встановлюються в навчальних закладах і авіапідприємствах та використовуються при першонавчальній підготовці і підвищенні кваліфікації. Процедурні тренажери використовуються в процесі інструктажу, розбору, професійного навчання, перевірки теоретичних знань. Вони дозволяють [5]:

- тестувати знання;
- моделювати ситуаційні завдання;
- проводити комп'ютерні ділові ігри з моделюванням процесів УПР;
- моделювати елементи динаміки повітряного руху для візуалізації процесів УПР і відпрацювання умінь застосовувати теоретичні знання при УПР.

Для процедурних тренажерів розробляються вправи з окремих елементів правил і технологічних процедур при УПР з метою закріплення придбаних знань. При

цьому на тренажері працює одна особа, що навчається по конкретному завданню, можлива реалізація індивідуального підходу до навчання.

На вищезазначених засадах в ДЛАУ розробляється процедурний тренажер з УПР, однією із задач якого є формування навиків надійного ведення радіообміну на англійській мові в екстремальних умовах діяльності. Але використання такого тренажеру в професійній підготовці потребує розробки і обґрунтування педагогічних умов навчання, тобто обставин педагогічного процесу, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей навчання майбутніх авіадиспетчерів. Передбачається, що підготовка на процедурному тренажері буде проводитися в два етапи: дотренажерний, тренажерний.

Дотренажерний етап підготовки майбутніх авіадиспетчерів з фразеології радіообміну на МВТ буде складатися:

- розгляд та пояснення особливостей та цілей навчання на процедурному тренажері;
- проведення перевірки рівня мовної підготовки курсантів-диспетчерів (вхідне тестування);
- використання електронного засобу навчання з корекції недоліків мовної підготовки, що виявлено у ході вхідного тестування.

Тренажерний етап підготовки майбутніх авіадиспетчерів з фразеології радіообміну на МВТ буде складатися:

- моделювання ситуаційних завдань з ведення радіообміну на англійській мові у стандартних та екстремальних умовах діяльності;
- тестування набутих знань, навиків, умінь з ведення радіообміну на англійській мові.

Таким чином, у формуванні професійних знань, навиків, умінь УПР у системі навчання і перепідготовки персоналу УПР істотне значення має тренажерна підготовка. Розробка і обґрунтування педагогічних умов поетапного навчання майбутніх авіадиспетчерів на процедурному тренажері з УПР дозволить ефективно організувати відпрацювання діяльності в критичних і аварійних ситуаціях і тим самим формувати навиків надійного ведення радіообміну на англійській мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляев М.И., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Технология создания электронных средств обучения [Электронный ресурс]. Способ доступа URL: www.ido.rudn.ru/nfpk/tech/t8.html.
2. Денисов В.Г., Онищенко В.Ф., Скрипец А.В. Авиационная инженерная психология. - М.: Машиностроение, 1983. - 232 с.

3. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд. центр. "Академия", 2008. - 352 с.
4. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці Навч. посібник. - К.: КНЕУ, 2000. - 232 с.
5. Макаров Р.Н. Человеческий фактор. Авиационная психология и педагогика. Справочник. - М.: МНАПЧАК, 2002. - 490 с.
6. Международная организация воздушного транспорта. [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL: <http://www.iata.ru/>
7. Попов Ю.В., Мартынюк А.А. «Оценка обстановки в кабине экипажа при расследовании авиационных происшествий» // Проблемы безопасности полетов.-2007.- №11.-С.7-8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Ломакіна Марина Євгенівна** – Старший викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України.
Наукові інтереси: психолого-педагогічні проблеми формування професійної надійності ведення радіообміну авіаційними фахівцями.
- Сурков Костянтин Юрійович** – Курсант 774 н/г Державної льотної академії України.
Наукові інтереси: проблеми електронного моделювання виробничих та навчальних процесів фахівців з управління повітряним рухом.
- Неділько Олексій Віталійович** – Курсант 774 н/г Державної льотної академії України.
Наукові інтереси: проблеми електронного моделювання виробничих та навчальних процесів фахівців з управління повітряним рухом.

ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЗВ'ЯЗКУ

Віталій ЛУКАШІВ (Кіровоград)

У статті розглядаються сучасні інформаційні технології і засоби навчання. Розкриваються особливості «інтерактивної дошки» і обґрунтовується думка, що вона є ефективним засобом професійно-технічного навчання фахівців зв'язку.

В статье рассматриваются современные информационные технологии и средства обучения. Раскрываются особенности «интерактивной доски» и обосновывается мысль, что она является эффективным средством профессионально-технического обучения специалистов связи.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційні засоби навчання, інтерактивність, інтерактивна дошка.

Актуальність (постановка проблеми). В історії освіти однією із актуальних проблем є пошук і винаходження засобів створення, обміну, збереження та обробки інформації, а також її ефективного використання у навчанні. В сучасності стає очевидністю, що інформаційні технології «пронизують» увесь освітній простір, що викликає потребу вибору саме тих засобів, які максимально відтворюють специфіку навчання фахівців певного напрямку.

З впровадженням новітніх інформаційних та інформаційно-комп'ютерних технологій, в освіті передбачено досягти значного «якісного розвитку» усіх їх рівнів. Незважаючи на той очевидний факт, що комп'ютерні технології відкривають нові можливості для навчального процесу, існує низка сучасних інформаційних засобів, які поєднують в собі різноманітні інформаційно-технічні здобутки.

Одним із таких засобів є «інтерактивна дошка», що поєднує візуальність (наглядність), мобільність, інформативність і загальність (доступність для всього колективу одночасно) у використанні, а її «комунікативні властивості» мають значні переваги перед звичайним «монітором комп'ютера». Для навчання фахівців зв'язку саме «інтерактивна

дошка» є тим засобом, який в змозі підсилити та оптимізувати навчальний процес в бік його якості та ефективності.

Але, в свою чергу, впровадження і застосування їх виявило низку проблем і пов'язано це з тим, що для повної заміни «традиційної педагогіки» ще не створена до певної необхідної міри ні технічна, ні наукова, ані методологічна та дидактична основа. Достатньо ще характерно при цьому проявляється і неготовність частини викладацького і студентського контингенту відчутти усі переваги навчання на основі використання «потенціалу» інтерактивної дошки так як її використання потребує певної креативності і перебудови відношення до самого навчального процесу.

Актуальним залишається і питання навчання на основі «інтерактивної дошки» в тому сенсі, що не існує достатньо аргументованих експериментально і на практиці підтверджених результатів ефективності її саме для певних спеціальностей, і в особливості тих, що тісно пов'язані із інформаційною технікою і технологіями.

В цілому, можливо окреслити достатньо широкий проблемний простір, оскільки застосування нового засобу навчання – інтерактивної дошки, потребує зусиль і комплексних досліджень у всіх галузях професійної освіти для створення обґрунтованої теорії і методики її використання як ефективного освітнього засобу.

Ступінь розробленості проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти інформаційно-комп'ютерні технології дозволяють підвищити ефективність навчання, змінюючи уяву про його структуру, зміст та форми.

Проблемою використання інформаційних технологій у навчанні займаються фахівці різних напрямків професійної діяльності: філософи, педагоги, психологи, соціологи тощо.

Дослідженню і аналізу інформаційно-комп'ютерних технологій і їх зв'язку із навчально-виховним процесом присвячені монографії, дисертації, статті і різні публікації. Для з'ясування особливостей використання інформаційного засобу – інтерактивної дошки – доречним є звернутись до наступних досліджень:

- освітньо-інформаційні технології навчання, представлені у працях А.М. Алексюк, В.М. Агєєва, І.М. Богаднової, І.Д. Бєха, Б.А. Глинського, Т.Ф. Демківа, В.Ф. Джорджа, І.Г. Єрмакова, І.О. Завадського, Г.О. Козлакової, М.В. Кларіна, А.В. Крапівенка, М.О. Мартинової, Дж. Пірса, І.В. Роберта, П. Сапеса, П.І. Самойленка, А.В. Смирнова, В.С. Сергєєва, О.К. Тихомірова, Е.М. Тома, Р.К. Шенка, К. Шеннона та інших;

- психолого-педагогічні аспекти, які розкривають М.А. Алексєєв, В.С. Беспалько, М.Б. Калашніков, А.Б. Кюппер, В.А. Кузьмін, А.М. Матюшкін, Н.Д. Нікандіров, В. Оконь, Л.А. Регуш та інші;

- особливості та проблеми навчання у професійно-технічних закладах та закладах професійного навчання, які розглядають Т.А. Антопольська, Н.Я. Белова, Р.С. Гуревич, Д.І. Дзвінчук, Г.А. Кручиніна, В.А. Козаков, І.В. Марусєва, Т.А. Російчук та інші;

- методична та дидактична проблематика інформаційно-комп'ютерного навчання у працях А.А. Андрєєва, С.І. Архангельського, О.В. Бернусова, В.О. Бойко, В.П. Волинського, А.Є. Гризуна, А.М. Гуржия, А.П. Єршова, Ю.С. Жука, М.І. Жалдака, Л.І. Кучиної, Є.Ю. Комісарова, А.В. Кропивенка, В.В. Краєвського, О.В. Мельничук, Т.С. Назарової та інших;

- комп'ютерні технології і концептуальні засади їх впровадження в освіті в роботах М.А. Браснецової, Т. Гарвей, С.П. Маслової, Є.І. Машбиць, Н.І. Одарченко, Л.В. Пана, Раміля Авареса М., Н.А. Сізінцевої, А. Шелухіної, М. Щербини, Л.В. Чашко та інших;

- особливості засобів інформаційного та комп'ютерного навчання, розкриті у працях М.К. Ахметова, І.Є. Берлянд, В.А. Горленка, Л.С. Зазнобіної, А.М. Коломійця, Т.З. Логінової, А.П. Михайлова, А.П. Нора, Г.Г. Оганяна, Н.Ю. Пахомової, А.А. Самарського, Ж.С. Хайдарова, Н.М. Шахмаєва, В.А. Штоди та інших.

У згаданих наукових працях з проблем сучасної освіти в галузі використання інформаційних технологій провідною думкою є те, що для навчально-виховного процесу

відкриваються нові можливості, а навчання набуває рис продуктивної співтворчості викладача та студентів через посередництво технічних засобів – техніки і програмного забезпечення.

Такий підхід до навчання найбільше відповідає сучасній новій освітній парадигмі і соціальним запитам на висококваліфікованого інформаційно-культурного професіонала.

Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядають М.А. Алексєєв, В.С. Беспалько, В.П. Зінченко, М. Калашніков, А.Б. Кюппер, В.А. Кузьмін, Ю.І. Мажбиць та інші. Вони привертають увагу науковців та освітян до того, що головною метою інформатизації освіти є підготовленість людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві. Використання інформаційних технологій, на їхню думку, формує інформаційну культуру студента, забезпечує задоволення потреби студента у нових знаннях, розкриває їхній творчий потенціал, підвищує ефективність навчально-виховного процесу в цілому за рахунок створення певних умов та простору для творчої діяльності викладачів та студентів.

У виявленні принципів і засобів оптимізації освітнього процесу на засадах використання інформаційно-технічних засобів А.М. Алексюк, І.Д. Бєх, Б.А. Глинський, В.Ф. Джордж, М.В. Кларін та інші акцентують увагу на функцію «педагогічної технології», що пов'язана із «конструюванням системи масового навчання і професійної підготовки».

У дослідженнях М.А. Брунцєвської, Т. Гарвей, С.П. Маслової, Є.І. Машбиць, Л.В. Пана та інших обґрунтовується думка, що в умовах інформаційного суспільства широке впровадження навітьніх досягнень неможливе без використання нових інформаційних технологій, що забезпечують певну «інтерактивність» і «креативність» у навчальному процесі.

На унікальні можливості засобів нових інформаційних технологій звертають увагу В.М. Агєєв, І.Г. Єрмакова, І.О. Завадський, М.О. Мартинова, І.В. Роберт, О. Свириденко та інші.

На думку, зокрема, О. Свириденка, реалізація нових інформаційних технологій створює підґрунття для «інтенсифікації освітнього процесу», а також для створення методик, зорієнтованих на розвиток особистості.

В дослідженнях І.М. Богданової, П.І. Самойленка, А.В. Смирнова, В.С. Сергєєва, О.К. Тихомірова та інших зазначається, що використання засобів «нової інформаційної технології» сприяє посиленню ефективності

навчання, яка досягається за рахунок «широких зображувальних можливостей засобів навчання, розширення кола проблем до вирішення використання» певного «ігрового» (моделювального) компонента, можливості взаємодії педагога і студента, широкої «діалогозації» навчання, розширення кола «об'єктів діалогу», значної гнучкості у керівництві навчальною діяльністю.

Згідно з висновками у дослідженні І.О. Ільчової, О.М. Корчажникової, А.М. Коломійця, Т.З. Логінової та інших найкраще, що існує серед технічних засобів наочного навчання і колективної творчої праці для ефективної взаємодії викладача і студентів є «інтерактивні дошки», які підвищують ефективність процесу навчання в цілому, оскільки мають низку особливих «комунікаційно-діалогових» переваг перед звичайним монітором комп'ютера.

У цілому аналіз психолого-педагогічних праць та дисертаційних досліджень засвідчує, що ефективність навчання прямо пов'язана із інформаційними технологіями та сформованою на їх основі інформативною культурою майбутнього фахівця.

Аналіз стану розробки різних аспектів даної проблеми засвідчив недостатню дослідженість питань, які пов'язані з розглядом особливостей та погнозуванням наслідків використання нових інформаційних технологій та інформаційних засобів для ефективності професійно-технічного навчання певного напрямку, і які визначили б та конкретизували б форми та методи навчальної діяльності, зокрема на основі застосування інтерактивних дошок.

У свою чергу це не дозволяє максимально ефективно використовувати достатньо ще новий інформаційний засіб – інтерактивна дошка для спеціальної професійної підготовки перш за все фахівців зв'язку.

Окреслені проблеми і недостатній рівень їх розробок у педагогічній теорії і практиці обумовили тему дослідження і визначили мету.

Мета дослідження. Розглянути сучасні інформаційні технології і технічні засоби в аспекті їхнього зв'язку із процесом навчання. На основі виявлення їх специфіки на теоретичному і практичному рівнях розкрити особливості інтерактивної дошки як ефективного засобу професійно-технічного навчання фахівців зв'язку.

Виклад основного матеріалу. Проблемам інформатизації та комп'ютерної освіти приділено увагу в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Важливим напрямком педагогічної стратегії визначена саме розробка та впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних

технологій, які повинні забезпечити удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти.

Інформатизація і комп'ютеризація освіти на думку зокрема І.В. Роберта важлива для навчання фахівців сучасності, ефективність якого «залежить від технічної оснащеності навчальних закладів електронно-обчислювальною технікою з відповідним периферійним устаткуванням, навчальним, демонстративним устаткуванням, що функціонує на базі засобів нових інформаційних технологій, а також від готовності тих, кого навчають до сприйняття постійно зростаючого потоку інформації, у тому числі і навчальної» [6, с. 8].

Динамічність та ефективність педагогічного процесу досягається за рахунок взаємодії трьох його складових: педагогічної, методичної та психологічної. В свою чергу вони обумовлюють наявність певних особливостей.

Однією із найсуттєвіших особливостей сучасної навчальної системи, яка відрізняє її від попередніх технологічних засобів навчання, як зазначає І.П. Аносов, це «інтерактивність, яка забезпечує діалог у процесі навчання» [3, с. 341].

Очевидно, що у І.П. Аносова під інтерактивністю розуміємо, перш за все «комунікативна співтворчість».

Загальною особливістю нових інформаційних технологій у навчанні є їхня орієнтація на індивідуальний підхід до студента. В історії педагогіки теоретико-методологічне підґрунтя даного підходу закладено Л.О. Вигодським, В.В. Давидовим, Л.В. Занковою та іншими.

Сутність, зміст та структуру сучасної навчальної діяльності розкривають Ю.О. Бабанський, Т. Огородников та інші. Певні аспекти оптимізації наукової організації праці викладача висвітлюють М.І. Жалдак, В.М. Монахов, І.П. Радченко та інші. Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчанні розкривають В.П. Зінченко, Ю.І. Машбиць та інші.

Однією із переваг новітніх інформаційних технологій є їхня комунікативність, колективність як можливість одночасного сприйняття, використання і передачі інформації у визначеному інформаційному просторі – від одного до іншого.

У педагогічному процесі «переваги викладання кожного навчального предмета залежить як від особистості викладача, - підкреслює ще В.А. Стоюнін на початку ХХ століття, – так і від тих навчальних засобів, якими він може розпоряджатися. Без них немає

можливості задовольнити більшість педагогічних потреб, якими б вони не здавалися йому ґрунтовними і розумними» [7, с. 3].

Привертаючи увагу до проблеми «машинного навчання», П. Сапеев зокрема відмічає, що «принципові труднощі, які стоять на шляху навчання з допомогою машин, мають не технічний, а педагогічний характер» і «невідомо, якими повинні бути методи індивідуального навчання і як повинна бути складена навчальна програма, розрахована не на групу, а на окрему особистість».

Цю проблему урівноважує в певній мірі саме інтерактивна дошка - колективна і індивідуальна одночасно.

У ретроспекції інформаційно-технічні засоби не є принципово новими і в тому чи іншому вигляді вони застосовуються вже досить тривалий час. Ці засоби розвиваються, видозмінюються, перетворюються – трансформуються і модернізуються.

Як відмічають Є.І. Архангельський, Б.Н. Полоскова «весь процес розвитку технічних засобів навчання постає як організований саморух» [2, с. 106].

У цілому можна припустити, що особливе значення в навчанні спеціаліста мають інтерактивні форми і методи навчання на засадах інформаційних технологій, одним із яких є інтерактивна дошка.

У галузі освіти інтерактивні дошки використовують у всьому світі і вони можуть застосовуватись на різних видах занять і при викладанні різних дисциплін.

Основними перевагами інтерактивних дошок є наступні: можливість робити записи поверх виведених на екран зображень; демонстрація веб-сайтів через інтерактивну дошку усім слухачам; використання групових форм праці; спільна праця над документами, таблицями або зображеннями; використання конференцзв'язку; управління комп'ютером без використання самого комп'ютера (управління через інтерактивну дошку; використання інтерактивної дошки як звичайної навчальної дошки але із можливістю збереження результату та друкування зображень з неї на принтері тощо).

Також є можливість внесення змін до тексту виведених на екран документів, використовуючи віртуальну клавіатуру, яка настроюється у програмному забезпеченні дошки; зміна різних документів або зображень на екрані; використання різних заміток; збереження на комп'ютері у спеціальному файлі усіх заміток, які викладач робить під час занять для подальшої демонстрації на інших заняттях або через інтернет. Збережені під час занять записи викладач може передати кожному студентові, який пропустив заняття

або не встиг зробити відповідні записи в своєму зошиті.

Перевагою інтерактивної дошки є і демонстрація роботи одного студента усім іншим студентам аудиторії, демонстрація навчальних відеороликів, створення малюнків без використання «миші», створення малюнків, схем і карт під час проведення занять, які можливо використовувати на інших заняттях, що економить час на занятті при відповідному програмному забезпеченні; викладач в змозі виводити на екран зображення монітора кожного студента.

Можливості інтерактивної дошки дозволяють зацікавити студентів відео та ігровими програмами, успішно та ефективно використовуючи їх для навчання.

На думку В.А. Штоди «візуальні засоби навчання сприяють розвитку творчої активності захоплюватись предметом, створюють найкращі умови для оволодіння навичками аудіювання і проговорення», що забезпечує в результаті ефективність засвоєння матеріалу на заняттях [8, с. 14].

При цьому ефективність навчання досягається виходячи із того, що спеціальних занять для вивчення інтерактивної дошки не потрібно і студенти швидко засвоюють принципи, методи роботи просто спостерігаючи за викладачем і своїми співкурсниками.

В дослідженні Т.З. Логінової звертається увага на те, що інтерактивна дошка знижує психологічний бар'єр, дозволяючи студентові «перемогти свій страх перед технікою і почати використовувати на своїх заняттях сучасні інформаційні технології». Інтерактивні дошки представляють широкі можливості для «індивідуалізації та диференціації» навчання [4].

Як зазначає О.М. Корчажникова, «грамотна» праця із інтерактивною дошкою на заняттях дозволяє досягти максимальної оптимізації та ефективності навчального процесу.

В обґрунтуванні необхідності використання інтерактивної дошки І.С. Ільчової, О.М. Корчажникової та інших акцент робиться на тому, що якщо порівняти інтерактивну дошку із персональним комп'ютером, з монітора якого також може здійснюватись демонстрація електронних матеріалів на екран, то «розумна дошка» має безумовні переваги перед комп'ютером в сенсі створення умов для колективної творчої роботи студентів.

Використання інтерактивної дошки у навчальному процесі базується на загальних принципах ефективності мультимедійних пристроїв (по Майєру): мультимедія, просторовий принцип розміщення, принцип

розміщення в часі, відповідність модальності, принцип індивідуальних розрізень.

Згідно з результатами досліджень В.А. Штоди та інших, психолого-педагогічний аспект використання інтерактивної дошки у навчанні забезпечує відкритість простору навчальної взаємодії, підключення колективної уваги, візуальний контекст, що пов'язаний із порогом сприйняття інформації: багатоваріативність представлень та інтерпретації навчальної інформації на полі дошки створює різноманітний по формі стимул, представлений з високою частотністю і підкріплений візуальним контекстом, що дозволяє не тільки швидко розрізняти і класифікувати інформацію, але і ефективно засвоювати її на «активно-діяльному» та «креативному» рівні [8].

Незважаючи на безсумнівні переваги інтерактивної дошки, виокремлюють і її недоліки: викладачам необхідно засвоювати спеціальне програмне забезпечення для інтерактивних дошок і його базові можливості; потребується більше часу на підготовку до початку занять; необхідні нові методичні розробки до занять й час на їх створення; «консерватизм» самих закладів освіти; обмеженість доступу викладачів-предметників до інтерактивної дошки.

На наш погляд, унікальні властивості інтерактивної дошки доречно використовувати для навчання фахівців зв'язку, які мають безпосередню творчу взаємодію з інформаційною технікою і технологіями. Саме ця категорія слухачів повинна бути найкраще підготовлена до роботи із новим обладнанням та нестандартними програмами.

Безумовними перевагами використання інтерактивної дошки під час навчання є:

- використання інтерактивної дошки дозволяє викладачам прості презентації замінювати інтерактивними із використанням складних переходів;

- можливість створювати багатослайдовий файл, зміни в якому проходять в реальному часі, а наприкінці занять – переглянути увесь порядок виправлень (це дозволяє один раз зробити схеми, плани, замальовки до занять і використовувати їх в подальшому, а у студентів з'являється можливість брати участь у цьому процесі, і як наслідок відбувається більш глибоке засвоєння інтерактивної взаємодії із комп'ютером;

- виходячи з головного завдання інтерактивних дошок - підвищення ефективності сприйняття поданого матеріалу, підготовлений викладачем матеріал можна розглядати як навчальний фон. В свою чергу студент або група студентів може створювати

на цьому фоні об'єкти і керувати ними безпосередньо у процесі навчання. Самостійна робота якнайкраще сприяє глибокому засвоєнню матеріалу.

У цілому слід зазначити, що застосування інтерактивної дошки – це новий погляд як на процес навчання, так і на його ефективність. Застосування у процесі професійного навчання інтерактивної дошки як нового методу навчання доречно насамперед, коли йдеться про фахівців зв'язку.

Висновки. На основі розглянутого і проаналізованого матеріалу, можна зробити певні узагальнення і висновки про інтерактивні дошки як ефективні засоби навчання фахівців зв'язку:

1. Інформаційні технології є сучасними засобом навчання, розвитку і духовно-інтелектуального вдосконалення студентів та розвитку особистості на засадах сформованої інформаційної культури;

2. Інтерактивна дошка – це технічний засіб наочного навчання, що має певні переваги для навчання фахівців зв'язку:

- 2.1. Розкриває через просторове візуальне сприйняття (наочність) цілу низку об'єктів – від схем, планів, креслень, малюнків до об'ємної прозорості складних пристроїв, механізмів та приладів;

- 2.2. Знімається психологічний бар'єр для окремих студентів (колективу), які мають проблему із слуховим сприйняттям, так як можна створювати наглядну діючу модель як механізмів, приладів, так і певного процесу;

- 2.3. Можна відтворювати ситуації, які в дійсності бачити неможливо (вони не проявляють себе в доступній наочності);

3. Відмінність інтерактивної дошки від монітора комп'ютера в широкій доступності, можливості колективної творчої праці та наочність, динамічне по суті навчання;

4. Фактично (процесуально) це один із методів індивідуального підходу у навчанні, оскільки є можливість діалогу і шляхом мовного спілкування, і шляхом споглядання того, що мається на увазі (в процесі мислення, обґрунтування, передачі думки).

Це психологічно розвантажує студента і викладача, бо збагачуються рівні взаємодії і пошуку плідних ідей та думок. А разом з цим підсилюється ефективність самого процесу навчання – він стає динамічним, мобільним, творчим і креативним, як гра.

5. Використання інтерактивних дошок дозволяє формувати пізнавальний інтерес до навчального предмета і професійну мотивацію майбутнього фахівця зв'язку, розвивати творчий та інтелектуальний потенціал, а також

застосовувати свій навчальний досвід на практиці.

У подальших розвідках слід акцентувати увагу на тому, що у трактуванні поняття ефективності навчання проявляється певне узагальнення, розкриваються окремі аспекти підвищення рівня навчання, вузькі педагогічні уявлення, підходи і методи, які не відтворюють усієї специфіки конкретної фахової направленості і залучених інформаційних засобів, що викликає необхідність провадження подальших досліджень стосовно ефективності навчання фахівців різних напрямків, зокрема фахівців зв'язку.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Алексюк А.М., Бех І.Д., Демків Т.Ф., Єрмаков І.Ш., Завадський І.О. Перспективні освітні технології: науково-методичний посібник. / заг. ред. Г.С. Сазоненко. - К.: Гопак, 2000. – 560 с.
2. Архангельский С.И., Б.Н. Полозкова. Системный подход к исследованию развития ТСО. – М.: МГПИ им. Ленина, 1983. – 106.
3. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391с.
4. Логинова Т.З. Особенности интерфейса образовательных ресурсов для различных средств

репрезентации (монитор, проектор, электронная доска). Тезисы доклада // Материалы XX Международной конференции «Применение новых технологий в образовании», 26-27 июня 2009 г. – г. Троицк Московской области – ГОУ ДПО «Центр новых педагогических технологий» Московской области. – МОО Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 2009. – 570 с. – С. 470-471.

5. Одарченко Н.І. Вплив засобів відеоінформації на підвищення ефективності проведення лекційних та семінарських занять у школах нового типу // Матеріали III Всеукраїнської наукової конференції «Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики». – ч.1. - К., 1998. – с. 188 – 191.

6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. - М.: Школа - Пресс, 1994.

7. Сизинцева, Н. А. Информационно-динамическая обучающая среда как фактор развития информационной культуры будущего учителя Дис. ... канд. пед. наук: Оренбург, 1999. – 175 с.

8. Штода В.А. Особенности применения ЦОР и интерактивной доски на уроках. / ИКТ в образовании, № 12 (48), 23 июня 2009 г. – 32 с. – с. 14-15

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Лукашів Віталій Богданович – пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження інформаційної культури фахівців зв'язку.

СПЕЦИФІКА ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМКУ

Валерій МИЦЕНКО (Кіровоград)

Розглянуто закономірності становлення професіонала, засоби і умови розвитку професійних якостей у фахівців економічного профілю. Проаналізовано міжпрофесійні компоненти, умови самореалізації в професійній діяльності та основні етапи становлення морально-професійних якостей особистості.

Рассматриваются закономерности становления профессионала, способы и условия развития профессиональных качеств у специалистов экономического профиля. Сделан анализ компонентов разных профессий, условия самореализации в профессиональной деятельности, а также основные этапы становления нравственно-профессиональных качеств личности.

Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, професійна діяльність, міжпрофесійні компоненти, самоактуалізація, професіограма, рівень професіоналізму, професіоналізація, соціалізація особи.

Принципово нові умови і зміст ділової активності, що склалися в нашій країні у зв'язку з переходом до ринкових відносин, кардинальним чином змінили вимоги до професійно важливих якостей, якими повинні володіти фахівці, що пройшли спеціальне навчання.

У зв'язку з цим важливо розглянути проблему професіоналізму, умови формування професіоналізму і його специфіку.

Загальні закономірності становлення професіонала по-різному розглядаються в

різних професіях. Специфічними є предмет праці, його завдання, засоби, умови і результати в різних видах праці, відповідно розрізнятимуться професійно важливі психологічні якості, необхідні для праці в різних професіях. У різних професіях неоднаково легко і швидко можуть проходити процеси від адаптації до майстерності і творчості, проявлятися індивідуалізація праці, по-різному може складатися співвідношення саморозвитку і самозбереження і так далі.

Специфіка професіоналізму в різних професіях найбільш чітко може бути виявлена через професіограму, еталонну модель фахівця. У професіограмі містяться вказівки на нормативні характеристики діяльності працівника (предмет, засоби, результат праці та ін.) і ті професійно важливі психологічні якості, якими повинен володіти працівник для здійснення даного виду праці, що може, в свою чергу, бути основою для виявлення специфіки праці в професії, для зіставлення професій.

Не для всіх професій розроблені професіограми, хоча в літературі наголошується необхідність створення банку професіограм для вирішення багатьох

прикладних питань (професійне навчання, профвідбір, професійна атестація та ін.).

Для ряду професій описані професійно важливі якості. Найбільш розроблені професіограми робітничих та інженерних професій. Що стосується економіста, то основними пунктами професіограми є: дослідження економічних відносин; збір, обробка, впорядкування інформації про економічні явища і процеси; аналіз ходу і результатів економічної діяльності і оцінка її успішності; вдосконалення процесу економічної діяльності; планування діяльності підприємства; визначення системи оплати праці і заохочень для всіх категорій працівників підприємства; планування витрат, використання ресурсів, витрат і прибутку підприємства, контроль за процесом виконання фінансово-господарської діяльності; розрахунок потреб підприємства, організації в кадрах і так далі.

Властивості, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності містять наступні здібності: хороший розвиток концентрації і переключання уваги; високий рівень розвитку пам'яті; високий рівень розвитку математичних здібностей; здатність працювати в умовах дефіциту часу і інформації; здатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності; аналітичне мислення.

Персональні характеристики і цінності містять: старанність і обов'язковість; чесність і порядність; відповідальність і акуратність, старанність; ерудованість; практичність, діловитість; емоційно-психічну стійкість; комунікабельність; упевненість в собі.

Якості, що перешкоджають ефективній професійній діяльності: відсутність математичних схильностей; відсутність аналітичних здібностей; швидка стомлюваність; неуважність, забутливість; недбалість; імпульсивність.

Галузі застосування професійних знань: державні установи, що займаються економічними проблемами (Міністерство фінансів, сфера банківської діяльності); підприємства всіх галузей народного господарства; освітні установи (викладацька діяльність); готельний і ресторанний бізнес; організації і підприємства малого, середнього і великого бізнесу; фінансові організації (податкові інспекції, пенсійні фонди, страхові агентства); науково-дослідні інститути.

Коли говорять про професійне виконання праці, завжди мається на увазі його виконання на високому рівні.

Таким чином, необхідно дати визначення професіоналізму. Професіоналізм – сукупність

знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій [4].

Професіоналізм розкривається через компетентність, інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4].

Компетентність конкретної людини вужча, ніж його професіоналізм. Людина може бути професіоналом в цілому в своїй галузі, але не бути компетентним у вирішенні всіх професійних питань.

При цьому розрізняють чотири види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування;

- особова компетентність – володіння прийомами особового самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особи;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здібність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння організувати раціонально свою працю.

Названі види компетентності означають по суті справи зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особи професіонала, його індивідуальності.

Названі види компетентності можуть не співпадати в одній людині. Людина може бути хорошим вузьким фахівцем, але не вміти спілкуватися, не вміти розвиватися. Відповідно, у нього можна констатувати високу спеціальну компетентність і більш низьку – соціальну, особисту.

Визначають деякі загальні види компетентності, необхідні для людини незалежно від професії. Це деякі окреслені професійно важливі якості і типи професійної поведінки, що є основою широкого кола професій і що не втрачають свого значення при зміні у виробництві, в соціальній практиці.

Кожен з описаних вище видів компетентності включає такі загальні міжпрофесійні компоненти:

- спеціальна компетентність – здібність до планування виробничих процесів, уміння працювати з комп'ютером, з оргтехнікою, читання технічної документації;

- персональна компетентність – здатність планувати свою трудову діяльність, контролювати і регулювати її, здатність самостійно ухвалювати рішення;

- здатність знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне і практичне мислення, уміння бачити проблему, здатність самостійно набувати нових знань і умінь;

- індивідуальна компетентність – мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості своєї роботи, здібність до самомотивування, упевненість в собі, оптимізм [1].

Останнім часом в літературі зустрічається ще один вид компетентності - "екстремальна професійна компетентність", коли людина готова до роботи в умовах, що раптово ускладнилися. Люди, що володіють цими і подібними психологічними якостями, більш за інших готові до зміни професій, до перенавчання, їм менше загрожує безробіття.

Розглянемо можливі показники, критерії професіоналізму конкретної людини. Перш за все, необхідно підкреслити, що професіоналізм людини – це не тільки досягнення ним високих професійних результатів, не тільки продуктивність праці, але неодмінно і наявність психологічних компонентів – внутрішнього відношення людини до праці, стану її психічних якостей. Аналізуючи професійний бік життя людини, необхідне подолання технологічних і технократичних міфів, коли професіоналізм розглядається як оволодіння, перш за все новими технологіями, засобами, різноманітними "ноу-хау", і коли в тіні залишаються мотиви поведінки людини. Насправді при розгляді й оцінці професіоналізму людини велике значення має те, що керує людиною в професії, з яких ціннісних орієнтацій він виходить, ради чого він займається даною справою, які свої внутрішні ресурси добровільно і за внутрішнім спонуканням вкладає в свою працю.

Тому в подальшому аналізі виділятимемо дві сторони професіоналізму: стан мотиваційної сфери професійної діяльності людини (які мотиви спонукають людину, який сенс має в її житті професійна діяльність, які цілі вона особисто прагне досягти, наскільки вона задоволена працею і так далі) і стан операціональної сфери професійної діяльності людини (як, якими прийомами вона досягає поставлених цілей, які технології використовує, які засоби - знання, розумові операції, здібності застосовує). Ключовим моментом в

мотиваційній сфері для високих рівнів професіоналізму ми вважаємо духовне наповнення професії:

- захопленість змістом, спрямованістю професії на благо інших людей, прагнення проникнути в сучасні гуманістичні орієнтації, бажання залишатися в професії;

- мотивацію високих рівнів досягнення в своїй праці;

- прагнення розвивати себе як професіонала, спонукання до позитивної динаміки професійного зростання, використання будь-якого шансу для професійного зростання, сильна професійна цілеспрямованість;

- гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації - від адаптації до професії далі до майстерності, творчості, до безболісного завершення професійного шляху;

- відсутність професійних деформацій в мотиваційній сфері;

- внутрішній локус професійного контролю, тобто; пошук причин успіху-неуспіху в собі самому і всередині професії.

Ключовим моментом в операціональній сфері для високих рівнів професіоналізму є "технологічне" забезпечення духовного наповнення професії:

- усвідомлення в повному об'ємі рис і ознак професіонала, розвинена професійна свідомість, цілісне бачення зовнішності успішного професіонала;

- приведення себе у відповідність з вимогами професії;

- реальне виконання професійної діяльності на рівні високих зразків і стандартів, оволодіння майстерністю, висока продуктивність праці, надійність і усталеність високих результатів;

- внесення людиною свого творчого внеску до професії, збагачення її досвіду, перетворення і оздоровлення навколишнього професійного середовища;

- залучення інтересу суспільства до результатів своєї праці, бо суспільство може і не знати своїх потреб в результатах даної професійної праці, цей інтерес необхідно формувати [1].

Стан мотиваційної і операціональної сфери професіоналізму доцільно представити також у вигляді груп критеріїв. Аналіз літератури з професійної психології показує, що для опису професіоналізму треба використовувати не один, а групи критеріїв (результативних і процесуальних, об'єктивних і суб'єктивних, якісних і кількісних і ін.).

Іншими словами, професіонал – це фахівець, що оволодів високими рівнями

професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в ході здійснення праці, вносить свій індивідуальний творчий внесок в професію, який знайшов своє індивідуальне призначення (професіонал - це фахівець на своєму місці), який стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності і підвищує престиж своєї професії в суспільстві.

Людина стає професіоналом не відразу, а проходить на цьому шляху багато етапів. Траєкторії шляху до професіоналізму у різних людей можуть сильно відрізнятись.

Всередині професіоналізму ми виділяємо наступні етапи:

- етап адаптації до професії, первинне засвоєння людиною норм, необхідних прийомів, техніки, технологій професії; цей етап може закінчитися швидко, за перші 1-2 роки початку роботи або розтягнутися на роки, проходити болісно;

- етап самоактуалізації в професії: усвідомлення людиною своїх можливостей виконання професійних норм, початок саморозвитку себе засобами професії, усвідомлення людиною своїх індивідуальних можливостей виконання професійної діяльності, усвідомлене посилення своїх позитивних якостей, згладжування негативних, зміцнення індивідуального стилю, максимальна самореалізація своїх можливостей в професійній діяльності;

- етап вільного володіння професією, що виявляється у формі майстерності, гармонізації людини з професією, тут відбувається засвоєння високих стандартів, відтворення на хорошому рівні кимось раніше створених методичних рекомендацій, розробок, інструкцій.

Набуваючи професіоналізму, людині необхідно досягти певного рівня – оволодіти спектром нових завдань і пов'язаних з ними прийомів, технологій, що в цілому утворює професійні позиції. Доцільно виділити достатньо велику кількість проміжних рівнів професійного зростання. Кожен з них повинен мати якісну відмінність від інших і мати певне визначення, в якому виражено, в чому саме полягає "приріст" професіоналізму на цьому рівні.

Оволодіння професіоналізмом в цьому сенсі – це послідовне сходження від одного рівня до іншого. Розділяючи шлях до професіоналізму на окремі рівні може дати орієнтири фахівцеві в проектуванні свого професійного зросту, експертові – більш точні підстави при оцінюванні роботи працівників. Названі вище етапи і ступені професіоналізму

не є жорсткою схемою, а лише орієнтовною основою, звідки фахівець залежно від свого професійного світогляду, а керівник з урахуванням концепції розвитку організації можуть запозичувати для використання деякі психологічні критерії і орієнтири.

На рівні професіоналізму усередині етапу самоактуалізації людини в професії рівнями можуть бути: самодіагност, усвідомлена індивідуальність, самоекспериментатор, цілісна особа з Я-концепцією, самопрогнозуючий свій професійний шлях фахівець, фахівець який професійно навчається, має внутрішній локус професійного контролю, готовий до диференційованої оцінки своєї праці, самореалізуючий свої індивідуальні можливості, конфліктостійкий та ін. На рівні професіоналізму всередині етапу гармонізації людини з професією і майстерності рівнями професіоналізму можуть виступити: майстер з професійної діяльності, майстер з професійного спілкування, діагност, гуманіст з орієнтацією на розвиток особистості іншої людини в праці, що враховує індивідуальність іншої людини, вихователь, консультант і наставник, координатор, управлінець, експерт та ін. Образно виражені етапи і грані професіоналізму вчителя помічені Пітером Дж. Л.: "Посередній вчитель висловлює. Хороший вчитель пояснює. Видатний вчитель показує. Великий вчитель надихає" [2].

Перехід на новий етап або рівень професіоналізму може оцінюватися як самою людиною (при самооцінюванні, самоатестації), так і комісією незалежних експертів. Бажано, щоб володіння кожним новим рівнем професіоналізму людиною супроводжувалося б моральними і матеріальними заохоченнями, які заздалегідь відомі фахівцеві і мотивують його до активної роботи для переходу на вищий рівень професіоналізму. Сходження людини до професіоналізму називається професіоналізацією. У літературі професіоналізацію визначають як цілісний безперервний процес становлення особи фахівця і професіонала, який починається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність. Результатами професіоналізації можна вважати становлення професіонала, розвиток нових професійно важливих якостей, перехід людини на наступний рівень професіоналізму і так далі.

Таким чином, формування професіоналізму – складний процес, що складається з цілого ряду етапів, кожен з яких складається з окремих рівнів. Тому становлення професіонала можна розглядати як процес послідовного сходження

його від одного рівня до іншого. Не дивлячись на те, що формування професіоналізму має загальні основи для всіх видів людської діяльності, в кожній конкретній професії є свої специфічні особливості. Щоб врахувати ці особливості, мати еталон професіонала, поставити цілі, визначити завдання, намітити шляхи формування професійно важливих якостей, для кожної спеціальної діяльності необхідно розробляти свою професіограму. На підставі професіограми проводиться професіоналізація і соціалізація особи, які повинні проходити нерозривно, і сприяти формуванню професійних навичок, професійно

важливих якостей, професійного мислення, професійної етики та професійної творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996.
2. Питер Дж. Л. Принципы Питера. - М., 1990.
3. Поваренков Ю. П. Критерии профессионализации и формирования структуры профессиональных способностей // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова - М., 1991
4. Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Миценко Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, докторант Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: Проблеми формування морально-професійних якостей майбутніх фахівців-економістів.

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ПОГЛЯДАХ ФІЛАНТРОПІСТІВ.

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград)

В статті автор розглядає основні засади та шляхи організації національного та патріотичного виховання філантропістів.

В статтє автор рассматривает основные засады и пути организации национального и патриотического воспитания филантропистов.

Ключові слова: філантропізм, патріотизм, патріотичне виховання, національне виховання.

В сучасних умовах розвитку освіти спостерігається глибоке зацікавлення історичним минулим. Педагоги та історики намагаються осмислити та узагальнити освітній досвід, набутий впродовж багатьох віків не лише на Україні, а й далеко за її межами.

Сьогодні значної уваги заслуговують педагогічні надбання учасників просвітницького руху Німеччини кінця XVIII століття, метою діяльності якого було пропагування прогресивної просвітницької думки, обґрунтування національного компонента у системі виховання, вивчення та популяризації ідей німецьких просвітителів, поширення освіти серед народу, розвиток літератури та мистецтва, служіння на користь Батьківщини. В історії педагогіки ці діячі відомі як філантропісти.

З точки зору сучасної народознавчої літератури, важливе значення для вивчення філантропізму мають наукові роботи Б. Кемпера, Г. Пфауха, А. Рабле, Р. Штаха, В. Форбротта.

У сучасній педагогічній літературі вивченню педагогічної спадщини філантропізму присвячені праці Н. Абашкіна,

Т. Вакулєнко, Г. Ковалєнко, А. Ліготського, З. Малькової.

Не дивлячись на економічну відсталість німецьких держав від передових країн Західної Європи, в них все ж таки йшов процес розвитку промисловості, чому в багатьох випадках сприяли феодали, які прагнули отримати нові джерела доходу. В цей час з'являються перші мануфактури, фабрики, робляться окремі спроби примініти капіталістичні методи при веденні сільського господарства. Таким чином, розвиваючись в Німеччині капіталістичні відносини показали свій позитивний вплив на розвиток багатьох німецьких держав.

З досить швидким ростом промисловості і посиленням влади буржуазії в XVIII столітті дворянство поступово почало втрачати свої позиції в суспільстві. Буржуазія почала відігравати важливу роль в державі.

Важливим явищем в житті Німеччини стає промисловий переворот, який завершився в 50 – 70-х роках XIX століття після буржуазної революції 1848 – 1849 рр.

Розвиток нового суспільного класу – буржуазії – в Німеччині, як і в інших країнах Західної Європи, викликав специфічний ідейний рух – «Просвітництво», направлений проти феодалізму, який посилювався в XVIII столітті. В Німеччині цей рух розвивався в умовах економічної та політичної відсталості всієї держави. В зв'язку з цим німецьке просвітництво носило більш абстрактний, обмежений характер, ніж наприклад у Франції чи Англії.

Не дивлячись на економічну відсталість і політичну роздробленість Німеччини, серед молоді німецької буржуазії виділилися цілий ряд прогресивних мислителів. Ця боротьба проти феодалізму у всіх її проявах намагалася виробити свою власну ідеологію, своє власне світобачення, яке допомогло б їй зайняти положення у суспільстві, якщо не вище, то на рівні з дворянством.

Опозиція буржуазії по відношенню до феодальних порядків, викликана переходом до капіталістичного способу виробництва, знаходила своє відображення в усіх сферах життя. Однак німецька буржуазія того часу була консервативною в політичному відношенні, що пояснювалося її слабкістю як суспільного класу так і залежністю від аристократії. Її боротьба за емансипацію обмежувалась головним чином бажанням знищити нерівність, до зрівняння в правах «діючої» буржуазії з «байдюкуючими» дворянами.

Обмеженість мислення німецької буржуазії проявлялась дуже яскраво в тому, що, усвідомлюючи необхідність змін існуючих суспільних відносин, більшість ідеологів нового класу уявляли собі ці зміни можливими без революції, шляхом реформ, шляхом просвітництва.

Філантропізм і все німецьке Просвітництво виникли в результаті змін в економічному житті суспільства і були вираженням потреб суспільного розвитку самої Німеччини.

Філантропізм – течія, яка виникла в кінці XVIII століття, у Німеччині під впливом ідей французького Просвітництва, передусім, ідей Ж.-Ж. Руссо.

Засновником педагогічної течії філантропізму вважають Йогана Бернарда Базедова. Найяскравішими представниками цього напрямку були Х. Зальцман, І. Кампе, Б. Блаше К. Лахман, Г. Штефані, В. Гумбольдт, Й. Базедов, Гутс - Мутс. Свою назву вона отримала від грецького слова *phileo* – люблю, і *anthropos* – людина. Історики педагогіки розглядають філантропізм як перенесення на німецьке підґрунтя ідей Ж.-Ж. Руссо та інших французьких просвітителів, та вчення Дж. Локка. Те, що філантропісти приділяли велику увагу педагогічним думкам Дж. Локка і Ж. – Ж. Руссо не було випадковим. Локк, будучи ідеологом молоді англійської буржуазії XVIII століття, поставив собі за ціль розробити таку систему виховання і навчання, яка б дозволила б підготувати молоду людину з буржуазії до успішної практичної діяльності. Аналогічні завдання поставали і перед новими, буржуазними педагогами в Німеччині в кінці

XVIII століття. Представники нової педагогіки звернули свою увагу на те, що в цій сфері було вже зроблено їх попередниками, а саме Дж. Локком та Ж. – Ж. Руссо.

Педагоги – філантропісти прагнули пов'язати школу з життям, з природою, зробити навчання радісним, виховувати корисних громадян – патріотів, діяльних і люблячих життя людей. Основним принципом вони проголосили «Природа, школа, життя», а реалізувати свої педагогічні ідеї намагалися в створюваних ними навчально – виховних закладах нового типу – філантропіах.

Педагоги – філантропісти стали основоположниками ряду важливих педагогічних ідей: шкільна гімнастика (Гутс - Мутс), трудове навчання (Блаше), дитяча література (Кампе), педагогічна освіта (Грапп).

Вони намагалися здійснити перетворення в освіті та вихованні при існуючому суспільному устрої. Великою заслугою філантропістів було заснування навчально-виховних закладів нового типу, так званих філантропінів, які приваблювали вихованців із усіх країн Європи у XVIII столітті. Учасники цього руху залишили значну, вагому творчу педагогічну спадщину. Просвітницькі естетичні твори філантропістів розкривали образи високо моральних людей, на прикладі яких можна навчати підрастаюче покоління. Філантропісти, досліджуючи проблеми формування особистості, відзначали негативний вплив суспільства на молоду людину. Їх педагогічна концепція привела до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Вони вказували, що люди стають гуманними завдяки вихованню.

В своїх теоретичних працях та практичній діяльності філантропісти виходили з того, що покращення умов життя людей неможливе без попереднього покращення праці в навчально – виховних закладах. Філантропісти вважали, що з ряду існуючих шкіл ні одну з них не можливо розглядати як зразкову, так як не одна з них не відповідала потребам розвитку суспільства. Відштовхуючись від цього філантропісти прийшли до висновку, що потрібно створювати всю систему виховання та навчання заново, відкриваючи школи нового типу, де б працювали нові вчителі.

Заслугою німецьких педагогів кінця XVIII століття було те, що вони, нехай навіть в обмеженій мірі, виступили за захист права простого народу на отримання систематичної освіти. На їх думку, школа повинна готувати до життя, до участі в суспільній діяльності.

Велику увагу приділяли філантропісти і вивченню питання національного виховання та

виховання патріотизму. Тому метою нашої статті є дослідження основних засад та шляхів організації національного та патріотичного виховання у педагогіці філантропізму.

Національне виховання, у поглядах філантропістів, було однаковим для всіх членів суспільства, і розглядалося як одне з важливих засобів об'єднання людей в єдине ціле – націю. В цьому й полягало в першу чергу важливе значення висунення філантропістами проблеми національного виховання та спроб втілення його в життя.

Вимога національного виховання, яка висувалася педагогами включала в себе обов'язковість вивчення рідної мови замість пануючої латинської мови. Ця вимога була важливою тому, що володіння рідною мовою сприяло виробленню та зміцненню почуття національної єдності, полегшило засвоєння національної культури, рідна мова була міцним засобом виховання любові до своєї Батьківщини, до свого народу.

Частина захисників ідеї національного виховання своїм ідеалом вважала форми виховання підрастаючих поколінь в державах античного світу – в Греції та Римі. Таку точку зору підтримували П.Віллауме та В.Гумбольдт.

Друга група, до якої в першу чергу слід віднести А.Резевіца та І.Кампе, вважала, що елементи національного виховання мали місце тільки на ранніх сходах історичного розвитку Греції та Риму, а особливо в Спарті. Вони вважали, що в сучасному світі навіть в найбільш розвинених державах, таких як Англія та Франція, національного виховання не було.

Аббат Резевіц одним із перших намагався визначити, що слід розуміти під національним вихованням. В статті «Про національне виховання» (1876) він писав: «під національним вихованням неможливо уявити нічого іншого, як суспільну та загальну подію, яка проводиться державою та направлена на те, щоб всій молоді нав'язати одні й ті ж принципи, привчити до пануючих думок, направляти його фізичні та духовні сили та здібності на ті види діяльності, які можуть сприяти здійсненню цілей, поставлених державною конституцією»[2;42]. Все інше в вихованні та навчанні, на думку А.Резевіца, повинне займати другорядне місце.

Переходячи до розгляду питання про те, чи існувало національне виховання у Німеччині, А. Резевіц, не вагаючись, дав негативну відповідь. Він також вважав, що при існуючому ладі воно зовсім неможливе. Головною причиною, яка заважала вихованню національного почуття, він вважав

роздробленість Німецької імперії на невелику кількість малих феодальних володінь, які жили малими, корисливими інтересами, які мали своє законодавство. Політична роздробленість Німеччини та економічна замкненість кожної її частини заважали процесу поступового залагодження відмінностей в моралі та звичаях, які виробилися в багатовіковій ізоляції північних областей від південних. Результатом тої ж феодальної роздробленості було й збереження виниклої в епоху Реформації релігійної сутички між протестантською північчю та католицьким півднем.

Оскільки в цих умовах не можна було говорити про якийсь єдине виховання для всіх німецьких держав, А. Резевіц задавався питанням, чи не можливо зробити його таким, що, відповідає інтересам кожної країни в цілому, та кожного громадянина окремо.

Хід роздумів А. Резевіца був такий: кожна держава, кожна країна мали свої особливі цілі, які були обумовлені наявністю визначених природних багатств які відрізняли одну країну від іншої. Завдання держави полягало в тому, щоб максимально використати ці природні особливості, примножити їх за допомогою праці та обміняти залишок продуктів в іншій країні на ті, яких не вистачало. Таким чином, проходить залучення кожної окремо взятої країни до багатства інших країн. Якщо держава успішно вирішувала це завдання, то процвітала вся держава, та її громадяни.

А. Резевіц підкреслював, що все це може бути виконаним тільки при тій умові, якщо в освоєнні природних багатств приймали участь правильно використані людські сили та талант. Якщо ж сили та здібності людини використовувалися нераціонально, то багатство природи стало б загубленим для більшості людей. «Таким чином, держава повинна не просто володіти людськими руками, які до цих пір дуже часто вважаються єдиною силою держави, а руками, які керують корисними знаннями, природженими або виробленими здібностями, які дозволять найкращим способом використовувати природні продукти, продавати їх, примножуючи цим самим багатство та благополуччя всіх»[1;76].

Це твердження А. Резевіца з достатньою переконливістю свідчить про те, що його погляди на цілі виховання та навчання витікали уже не з вчення церкви про підготовку людини до загробного життя, а з потреб розвиваючогося капіталізму, який розвивався та потребував великої кількості активних, винахідливих людей. Тому А.Резевіц і стверджував, що «одна голова може відкрити більше джерел до суспільної користі, ніж сто механічних рук, і

чим більше таких голів буде, тим краще будуть йти справи в державі і тим щасливішими будуть громадяни»[3;68].

Такий підхід до оцінки ролі кожного окремого індивіда в справі створення загального благополуччя вів за собою постановку питання про шляхи та засоби підготовки діючих та самостійно мислячих людей, спеціалістів в визначеній сфері.

Самому А. Резевіцу здавалося, що благо держави потребувало того, щоб молоді люди раніше знайомилися з основними принципами тої чи іншої професії. Тільки при цій умові, кожна людина могла б зайняти в житті належне місце, приносячи суспільству максимум користі. «Це єдина форма національного виховання, яка відповідала сучасній організації суспільства, потребам часу та держави»[1;109].

Таким чином, вважаючи неможливим на той час здійснити національне виховання в повній мірі, А. Резевіц пропонував і вважав життєво необхідним ввести в життя важливу її частину – підготовку знаючих та діяльних людей, які могли б прийняти активну участь в праці. Це повинно було б служити засобом, який би сприяв буржуазному розвитку Німеччини, а також об'єднання в єдину державу, після чого з'явилась би можливість здійснити і національне виховання в повному його обсязі.

Значний інтерес викликали погляди філантропістів на патріотичне виховання дітей. Цьому питанню приділяється декілька сторінок в роботі І.Барта «Про цілі виховання загалі» та 26 розділ твору П.Віллауме «Загальна теорія про те, як потрібно за допомогою виховання пробудити, закріпити та направляти хороші нахили та звички».

І. Барт починав з в'яснення сутності та виникнення патріотизму, який він розглядав не абсолютною, а відносною, гарною рисою, яка була продуктом розвитку людського суспільства.

На ранніх етапах існування людства, доки сім'ї не об'єдналися в племена, племена в народи, народи в держави, патріотизму не могло бути, і люди за словами І. Барта, були космополітами. В тих умовах кожна людина могла мислити про себе в трьох сферах: сімейному колі, в сфері близьких сусідів, і на кінець, в масштабах людства.

Такий стан, на думку І. Барта, зберігався тільки до тих пір, доки окремі особистості не стали прагнути до розширення своєї влади і до збільшення свого багатства за рахунок інших людей. На службу бажаним до збагачення світським правителям була поставлена релігія, яка перепліталася з державними інтересами і в

наслідок цього в кожній країні прийняла особливу форму. На цьому етапі розвитку людства кожний індивід ставав уже членом визначеної держави, виконуючи визначені обов'язки, беручи участь його інтересах і сприяючи всіма силами його процвітання. Почуття боргу, яке виникало в зв'язку з виконанням цих обов'язків, І. Барт і називав патріотизмом.

І. Барт задавався питанням, що повинно було бути ціллю виховання: виховання любові до людей взагалі чи виховання патріотизму.

Сам І. Барт вважав, що єдиним правильним шляхом вирішення цього питання було досягнення обох цілей, так як люди незалежно від расової і національної приналежності володіли цілим рядом загальнолюдських якостей і в той же час належали до різного роду об'єднань, які проживали у різних умовах. Перше сприяло вихованню молоді в душі поваги до всіх людей, друге служило справі виховання патріотизму.

І. Барт вважав, що вихователь повинен звертати велику увагу на прищеплення дітям любові до людей, ніж на вироблення у них почуття любові до родини. Сам він пояснював це тим, що дитина весь час знаходилася під сильною дією навколишнього середовища, жила в самі Батьківщині, бачила діяльність своїх земляків, чула їх думки – все це, разом взяте, вже в значній мірі сприяло виникненню почуття любові до родини. Однак І. Барт не прихильник стихійного виникнення почуття патріотизму. Він вказував і на ті загальні правила, яких потрібно дотримуватися для виховання почуття патріотизму. Перш за все дітям в наглядній формі потрібно показувати, що турбота про благо держави відображалася на благополуччі всіх громадян. Коли дитина стає більш дорослою, їй необхідно дати уявлення про джерело суспільного блага та про потреби Батьківщини. Невід'ємною частиною виховання патріотизму І. Барт вважав також прививання дітям любові та поваги до влади та закону, особливо до голови держави.

Інший представник філантропічної педагогіки – П. Віллауме при розгляданні питання про патріотизм в основному висловлював думки, близькі думкам І. Барта, але деякі положення у нього отримують більшого розвитку. Перш за все він зупиняється на самому понятті «патріотизм».

Для П. Віллауме патріотизм не є синонімом любові людини до тієї місцевості, де він народився, звичкою до якогось визначеного середовища, до визначеного кола облич.

Патріотизм, за П. Віллауме, - моральна якість, яка виникла з почуття боргу та подяки

перед державою, який сприяв вихованню та навчанню кожного свого громадянина, який створював йому умови для існування.

З давнини існує визначена категорія людей, для яких «там Батьківщина, де добре живеться». Цей тип космополітів П. Віллауме назвав «холоднокровними егоїстами», які не мали ніякого поняття про такі моральні якості, як почуття боргу та почуття вдячності.

П. Віллауме дав своє тлумачення положенню - «там родина - де добре». Дітей потрібно виховувати так, він говорив, щоб вони вважали свою державу найкращою в світі. Для більшості людей родина завжди являлася кращою з всіх країн, так як звичаї, їжа найбільш звичні та приносили людині почуття радості та задоволення; тут живуть рідні та знайомі, все оточуюче викликає спогади, пов'язані з дитячими та юнацькими роками. Все це створює достатні передумови для виникнення почуття патріотизму і в той же час пояснює у відомій формі чому людина любить свою Батьківщину, навіть якщо там неродючі землі та суворий клімат.

П. Віллауме розрізняв два види патріотизму. Вище приведені риси характеризують патріотизм республіканський, який був відмінною рисою Спарти та республіканського Риму. В умовах монархічного правління патріотизм зводився до любові до свого монарха та членів його сім'ї.

Таке відношення П. Віллауме до монархії, особливо до пруської, можливо пояснити конкретно – історичними умовами. Німеччина того часу, за висловами Енгельса, була єдиною гниючою масою, де не було суспільної сили, яка могла б змести старий порядок.

Друга відмінна риса патріотизму, за П. Віллауме, заключалася в тому, що людина ставила благо Батьківщини вище власного блага та готова принести в жертву заради нього все своє благо та життя. В протилежність патріотизму, любов до місця народження як такого носило егоїстичний характер, приносячи приємне почуття тільки самій людині.

Намагаючись зробити свою точку зору ще більш зрозумілою, П. Віллауме пояснював, що поняття «Батьківщина» по суті абстрактне і не мало нічого спільного з тою чи іншою вузько обмеженою місцевістю: «в строгому розумінні слова Батьківщина не може бути нічого іншого, крім народу»[3;34]. Любов до рідної місцевості була тільки предметом для виникнення почуття патріотизму, хоча для більшості людей патріотизм зливався з любов'ю до Батьківщини. Сам П. Віллауме пояснював це тим, що форми правління монархії змінювалися, суспільні

інститути виникали та зникали, а міста, вулиці та будинки залишалися і прикрашали собою все близьке, рідне та звичне.

Розглянувши питання про сутність патріотизму, спираючись на вивчення історії людства, П. Віллауме прийшов до висновку, що патріотизм був необхідною умовою процвітання держави, про що свідчив досвід державного життя в Спарті. В той же час патріотичні почуття досить добре відображалися і на житті самих громадян даної держави, дозволяючи їм легше переносити різні негаразди заради своєї Батьківщини.

Із всього цього П.Віллауме зробив висновок, що виховання патріотизму у дітей було важливим обов'язком кожного вихователя. Від того, як цей обов'язок виконувався залежало і благо держави, і щастя кожного його громадянина. П. Віллауме вважав, що виховання патріотизму обов'язково повинне було співпадати з вихованням любові до людей та справедливості. Це допомогло б уникнути можливого непорозуміння у відносинах між різними народами.

Вислови про патріотизм, національне виховання, які були в працях педагогів – філантропістів, свідчили про ті зрушення, які були в суспільних відносинах в Німеччині в кінці XVIII століття в зв'язку з посиленням розвитком капіталістичного способу виробництва, який потребував встановлення нових економічних та політичних зв'язків з іншими країнами. В цих умовах виникла потреба поєднувати любов до своєї рідної країни з повагою та визнанням прав інших народів, що повинно було б сприяти укріпленню ділових зв'язків між різними країнами та народами.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Гадамер Х. – Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988.
2. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст., - Тернопіль, 1996.
3. Мамонтов Я. Хрестоматія педагогических течений. – Харьков: Госиздат Украины, 1924.
4. Оуен Р. Новый взгляд на общество, або досліди із створення людського характеру.// Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. М. : Просвещение, 1981.
5. Педагогические изыскания в Европе и Америке. – М.: Работник просвещения. – 1930.
6. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. – Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Москаленко Олена Миколаївна – пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико – педагогічних процесів Німеччини к. XVIII – поч. XIX ст.

ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Борис НАБОКА (Кіровоград)

У статті аналізуються проблеми наукових основ організації навчального процесу: теорії навчання (дидактики), діяльнісного підходу, мотивації учіння, навчально-пізнавальної діяльності, активізації пізнавальної діяльності.

В статье анализируются проблемы научных основ организации учебного процесса: теории обучения (дидактики), деятельностного подхода, мотивации учения, учебно-познавательной деятельности, активизации познавательной деятельности.

Ключові слова: теорія навчання (дидактика), діяльнісний підхід, пізнавальний інтерес, пізнавальна діяльність, мотивація учіння, навчально-пізнавальна діяльність, активізація пізнавальної діяльності.

Характерним для сучасного етапу розвитку освіти є інтенсивні пошуки нового в теорії та практиці навчання. Навчальним закладам – середнім загальноосвітнім школам, гімназіям, ліцеям, коледжам – надано право вдосконалювати існуючі та створювати свої варіанти побудови навчально-виховного процесу. Розроблення і впровадження нових навчальних технологій повинні базуватися на наукових засадах, відповідати запитам сьогодення, головною ознакою якого є переорієнтування освіти на особистість учня, розвиток його здібностей, обдаровань, розкриття потенційних можливостей. Підвищення ефективності організації навчальної діяльності учнів вимагає творчого застосування різноманітних методів, засобів і форм навчання.

Основні проблеми теорії навчання на сучасному етапі розвитку школи безпосередньо пов'язані із змінами в суспільстві та із завданнями, що стоять перед школою сьогодні.

1. Демократизація навчального процесу в школі спрямована на зміну характеру педагогічного спілкування вчителя і учня з авторитарного на демократичний; здійснення індивідуалізації навчального процесу, тобто організація його із урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їх інтелектуального, фізичного і психічного розвитку; диференціація навчання, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання.

2. Гуманізація і гуманітаризація навчального процесу шляхом зміцнення органічного зв'язку навчання з витоками національної культури, досягненнями світової і вітчизняної думки, подолання розриву між культурою, наукою та освітою. Полягає в послідовному поєднанні інтересів учнів і вчителів, що ґрунтується на врахуванні і розумінні їх індивідуальних особливостей, запитів і інтересів, поваги, честі і гідності.

3. Деїдеологізація навчального процесу, яка спрямована на усунення впливу будь-яких партій у школі, але не заперечує її зв'язку із життям загалом і суспільством, зокрема.

4. Забезпечення політехнічного характеру навчання, тобто засвоєння наукових основ сучасного виробництва, усвідомлення соціальних та екологічних наслідків науково-технічного прогресу [5].

5. Створення національної школи. Зокрема у навчальному процесі це передбачає знання рідної мови, літератури, історії свого народу, знання про суспільний і державний устрій України, її населення, природні умови і ресурси, економіку, науку і культуру, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України.

6. Забезпечення органічного зв'язку навчального і виховного процесів раціональним використанням як їх змістового, так і організаційного компонентів.

Згадані завдання викладені в основних законодавчих документах про школу і передбачають реалізацію системи конкретних заходів щодо вдосконалення кожного компоненту навчального процесу: принципів, змісту, методів та форм організації навчання, форм і прийомів контролю.

Основними дидактичними ідеями як напрямками пошуку в сучасній дидактиці є:

- проблемність у навчанні (І. Лернер, М. Махмутов);
- активізація пізнавальної діяльності (В. Сухомлинський, Т. Шамова, О. Савченко, Г. Щукіна, Н. Морозова, Л. Аристова);
- укрупнення дидактичних одиниць (Л. Ерднієв, Б. Ерднієв);
- оптимізація навчального процесу, комплексний підхід до організації навчання (Ю. Бабанський);
- розвивальне навчання (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов);
- оптимальне сполучення індивідуальних і колективних форм учбової діяльності (Х. Лійметс, І. Чередов, А. Кірсанов, В. Дяченко);
- використання схем-опор (В. Шаталов, С. Лисенкова);
- педагогіка співробітництва (М. Касьяненко, Б. Первін, А. Мудрик);
- індивідуалізація та диференціація в навчанні (І.Е. Унт, Є. Рабунський, А. Бударний, А. Кірсанов);
- випереджальне навчання (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова);

- самостійна діяльність учнів у навчальному процесі (О. Нільсон, П. Підкасистий, Б. Єсипов);
- продуктивний характер дидактичного спілкування між учнями (В. Сухомлинський, Н. Дежнікова, Б. Первін);
- програмоване навчання (Т. Ільїна, Н. Тихонова, В. Безпалько);
- мотивація учбової діяльності школярів (В. Сухомлинський, Т. Шамова, А. Маркова, А. Дусавицький, З. Васильєва);
- вдосконалення методів навчання (А. Алексюк, Б. Коротяєв, І. Лернер);
- міжпредметні зв'язки та інтеграція навчальних предметів (І. Ткаченко, В. Максимова, І. Унт, І. Зверєв).

Діяльнісний підхід у навчанні зумовлює потребу включення учня в різні види розвивальної діяльності, врахування співвідношення мети і мотивів, внутрішньої позиції особистості, механізму перетворення учня з об'єкта в суб'єкт діяльності.

В. Сухомлинський діяльністю називав такий процес активності дитини, коли «... те, на що спрямовано даний процес загалом збігається з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкт до даної діяльності, тобто мотивом». Наприклад, якщо учень читає книжку, щоб засвоїти її зміст, то це можна вважати діяльністю, бо предмет діяльності збігається з мотивом. Коли він читає книжку, щоб скласти екзамен, то предмет діяльності з мотивом не збігається, оскільки читання є дією, яка входить у діяльність підготовки до екзамену [3].

Феномен діяльності в навчальному процесі має свої особливості, зокрема:

1. Діяльність учня пов'язана з діяльністю інших людей через обмін досвідом, види, способи діяльності. Завдяки цьому збагачуються всі суб'єкти навчального процесу: впливає зіставлення своєї діяльності з діяльністю інших, збагачується її мотивація.

2. Вдосконалення діяльності у навчальному процесі зумовлює розвиток особистості, оскільки змінюється характер її взаємодії з оточуючим середовищем (виконавська – активно-виконавська – активно-самостійна – творчо-самостійна).

3. Зміна характеру діяльності істотно впливає на зміну позиції учня (від виконавської – до активної – до позиції суб'єкта).

4. Становлення особистості учня в навчальному процесі зумовлено змінами регулятивних механізмів (зовнішніх і внутрішніх). Рівень саморегуляції – основний показник і механізм формування особистості школяра.

5. Зміна позиції учня залежить і від міжсуб'єктних стосунків учителя й учнів (учень під впливом діяльності вчителя спочатку не

виявляє турботи про саморегуляцію учіння, він виконує його вказівки; до саморегуляції учня підводять особисті утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес, що сприяє власному самоусвідомленню).

6. Під впливом самоаналізу поступово змінюється й позиція учня. Він має стати активним учасником навчального процесу – в нього формується функція саморегуляції.

В. Сухомлинський дійшов до висновку, що основним чинником розвитку особистості є мета, досягти якої прагне учень. Мета будь-якої діяльності виникає під впливом потреби. Пізнавальна потреба в навчальному процесі є умовою цілеспрямованої діяльності учня в навчанні і підвалиною розвитку його здібностей [4].

Пізнавальна потреба в онтогенезі проходить ряд етапів: у дошкільників вона характеризується прагненням до нових вражень; у школяра виявляється в допитливості і задовольняється « відкриттям » нового; у дорослого – через цілеспрямовану пізнавальну діяльність.

Спільним для всіх етапів розвитку пізнавальної потреби є її суть, тобто одержання нової інформації.

Основні характеристики пізнавальної потреби: «ненаситність» її в пізнанні нового; постійний розвиток; спрямованість безпосередньо на процес пізнання; зв'язок з позитивними емоціями; усвідомлене підвищення рівня складності задоволення пізнавальної потреби.

Ускладнення пізнавальних потреб особистості – основа механізму самовиховання. В. Сухомлинський писав: «Успіх учня повинен бути не кінцем роботи, а її початком».

У Павлівській середній школі умовами саморозвитку були:

висока самооцінка учня, віра в свої сили; доброзичливе ставлення до учня з боку вчителя й однокласників;

атмосфера прагнення до знань, радісного ставлення до процесу пізнання;

створення можливості розвивати інтерес відповідно до потреб індивідуальності;

наявність мети, якої учень прагне досягти в навчальному процесі;

радість і задоволення від виконання роботи;

можливість для учня вибирати види занять і способи діяльності.

Спрямованість особистості учня, його успіхи і помилки, спонукання до дії визначаються мотивами. Мотиви можна розглядати як рушійну силу процесу навчання. Характер мотивів залежить від взаємодії різних зовнішніх обставин і внутрішніх стимулів, що

визначають спрямованість особистості, її досягнення і невдачі.

В. Сухомлинський вважав, що мотивація учіння залежить від таких чинників: характеру процесу навчання, стилю спілкування між педагогом і учнями, способу організації навчально-пізнавальної діяльності, системи оцінювання наслідків учіння.

Вчитель повинен враховувати все, що впливає на мотивацію учбової діяльності школярів. Важливу роль у навчально-виховному процесі відіграють такі **зовнішні і внутрішні чинники**:

а) **зовнішні** – зміст навчального матеріалу (наскільки новий, цікавий, незвичний), методика викладання (спрямовує на запам'ятовування і відтворення чи спонукає до пошуку, напруженої мислительної діяльності); особистість учителя (зовнішність, стиль спілкування з учнями, інтелект, рівень професійної підготовки, риси особистості, комунікабельність);

атмосфера в класі (стосунки, що склалися в колективі); унаочнення навчального процесу; емоційність викладу матеріалу;

б) **внутрішні** – здібності і задатки школяра, стан здоров'я; рівень сформованості базових знань, умінь і навичок; інтелектуального розвитку, розвитку основних психічних процесів.

Мотиви навчання не пов'язані безпосередньо з біологічними потребами учнів. Природною основою їх виникнення є орієнтувальний рефлекс.

І. Павлов писав: « Навряд чи належно оцінюється рефлекс, який можна було б назвати дослідницьким рефлексом або рефлекс «що таке? ». Цей фундаментальний рефлекс виявляється, нарешті, у вигляді тієї допитливості, яка створює науку, що дає їй обіцяє нам найвищу, безмежну орієнтацію в навколишньому світі ».

Вчений виділив спільний момент для ситуацій, що спричиняють орієнтувальну реакцію, діяльність – новизну. Вона як своєрідний подразник породжує неузгодженість з моделлю минулого досвіду, неузгодженість викликає механізми автоматичного реагування і вмикає механізми діяльності щодо орієнтування в ситуації на основі її психічного відбиття. Орієнтувальний рефлекс перетворюється в соціальних умовах життя дитини в пізнавальні, читацькі та інші інтереси.

Мотиви пізнавальні з'являються у процесі учбової діяльності. Між мотивами учбової діяльності та учбовою діяльністю є двобічний зв'язок: характер учбової діяльності (її продуктивність) визначає зміст мотивів і, навпаки, мотиви учбової діяльності забезпечують ефективність навчального

процесу загалом. Мотиви учіння є причиною того, що особистість ставить ту або іншу мету щодо нього.

Виділяють позитивні, нейтральні і негативні мотиви в навчанні, а також особистісні і соціальні мотиви учіння; для дошкільників – ігрові мотиви, для школярів – мотиви учіння (початкова школа – перехідний етап у розвитку мотивів діяльності, для неї характерні ігрові і навчальні мотиви), для старшого шкільного та юнацького віку – трудові мотиви поряд з учбовими, що поступово втрачають свою провідну роль. У шкільному віці посилюється роль соціальних учбових мотивів в умовах традиційно-пояснювального навчання, у той час як в розвивальному навчанні акцент роблять на формуванні особистісних мотивів [2].

Активізація пізнавальної діяльності учня – шлях формування позитивних мотивів у навчанні.

Пізнавальний інтерес – вибірково спрямованість учня на процес пізнання, його предметний зміст та оволодіння знаннями. Прогресивна роль пізнавального інтересу в тому, що він стимулює індивіда до оволодіння сутністю, а не залишає на поверхні знань.

У дидактиці **пізнавальний інтерес** є:

засобом навчання: учитель використовує об'єктивно привабливі властивості предметів, явищ, подій, процесів (ігрові дії, наочність, цікаві справи);

мотивом навчання: пізнавальний інтерес – один з найвагоміших мотивів навчання, у загальній структурі мотивації навчання він усвідомлюється насамперед як « цікаво – нецікаво ».

Джерелом пізнавального інтересу є процес зосередженої, заглибленої діяльності, спрямованої на розв'язання пізнавальних завдань. Пізнавальний інтерес розвивається поетапно. Виділяють такі його рівні: репродуктивно-фактологічний, описово-пошуковий, творчий.

Репродуктивно-фактологічний рівень – безпосередній інтерес до нових фактів, цікавих явищ, що є в інформації, яку одержує учень.

Описово-пошуковому рівню – інтерес до пізнання суттєвих властивостей предметів або явищ, що становлять їх глибинну суть, не лежать на поверхні; це так звана « стадія опису », коли однаковою мірою фіксують зовнішні ознаки і суттєві властивості.

Творчий рівень – характерний інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, до виявлення закономірностей, визначення загальних принципів різних явищ. Це не тільки засвоєння змісту, й глибоке усвідомлення найважливіших, найсуттєвіших особливостей, діалектики явищ, їх закономірностей.

Показниками сформованості пізнавального інтересу є спрямованість на об'єкт пізнання, її стабільність, локалізованість, усвідомленість.

Значення пізнавального інтересу для ефективності навчального процесу полягає в тому, що він являє єдність об'єктивного і суб'єктивного в пізнавальній діяльності; відбиває закономірності переходу зовнішнього у внутрішнє, що становить суть розвивального навчання; активізує мислення, емоції, волю, що впливає на ефективність навчального процесу, всю пізнавальну діяльність загалом і психічні процеси, які лежать в основі творчої, пошукової, дослідницької діяльності (сприймання, увага, уява, пам'ять, емоції).

Сформованість пізнавального інтересу, інтелектуальної активності виявляється в запитаннях учнів, прагненні з власної ініціативи брати участь у діяльності, активно оперувати набутими знаннями і вміннями, у бажанні поділитися з іншими інформацією.

Важливими показниками сформованості пізнавального інтересу учнів є також їх емоційні вияви, інтелектуальна радість, обмін враженнями; вольові вияви (зосередженість уваги, прагнення до завершення навчальних дій); спрямованість на вільний вибір діяльності.

Умовами формування інтересу до знань є опора на активну мислительну діяльність; орієнтація навчального процесу на оптимальний рівень розвитку учнів; позитивний емоційний тонус; сприятливе спілкування.

Навчально-пізнавальна діяльність – це діяльність з метою оволодіти узагальненим досвідом людства, і водночас так засвоїти знання, щоб це сприяло розвитку духовних сил людини, піднімало її в пізнанні на вищий рівень, наближало до глибшого і повнішого оволодіння істиною. Тобто, навчально-пізнавальна діяльність спричиняє цілеспрямоване формування і розвиток пізнавального інтересу.

У навчально-пізнавальній діяльності, як і в інших її видах, (ігровій, трудовій, громадській, художній тощо), виділяють певні складові, зокрема:

мету, яка забезпечує максимальний розвиток учнів;

мотиви, безпосередньо значимі для особистості;

зміст, як джерело інтересу до пізнання, що постійно оновлюється, поглиблюється, розкривається в новому ракурсі, ускладнюється, спонукає до творчості, ознайомлення з різними видами діяльності людини;

предметні дії, які сприяють утворенню нових понять і формують потяг до нового пошуку;

способи, операції, вміння, що мають забезпечувати перенос на нову ситуацію, сприяти виробленню складніших способів діяльності;

результат – стійкий пізнавальний інтерес.

Навчально-пізнавальна, як і будь-яка інша діяльність пов'язана з активністю. Розрізняють внутрішню (мислительну) і зовнішню (моторну), репродуктивну і творчу активність. У процесі навчання виявляються обидва види активності, але активізація пізнавальної діяльності безпосередньо пов'язана насамперед з мислительною активністю.

Активність пізнання – це вияв перетворюючого ставлення суб'єкта до навколишніх явищ і предметів (за Л. Аристовою) [1].

Основними психологічними чинниками, що зумовлюють активність учня в навчальному процесі є напруження уваги, опора на уяву, аналіз і синтез, догадки і припущення, сумніви та їх перевірка, інтерес, наполегливість. Пізнавальну активність розглядають як мету діяльності, засіб її досягнення і результат. Пізнавальна активність – якість особистості учня, що виявляється в його ставленні до змісту і процесу діяльності, прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль для досягнення навчально-пізнавальної мети.

Фізіологічною основою пізнавальної активності є суперечності між ситуацією, що виникла в навчанні, і наявним досвідом. Рівень активності в навчальному процесі залежить від ступеня неузгодженості між наявною ситуацією та її прогнозованим розвитком. Таким чином, основа активізації навчання – це загострення ступеня неузгодженості й акцентування на ньому уваги учнів.

Критеріями рівнів пізнавальної активності є ставлення учня до навчання, прагнення зрозуміти суть явищ, оволодіти способами діяльності. Виділяють такі рівні пізнавальної активності (за Т. Шамовою) [6]:

відтворювальна активність – прагнення учня зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, оволодіти способом його застосування за зразком.

Критерії: прагнення зрозуміти явище, що вивчається, з'ясувати у

вчителя запитання типу « що це? »;

репродуктивна активність – практична діяльність під час виконання завдань учителя, систематичне виконання домашньої роботи;

інтерпретувальна активність – бажання учня збагнути суть явищ, встановити зв'язки між явищами, оволодіти способами дії в змінених умовах.

Критерії: запитання типу « чому? », вміння самостійно пояснити взаємозалежності та

взаємозв'язок явищ, стійкість вольових зусиль, епізодичне прагнення до самостійної пошукової діяльності;

творча активність – прагнення знайти новий спосіб діяльності, перенести знання і спосіб діяльності в невідомі до цього часу учневі умови.

Критерії: інтерес до теоретичного осмислення явищ, що вивчаються, самостійного пошуку шляхів розв'язання проблем, які постають у процесі пізнавальної і практичної діяльності, високі вольові якості.

На кожному із згаданих рівнів роль учителя (його безпосередня допомога) зменшується, зростає пізнавальна самостійність учнів, тобто здатність особистості діяти в процесі пізнання без сторонньої допомоги.

Шляхи активізації пізнавальної діяльності школярів постійно вдосконалюються. Найефективніші з них: проблемне навчання; самостійна робота учнів; поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності школярів; диференційований підхід у навчанні; використання нових форм контролю навчальної діяльності; створення єдиної системи урочної і позаурочної навчально-пізнавальної діяльності.

Суттєвою особливістю майстерності вчителя є вміння різними засобами активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Вчителю недостатньо володіти науковими основами організації навчального процесу. Він повинен бути обізнаний із тенденціями розвитку дидактики, володіти основами нових технологій, раціонально будувати процес пізнання, вміти об'єктивно і грамотно аналізувати результати свого дидактичного впливу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристова Л.П. Активное учение школьников. – М.: Просвещение, 1968.
2. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников. – К.: Радянська школа, 1982.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1988.
4. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981.
5. Ткаченко І.Г. Політехнічне навчання на уроках і в позакласній роботі з фізики в 9-10 класах // Радянська школа. – 1956. – № 7.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Набока Борис Стефанович – старший викладач кафедри педагогіки і психології КОШПО імені Василя Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, директор Кіровоградської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 22.

Наукові інтереси: управлінська культура директора школи в контексті науково-методичного та організаційного забезпечення умов розвитку обдарованості особистості.

ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається проблема формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу, визначаються основні етапи засвоєння різножанрового та різностильового репертуару, який може використовуватися як аккомпанемент до музично-ритмічних вправ та ілюстративний матеріал на уроках музики, що забезпечить готовність студентів до практичної інструментально-виконавської діяльності в закладах освіти.

Стаття посвячена проблеме формирования готовности будущих учителей музыки к инструментально-исполнительской деятельности на основе интегративного подхода, определены основные этапы освоения произведений народной танцевальной и балетной музыки, которые можно использовать в качестве аккомпанемента к музыкально-ритмическим упражнениям, а также иллюстративного материала на уроках музыки, что обеспечит готовность студентов к разносторонней практической инструментально-исполнительской деятельности в общеобразовательной школе.

Ключові слова: інструментально-виконавська діяльність, інтегративний підхід, формування готовності, майбутній вчитель музики.

Актуальною проблемою мистецької педагогіки залишається на сьогодні питання

удосконалення професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у вищій школі. Високі вимоги сучасного суспільства до якості загальної освіти, а відтак, важливість забезпечення зростаючих потреб сучасної школи у висококваліфікованих учителях зумовлюють необхідність постійного оновлення освітніх програм, розробки нових, ефективних технологій підготовки педагогічних кадрів.

Формування готовності до професійної діяльності є метою та результатом тривалого процесу підготовки фахівця. Цю проблему, зокрема її теорію і практику, вивчали Л. Гусейнова, А. Ліненко, В. Смиринський, П. Харченко та ін. Власне готовність до професійно-педагогічної діяльності досліджували А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, Г. Костюк, А. Петренко, В. Сластьонін та ін. У системі освіти процес інтеграції досліджували такі вчені: В. Волгов, М. Кадемія, І. Козловська, М. Костюков, М. Сова, О. Соколова, Н. Талалуєва, Є. Яворський, І. Яковлев та ін.

Актуальною в останні роки стала проблема розвитку виконавського мислення студентів (М. Бенюмов, І. Гринчук, А. Малинківська, В. Приходько, Н. Прушковська, В. Фомін, Н. Шевченко та ін.).

Програма експериментального навчання в класі основного музичного інструмента для студентів спеціальності «Музична педагогіка і виховання» (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр) розроблена нами з урахуванням тих аспектів професійної діяльності вчителя музики, які сьогодні є актуальними, проте поки що не передбачені програмами з фахових дисциплін.

Мета статті – визначити основні етапи засвоєння різножанрового та різностильового репертуару, який може використовуватися як акомпанемент та ілюстративний матеріал на уроках музики, у роботі зі шкільними хореографічними колективами, що забезпечить готовність студентів до практичної інструментально-виконавської діяльності в закладах освіти.

Інтегративний підхід у формуванні в студентів інструментально-виконавських навичок здійснювався на трьох рівнях: теоретичному, методичному та практичному, кожен з яких характеризувався специфічними функціями.

Теоретична підготовка, поєднуючи в собі психолого-педагогічну, фахову та художньо-естетичну, була спрямована на застосування знань з педагогіки й психології в музично-інструментальній діяльності, давала глибокі та всебічні знання спеціального характеру (музично-історичні, музично-теоретичні) та художньо-естетичні (з історії мистецтв, етики, естетики, художньої культури, елементарні знання в галузі хореографії, знання хореографічних термінів французькою мовою тощо).

Методична підготовка забезпечувала готовність майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської роботи в загальноосвітній школі та інших закладах освіти засобом опанування фахових методик (методика музичного виховання, методика викладання музичного інструмента).

Практична підготовка дозволяла студентам паралельно з основними вимогами з музично-інструментальних дисциплін засвоїти специфічні навички й прийоми інструментального виконавства, необхідні для організації музично-ігрової та хореографічної діяльності учнів різних вікових груп (виконання супроводу до музично-ритмічних вправ, пластичних етюдів і хореографічних композицій).

Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики здійснюється на

індивідуальних заняттях з основного музичного інструмента та концертмейстерського класу. Індивідуальна форма роботи із студентами сприяє засвоєнню музичного матеріалу, є найпродуктивнішою і єдиною для послідовного, розгорнутого в часі процесу професійного становлення студента як музиканта, а також сприяє розвитку його музично-виконавських і просвітницьких здібностей у їхньому органічному поєднанні. Аналіз стану інструментально-виконавської підготовки показав необхідність її кардинального поліпшення, оскільки випускники ВНЗ не завжди готові використати набуті інструментально-виконавські вміння у сфері професійної діяльності. Особливо це стосується роботи над музично-ритмічними вправами та хореографічними композиціями. Необхідний синтез основного музичного інструмента й концертмейстерського класу, а також історії мистецтв (історія музики, історія хореографічного мистецтва) сприяє виявленню недоліків виконавської підготовки, їхньому вчасному усуненню, ефективному контролю за цим процесом.

Навчальний процес в експериментальній групі здійснювався згідно з розробленою нами методикою поетапного формування готовності до інструментально-виконавської діяльності і ґрунтувався на *принципах інтегративного підходу*:

- міждисциплінарної взаємодії;
- універсалізації методів навчання, які застосовують у різних спеціальних класах;
- взаємозв'язку та взаємообумовленості теоретичної (психолого-педагогічної, фахової), методичної і практичної підготовки студентів;
- поєднанні вузькоспеціальних та загальнопрофесійних знань, умінь і навичок;
- синтезу видів мистецтв – музики та хореографії (асиміляції процесів музичного мислення зі знаннями в галузі хореографічного мистецтва, знання хореографічних термінів французькою мовою);
- взаємовпливу загальнонаукових і фахових знань.

У контрольній групі використана традиційна методика навчання.

Окрім основної програми з даної дисципліни, студенти експериментальної групи опановували додатковий матеріал, придатний для роботи з учнівськими хореографічними колективами (балетними групами) та для організації музично-ігрової діяльності учнів різних вікових груп.

Нами визначені такі завдання та навчальні вимоги до учасників експериментальної групи першого року навчання: формування готовності студентів до проведення музично-ігрових видів діяльності учнів початкової школи: а) розвиток навичок гри акомпанементу до музично-ритмічних вправ у розмірі 2/4; б) засвоєння нескладних інструментальних творів танцювального характеру з розміром 2/4 (паралельно з виконанням основної програми).

На першому етапі експериментального дослідження застосовувався музичний матеріал, рекомендований для роботи в початковій школі як супровід до ритмічних рухів, пластичних етюдів і танців. Його скомпоновано за принципом метричної спорідненості, щоб у разі зміни музичних прикладів учні виконували вправи в рамках знайомої метричної пульсації. Для вивчення вправ і танців у розмірі 2/4 студентам рекомендовані такі фортепіанні п'єси: «Полька», «Курчата та яструб» А. Мухи; «Український танець» М. Сільванського; «Танець», «Полька» В. Локтева.

Необхідно зазначити, що в процесі експериментального навчання студенти засвоювали інструментально-виконавський репертуар з різним ступенем художньої завершеності. Практика роботи показала, що ескізна форма засвоєння творів формує в студентів навички узагальненого виконавського «охоплення» твору, необхідного в подальшій педагогічній роботі. Основна частина роботи – інтерпретаторське рішення, технічні проблеми тощо – лягає на плечі самого студента. Завдання педагога – спроектувати кінцеву художню мету, дати загальне спрямування, підказати своєму вихованцю найбільш раціональні прийоми та засоби роботи. Застосування *методу ескізного вивчення* однієї частини репертуару паралельно з *досконалим засвоєнням* іншої обґрунтовуємо тим, що обидві ці форми навчальної діяльності можуть повністю реалізуватися в гармонійному поєднанні. Тільки за цієї умови націлювання учня на розв'язання пізнавальних, музично-виховних завдань не перешкодить виробленню в нього необхідних професійно-виконавських якостей, не конфліктує з вимогою – уміти акуратно, точно, ретельно працювати над твором [8].

Повторне (ретроспективне) виконання інструментальних творів актуалізувало інструментально-виконавський досвід студентів та сприяло розвитку гедоністичного (отримання естетичної насолоди від «спілкування» з музикою) ставлення до стилевих і жанрових характеристик інструментальної музики. Самостійне вивчення інструментальних творів сприяє закріпленню отриманих знань, умінь і

навичок стильової та жанрової інтерпретації музики.

Ми поступово ускладнювали завдання та навчальні вимоги до учасників експериментальної групи, це передбачало такі аспекти: вивчення специфіки інструментально-виконавської діяльності вчителя музики в різноманітних учнівських творчих колективах; самостійна робота студента над методичною та мистецтвознавчою літературою (музичною, хореографічною); читання нотного тексту з аркуша та ескізне опрацювання фортепіанних творів танцювального характеру; аналіз виконання навчальних завдань.

Про користь читання нотного тексту з аркуша відомо давно. Ця інформація засвідчена ще в трактатах Ф.Е. Баха, Х. Шубарта та інших видатних виконавців та педагогів. Необхідність тренуватися в читанні нот з першого на них погляду – а *prima vista* – відзначена й у «Правилах фортепіанної гри» А. Гензельта. Читання музики з аркуша дозволяє збільшити об'єм навчального музичного матеріалу. Зазначимо, що читання з аркуша як навик, як функціональна система ґрунтується на органічному синтезі зору, слуху та моторики. З поглибленням розширення виконавського досвіду у свідомості музиканта не накопичується вся сума елементів музичної мови, не зберігається вся музична «лексика», а відбувається їхнє узагальнення, стереотипізація. Унаслідок багаторазового повторення схожих явищ мозок фіксує та узагальнює типові зв'язки та співвідношення між цими елементами, а саме:

- а) різноманітні ладові структури;
- б) типи мелодичного руху (поступінний, за тонами акордів, та стрибкоподібний тощо);
- в) ритмічний рисунок, який найчастіше зустрічається;
- г) принципи об'єднання тонів в акорди та взаємозв'язок акордів;
- г) форми організації музичної тканини (тобто типи фактури – монодія, гомофонія, поліфонія і т. п.)

- д) принципи синтаксичного членування та схеми побудови творів (проста одночастинна, дво-тричастинна форма, тема з варіаціями, рондо, fuga тощо) [1].

Ми визначили орієнтовний репертуар для вивчення на другому етапі експериментального навчання. Музично-ритмічні рухи в розмірі 4/4 виконують під «Марш» В. Соловйова-Сєдого; «Марш» І. Дунаєвського та ін. Твори танцювального характеру в розмірі 3/4: «Вальс» П. Чайковського; «Полонез» Л. Кауфмана; В. Локтева; «Вальс» Ф. Бургмюллера; «Вальс» Б. Лятошинського та ін.

Паралельно з експериментальною програмою студенти продовжували опрацьовувати головну програму з основного музичного інструменту: працювали над творами академічної будови різних стилів – частиною твору великої форми (концерту, сонати) або варіаціями, над поліфонічним твором і п'єсою; також продовжували самостійну роботу над навчальним репертуаром.

Отже, головним завданням першого та другого етапів було формування навичок добору репертуару, який можна використовувати як супровід до музично-ритмічних вправ і пластичних етюдів. Спочатку студенти уточнювали загальні теоретичні положення, разом з викладачем аналізували різні твори з метою визначення їхньої відповідності певному завданню (застосовували *метод педагогічного аналізу*). Потім студентам запропонували *розв'язання проєктивних задач*, для цього було необхідно виявити самостійність у доборі репертуару, який потім можна було б використати в подальшій педагогічній діяльності: у роботі з хореографічними колективами, на уроках музики.

Завданнями та навчальними вимогами наступного етапу навчання ми визначили такі: добір і музично-теоретичний та виконавський аналіз інструментальних творів, які можна застосовувати для концертмейстерської роботи в хореографічних класах естетичних центрів загальноосвітніх шкіл (для виконання тренажних вправ, пластичних етюдів, хореографічних композицій, балетних номерів тощо); формування навичок виконання нескладних хореографічних композицій та уривків з балетної музики (паралельно з виконанням основної програми) засобом читання нотного тексту з аркуша та ескізного опрацювання творів, придатних для роботи в хореографічному класі; формування навичок спрощення фортепіанної фактури при виконанні уривків з балетної музики; підбирання на слух нескладних інструментальних творів, які можна використовувати на уроках музики (як акомпанемент до музично-ритмічних вправ) та в роботі зі шкільними хореографічними колективами; самостійна робота над методичною та мистецтвознавчою літературою; засвоєння елементарних хореографічних термінів французькою мовою та добір інструментального супроводу до вправ з повільними, плавними рухами.

У процесі занять ми помітили, що не всі студенти, які мають творчі здібності, вільно імпровізують. Але заняття імпровізацією дуже корисні, тому що розвивають фантазію,

винахідливість, сміливість, уважність, а також сприяють вільному володінню клавіатурою, що знадобиться потім учителю музики в подальшому, особливо в процесі роботи зі шкільними хореографічними колективами. Імпровізація тісно пов'язана з композицією, тому що часто імпровізація стає основою майбутнього твору. В експериментальному навчанні ми використовували теми імпровізацій, різноманітні за своїм змістом, характером, настроєм.

Для засвоєння студентами *основних хореографічних термінів французькою мовою* ми запропонували їм скористатися «Коротким словником хореографічних термінів», складеним видатним хореографом Є. Зайцевим [3].

Репертуар для вивчення на третьому етапі дослідження студентами експериментальної групи ми визначили таким. Для виконання музичного супроводу до вправ з повільними, плавними рухами (*plie, battements tendus demi plie, ronds de jambe par terre, port de bras, battements fondues, ronds de jambe en l'air*) можна використовувати: «Менует» із сонати № 20, «Прощання з фортепіано» Л. Бетховена, «Три вальси» Ф. Шопена та ін.

Для роботи над *adagio* концертмейстер може виконувати оригінальні фортепіанні твори та перекладення: Фрагмент із сонати № 8 Л. Бетховена; «Фантазію-експромт» Ф. Шопена; Дует Одетти та Принца з балету «Лебедине озеро» П. Чайковського.

Особливе значення в цьому виді професійної підготовки надавалося фактурному аналізу акомпанементу, у структурі якого викладач допомагав студентам побачити стереотипні частки-формули, які лежать в основі супроводу. Їхнє осмислення звільняє зір від контролю за ігровими рухами та дозволяє при початковому опануванні твору пізнавати та утримувати в пам'яті такі фактурні комплекси.

Останній етап формування готовності до інструментально-виконавської діяльності на основі інтегративного підходу включав такі завдання та навчальні вимоги до учасників експериментальної групи: подальший розвиток навичок гри нескладних хореографічних композицій та уривків з балетної музики (паралельно з виконанням основної програми); закріплення навичок спрощення фортепіанної фактури при виконанні творів балетної музики; добір інструментального супроводу до вправ із чіткими уривчастими, енергійними рухами та засвоєння французьких термінів, що характеризують ці рухи; закріплення набутих інструментально-виконавських навичок під час педагогічної практики в загальноосвітній школі: самостійний добір та виконання інструментального супроводу до музично-

ритмічних вправ і пластичних етюдів (хореографічних композицій).

Наведемо приклади творів для вивчення учасниками експериментальної групи. Музичним супроводом до вправ із чіткими, уривчастими рухами (*battements tendus*, *battements tendus jetes*, *battements frappe*, *petits battements sur le sou-de-pied*) можуть слугувати фрагменти з фортепіанних перекладень популярних класичних творів: «Жарт» з оркестрової сюїти № 2 Й.-С. Баха; «Дві польки» Й. Штрауса; «Полька-шарманка» Д. Шостаковича та ін.

До вправ з енергійними, різкими рухами (*grands battements jetes*) можна застосовувати: Фрагмент із сюїти «Арлезіанка» Ж. Бізе; «Марш» з опери «Фауст» Ш. Гуно; «Гавот» з балету «Попелюшка» С. Прокоф'єва.

Як музичний супровід для виконання стрибків можна використати: «Угорську рапсодію» № 2 Ф. Ліста; «Угорський танець» № 7 Й. Брамса та ін.

Таким чином, наш експеримент був спрямований на формування готовності майбутніх учителів музики до різнобічної інструментально-виконавської діяльності і ґрунтувався на принципах інтегративного підходу, системності, цілісності, поступовості, різноманітності форм і методів навчання, що забезпечило формування та поетапне підвищення рівня розвитку означеної

готовності в студентів експериментальної групи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брянская Ф. Навык игры с листа, его структура и принципы развития / Ф. Брянская // Вопросы фортепианной педагогики [вып. 4]. – М. : Музыка, 1976. – С. 46–62.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Зайцев С. Основи народно-сценічного танцю / Є. Зайцев. – К. : Мистецтво, 1975. – 223 с.
4. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2 – С. 23–31.
5. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ф. Ліненко. – Київ, 1996. – 44 с.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
7. Соколова О. В. Інтегративна функція мистецтва / О. В. Соколова // Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – Херсон, 2001. – Вип. XXX. – С. 133–137.
8. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение»] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ШЛЯХ ДОСЯГНЕННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Тамара НЕСТЕРЕНКО (Кіровоград)

В статті висвітлено існуючі погляди на сутність загальнокультурної компетентності та розкрито її особливості в процесі формування загальної культури молодших школярів.

В статті представлені існуючі підходи к сутності общекультурной компетентности и раскрыты её особенности в процессе формирования общей культуры младших школьников.

Ключові слова: культура особистості, загальнокультурна компетентність, культура поведінки, виховна робота.

Постановка проблеми. Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття учнями ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх впровадження.

Формування культурного суспільства та культурної людини базується як на

національній ідентифікації особистості, так і на культурі міжетнічних відносин. Цей процес проявляється в шануванні інтересів, прав, самобутності різних народів, готовності й умінні особистості жити та працювати в поліетнічному суспільстві. Передумовою загальнокультурної компетентності виступає формування культури особистості як одне з найважливіших завдань сучасної освіти та виховання.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальний аналіз сутності ключових компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн та України здійснили на попередньому етапі дослідження О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. І. Локшина, О. Я. Савченко, І. Г. Єрмаков, Е.Ф. Зеєр. В сучасних наукових працях досліджуються різні аспекти проблеми загальнокультурної компетентності, що є однією з ключових, зокрема: як інтегративну

здатність особистості учня, зумовлену досвідом осягнення культурного простору розглядають Н. Конасова, О. Пометун, С. Троянська та ін.

Метою даної статті є теоретичний аналіз проблеми загальнокультурної компетентності та можливостей її формування у школярів на сучасному етапі розвитку шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зріле моральне, духовне ставлення до життя означає володіння етичною теорією в її людських формах, моральне самовизначення; обґрунтування поведінки, культивування загальнолюдських цінностей; моральну творчість як збагачення і розвиток етичного змісту власного життя, життя близької людини, інших людей; здатність до передбачення, адекватності оцінки моральних наслідків своїх вчинків і дій; розуміння неоднозначності моральних відносин; уміння будувати реальні стосунки допомоги, любові, захисту іншої людини; виключення зі сфери своєї життєдіяльності руйнівних зв'язків з іншими людьми.

Естетичне ставлення до життя визначають такі особистісні тенденції: бачення, розуміння, освоєння, створення краси та гармонії в праці, пізнанні, ставленні до природи, людей, самого себе; потреба в якнайповнішому розкритті естетичного змісту життя, розвиток тонких і складних естетичних почуттів; естетичні способи дій як необхідний елемент будь-якої діяльності; загальна естетизація життя як момент високої духовної культури; художня творчість у різноманітних формах тощо [3; 26].

Завдяки зусиллям філософів та істориків поняття «культура» стало об'єктом наукових досліджень.

Культура (лат. *colere* – "населити", "вирощувати", "сприяти", "успадковувати") – сукупність матеріальних і духовних, нематеріальних цінностей, створених людством протягом його історії [6; 417].

За своїм змістом, **культура** - це процес і результат виокремлення людини з природи, створення нової реальності та способу свого існування, так званої "другої природи." У цьому плані змістом культури стає історична зміна природних і соціальних умов життя людини, розвиток людських сил та здібностей, тобто становлення і розкриття сутності людини як у ній самій, так і в усьому багатстві та різноманітті створюваної нею дійсності.

Загальнокультурна компетентність пов'язана зі сферою розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;

- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;

- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;

- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

- опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [4; 89].

Сучасні вітчизняні і зарубіжні вчені (Н. Конасова, О. Пометун, С. Троянська та ін.) по-різному структурують загальнокультурну компетентність. Так, С. Троянська [8; 20], визначаючи загальнокультурну компетентність як інтегративну здатність особистості учня, зумовлену досвідом осягнення культурного простору, виділяє три компоненти в її структурі: когнітивний, ціннісно-орієнтаційний і комунікативно-діяльнісний. Науковець підкреслює, що загальнокультурна компетентність характеризується емоційно-ціннісною спрямованістю, оскільки присвоєння продуктів культури передбачає їхнє чуттєве сприйняття, емоційно-ціннісне ставлення до них.

Отже, культурний простір у структурі компетентності не тільки характеризує рівень орієнтацій культури, але й визначає ставлення до норм і цінностей.

У концепції Н. Конасової [5; 32] зазначається, що структура загальнокультурної компетентності є базовою для таких утворень, як майстерність, індивідуальна творчість, мистецтво тощо. Більше того, загальнокультурна компетентність в екзистенціальному плані є опорним механізмом у розвитку особистості, прокладаючи «місток у майбутнє» на тривалу перспективу. Згідно з концепцією Н. Конасової, когнітивний, оцінний, практично-діяльнісний аспекти опанування культури проявляються у складі загальнокультурної компетентності випускника школи в певних основних характеристиках:

- формування здатності до визначення шляхів розв'язання «поля проблем» на основі освоєного соціального досвіду;

- наявність культурно-освітнього простору, який формує ціннісні орієнтації, критерії оцінки досягнень людської думки, результати соціальної практики;

- використання пізнавальної бази розв'язання проблем, що відображає досвід пізнання природних і соціальних явищ у законах, теоріях, закономірностях.

Як підкреслює Н. Конасова, універсальний характер культури як цілісної системи визначає синтез онтологічних, гносеологічних, аксіологічних проблем, вирішення яких зумовлюється рівнем загальнокультурної компетентності. До основних класів проблем, варіанти вирішення яких у цивілізаційному контексті розглядаються в курсі загальної освіти, автор відносить: ціннісні проблеми соціальної діяльності, особистісного саморозвитку, світоглядні проблеми, проблеми міжособистісних взаємин і проблеми взаємодії культур. Показниками готовності до вирішення проблем є: обізнаність у широкому колі проблем і теоретична готовність до їхнього вирішення [5; 30].

У структурі загальнокультурної компетентності ступінь орієнтації особистості в джерелах духовної і матеріальної культури, характеризується як загальнокультурний простір, який визначає зміст уявлень про еталони і цінності, втілені у наукових ідеях, концепціях, поняттях, творах мистецтва.

Показниками компетентності при оцінюванні осягненого культурно-освітнього простору є: регулярний досвід освоєння різноманітних джерел художньо-естетичної інформації, збереження, поширення культурних цінностей; причетність до середовища спілкування як джерела інформації про культурні цінності; здатність до визначення інтересів у різних галузях мистецтва [7].

Будь-яка особистість володіє загальнокультурною компетентністю, якщо вона спроможна до адекватного осмислення, практичного рішення та комунікативного вираження ситуацій, які виходять за рамки її професійної сфери.

Разом з тим, в загальнокультурній компетентності провідну роль відіграють смисловий та комунікативний аспекти.

Метою шкільної освіти в області формування загальнокультурної компетентності є досягнення її рівня, достатнього для орієнтації в цінностях культури, формування здібності самостійно оцінювати конкретні явища культури, для оволодіння методами самоосвіти.

Одне із завдань освіти полягає в тому, щоб дати учням необхідні знання в галузі культури, продемонструвати зразки культури в різних сферах, а саме:

- соціально-економічній;
- політико-правовій;
- в сфері науки, релігії;
- екологічній;
- естетичній;
- комунікативній;
- побутовій та іншій.

Розглянемо деякі способи формування загальнокультурної компетентності.

Пріоритет у формуванні загальнокультурної компетентності відводиться виховній роботі. Саме виховна робота створює умови для всебічного розвитку особистості, емоційно насичує, духовно збагачує життєдіяльність та корегує культуру поведінки дітей.

Робота з виховання культури поведінки буде успішно, якщо в ній беруть участь усі вчителі початкових класів. Зусилля одного вчителя, що веде роботу тільки у своєму класі, не можуть дати стійкого позитивного результату. Учні, виходячи за стіни своєї класної кімнати, будуть постійно зустрічатися з іншими школярами, від яких не вимагають виконання необхідних правил культури поведінки. Важко буде створити і загальношкільну суспільну думку, що засуджує порушення правил поведінки.

На педагогічній раді, на методичному об'єднанні вчителів початкових класів треба визначити зміст і методи роботи з виховання культури поведінки, обов'язковість її проведення у всіх початкових класах. Доцільно проводити відкриті заняття по культурі поведінки, обговорювати методичну сторону їхнього проведення колективно, знаходити більш досконалі форми роботи з дітьми.

Робота з виховання культури поведінки буде ефективна, якщо вона проводиться не від випадку до випадку, а у визначеній системі, що повинна забезпечити нагромадження у дітей досвіду поведінки, корисних звичок, формування моральних уявлень.

Поведінки вчителя, його зовнішній вигляд, тон і стиль спілкування з іншими вчителями, батьками, учнями мають вирішальне значення у формуванні вихованості школяра. Учитель повинний бути тим зразком поведінки, якому хотів би відповідати учень. Різкий тон, дратівливість у спілкуванні з дітьми, безтактні зауваження, які батьки іноді ще одержують у школах, безумовно, утрудняють виховання культури поведінки. Правила ввічливості, культура мовлення, точність, обов'язковість формуються набагато швидше, якщо в школі створена загальна атмосфера дружелюбності, поваги один до одного, товариської допомоги і дбайливості.

Ефективність виховної роботи багато в чому залежить від погодженої роботи

педагогічного колективу і родини. Батьки повинні знати, які вимоги пред'являються до поведінки дітей, які манери в них виховуються, і, що найважливіше, у цьому ж напрямку вести роботу вдома, у родині.

Дуже важливо постійно перевіряти ефективність проведеної роботи. Основним показником її успішності є загальний і моральний розвиток дітей. Учитель систематично повинен стежити за тим, як змінюється поведінка дітей, як вони поводяться без його постійного контролю, наскільки стійкі придбані позитивні звички, як розвивається дитяча свідомість. Вивчення дітей дозволяє обґрунтовано вносити необхідні корективи в систему роботи, удосконалити її.

Формування загальнокультурної компетентності відбувається як в урочний так і в позаурочний час. Ефективність значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації на гуманістичних засадах.

Провідним методом виховання гуманістичних цінностей на факультативних заняттях є метод творчого етичного діалогу, етичні бесіди, коли вчитель і учень (учні) спільно шукають і знаходять відповіді на питання, що дає можливість послідовної самореалізації особистісних сил.

Побудова діалогічної взаємодії педагога з дітьми ґрунтується на сюжетній, проблемній основі, яка охоплює сукупність психолого-педагогічних прийомів і способів стимулювання учнів до думки, дії, рішення, вчинку, забезпечуючи тим самим прояв суб'єктної сутності особистості [1; 274].

Сюжетна, проблемна основа етичного діалогу чи бесіди визначається у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів. Її розвиток спрямований на опосередкований вплив через емоційне насичення занять різноманітними методичними формами залучення дітей до гри, тестів, практичних ситуацій морального характеру, які базуються на власному досвіді вихованців. [2; 7].

Виховний сенс етичного діалогу та етичної бесіди на факультативних заняттях, на відміну від уроку спрямований не стільки на засвоєння знань, скільки на актуалізацію творчого потенціалу мислення, почуттів, обґрунтованого осмислення моральної проблеми.

Серед методів і прийомів гуманістичного виховання на факультативних заняттях важлива роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють конструктивно-критичному

способу мислення, здатності розрізняти добро і зло в повсякденному житті, протистояти аморальним спокусам. До таких методів належать: соціально-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, морально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, "мозкові атаки", метод аналізу соціальних ситуацій з моральним характером, ігри – драматизації тощо.

Особливістю цього факультативу є його зв'язок з дисциплінами гуманітарного циклу, де розглядаються окремі моральні проблеми. Втім, для процесуального сходження особистості до гуманістичного ідеалу цієї інтеграції не достатньо. Для формування загальнокультурної компетентності потрібно активізувати і об'єднати в єдине ціле навчальну, факультативну і позаурочну виховну діяльність, оскільки в останній забезпечується накопичення та реалізація морального досвіду учнів, здатність в повсякденному житті проявляти доброту, відповідальність, совість, толерантність та інші чесноти.

Висновок. В процесі виховання відбувається засвоєння особистості основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури. Це і є сутністю загальнокультурної компетентності, яка передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І., Ганнусенко Н., Чорна К. Концепція виховання гуманістичних цінностей в учнів загальноосвітньої школи // Українське релігієзнавство. – 2005. – № 4 (36): Тематичний випуск „Мораль. Релігія. Освіта”: Збірник наукових статей і матеріалів. – К., 2005. – С. 265–282.
2. Гаряча С.А. виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – «теорія і методика виховання» / С.А. Гаряча. – К., 2010. – 12 с.
3. Єрмаков І.Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / І.Г. Єрмаков. – Запоріжжя: ЦентрІон, 2005. – 640с.
4. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Парашенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубочова С.Є.]. – К.: Видавництво «К.І.С.», 2004. – 112с.
5. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы: пособие для самообразования / Н. Ю. Конасова. – СПб.: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2000. – 41 с.

6. Новый тлумачний словник української мови: у 6 т. / [укладачі В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К.: Аконті, Т. 2. – 1998. – 910 с.

7. Олексюк О.М. Засоби масової інформації у формуванні загальнокультурної компетентності учнівської молоді [Електронний ресурс] www.nbu.gov.ua/e-journals/osdys/2010_2/10oomkum.pdf

8. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования / С. Л. Троянская //

Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 19–23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нестеренко Тамара Сергіївна – викладач кафедри педагогіки та психології гуманітарно-педагогічного факультету приватного вищого навчального закладу «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

Наукові інтереси: формування ключових компетентностей у молодших школярів.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ОЗНАКА ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Олена НІКІТІНА (Кіровоград)

В статті розглянуто взаємозв'язок понять «модернізація» та «інноваційність», показано можливості впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи з метою модернізації початкової освіти.

В статтє рассмотрена взаємозв'язок понятій «модернізація» и «инновационность», показаны возможности внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс начальной школы с целью модернизации начального образования.

Ключові слова: модернізація, інновації, педагогічна технологія, проектна технологія, початкова освіта, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасна Українська держава наразі потребує модернізації багатьох суспільних інституцій та процесів, насамперед, це стосується школи та освіти. Зокрема, зміст шкільної освіти має бути модернізований так, щоб випускники середньої загальноосвітньої школи могли швидко адаптуватися у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал як для самореалізації в професійному і особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави.

З огляду на сучасні науково-педагогічні дослідження, модернізація освіти визначається на рівні її змісту, реалізованого в державному стандарті початкової загальної, базової і повної загальної середньої освіти, навчальних планах і програмах, підручниках і посібниках з навчальних предметів; на рівні методів (навчальних предметів, програми виховання, педагогічні технології, методики навчання та виховної роботи) та на рівні навчальної діяльності учнів.

На думку провідних фахівців у сфері педагогічної науки, модернізація змісту освіти також значною мірою залежить від результативності використання інноваційних технологій навчання. Вони ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання, в контексті якого педагога визначають навчальну

діяльність основним засобом і вирішальною умовою розвитку особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Класичні праці, що описують феномен модернізації, належать О. Конту, Г. Спенсеру, К. Марксу, М. Веберу, Е. Дюркгейму, Ф. Тьоннісу. У вітчизняній педагогічній науці до проблеми модернізації звертаються вчені: В. Андрущенко, В. Кремень, М. Михальченко, С. Наумкіна, О. Савченко, Г. Щедрова та ін. Питаннями розвитку змісту освіти займалися такі вчені, як: Н. Дем'яненко, М. Євтух, Н. Ничкало, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко тощо.

Термін «педагогічна технологія» згадується в працях М. Басова, В. Бехтерева, О. Ухтомського, С. Шацького на початку ХХ століття. Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпальком, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевком та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та багато інших.

Науковий інтерес, на нашу думку, представляє впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи з метою модернізації змісту початкової освіти.

Метою написання даної статті є спроба встановити взаємозв'язок понять «модернізація» та «інноваційність», показати послідовність впровадження та можливості використання інновацій у навчанні молодших школярів як важливі умови модернізації змісту освіти.

Виклад основного матеріалу. За своїм змістом, формами і методами освіта є динамічним феноменом, адже вона весь час реагує на вимоги сучасного суспільства, враховує тенденції та перспективи розвитку людства. Відповідно до напрямків та динаміки реформування загальної середньої освіти

Проектом МОН України «Рівний доступ до якісної освіти» (2007 р.) одним з ключових пунктів модернізації освіти визначено «вдосконалення навчального процесу», яким передбачено: модернізацію змісту та методів навчання; моніторинг якості освіти; поширення сучасних засобів навчання; підтримку інноваційної освітньої діяльності навчальних закладів.

Нормативними документами, які визначають структуру і зміст загальної середньої освіти в Україні, такими як: «Національна доктрина розвитку освіти у XXI ст.» (2002 р.), Концепція загальної середньої освіти в Україні (12-річна школа) (2001 р.), Закон України "Про загальну середню освіту" (1999 р.) тощо, окреслено основні напрями процесу модернізації змісту освіти: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; запровадження інформаційних технологій та освітніх інновацій.

Слово «модернізація» (від фр. – оновлення) означає оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог. Модернізація шкільної освіти передбачає оновлення традицій, здобутки державних реформ, інноваційні ідеї та досвід сучасних педагогів-практиків.

У структурі загальної середньої освіти особливе місце належить початковій школі, яка на етапі модернізації змісту освіти ставить перед собою завдання створення умов для утвердження особистісного навчання; орієнтації на реалізацію компетентісного підходу до змісту освіти, максимального спрямування на розвиток самодостатньої особистості та формування універсальних компетенцій [4].

Безперечно, модернізація змісту початкової освіти можлива за умови ефективного, творчого впровадження інновацій у загальноосвітній школі, тому, провідні фахівці в галузі освіти визначають основні напрями інноваційних процесів в системі освіти: урізноманітнення типів та структури загальноосвітніх навчальних закладів; оновлення змісту та пошук нових форм і методів навчання й виховання; розробка та апробування нових педагогічних технологій.

На думку провідних педагогів термін "педагогічна технологія" слід вживати коли мова йде про планування й організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів. Цей термін з'явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його вперше було вжито у 1886 р. англійцем Дж. Саллі. Одним із перших ідею технологізації навчального

процесу висловив видатний чеський педагог Я. А. Коменський. Він стверджував, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Учителю, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу. За переконаннями Я. А. Коменського, технологія навчального процесу повинна гарантувати позитивний результат навчання. Ж. - Ж. Руссо основою розвитку особистості вважав вільне виховання, за якого «дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання». Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку. Швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці актуальним завданням педагогіки вважав створення «механізму освіти», що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину.

Починаючи з 30-тих років ХХ ст. та впродовж його наступних десятиліть, зазнавало змін тлумачення терміна «педагогічна технологія», що викликало дискусію про його сутність, структуру і джерела розвитку. Простежимо еволюцію понять відповідно до періодів наведених у посібнику І. Дичківської [2]:

1. 40-і – 50-ті роки. У цей період термін «технології в освіті», поступово переходить в термін «педагогічні технології» під впливом впровадження у навчальний процес технічних засобів запису, відтворення звуку та проєкції зображення.

2. Середина 50-х – 60-ті роки. Протягом цього періоду педагоги активно обговорювали суть поняття «педагогічна технологія», в результаті чого виникло два напрями його пояснення: 1) перші виступали за необхідність застосування аудіовізуальних засобів і програмованого навчання; 2) прихильники іншого головним завданням вважали підвищення ефективності організації навчального процесу, подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Так, перший напрямок отримав назву – «технічні засоби у навчанні», другий – «технологія навчання». З 60-х років з'являється феномен "інноваційність", який стає ключовим у характеристиці постіндустріальної формації – її становлення і розвитку. Інновацію розглядають як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів

освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу [2].

3. 70-ті роки. В цей період педагогічна технологія визначається як вивчення, розробка та застосування принципів активізації навчальної діяльності на основі новітніх досягнень науки і техніки. Відбувалося суттєве вдосконалення змісту початкової освіти. Було переглянуто психолого-педагогічні концепції початкової освіти, виявилася наукова неспроможність поглядів, згідно з якими здібності молодших школярів до абстрагування та узагальнення розвинуті ще слабо, тому їх навчання слід здійснювати на конкретному матеріалі. Як результат, була розроблена концепція розвиваючого навчання (В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін). У 1978 році групою вчених було запропоновано терміни «традиційне навчання» та «інноваційне навчання». Вони звернули увагу спільноти на невідповідність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання ця група вчених пояснювала як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі й соціальному середовищі [10].

4. 80-ті роки. Активно розвиваються програмовані, інтерактивні засоби навчання, тривають різноманітні дослідження теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження. З 1981 року розгорнулася робота з побудови системи початкового навчання дітей з 6-річного віку, запроваджено дослідне навчання шестирічок. У 1984 р. створено програму з формування загальнонавчальних умінь і навичок у молодших школярів. У кінці 80-х р.р. ідеї розвиваючого навчання та формування ЗНУН почали використовуватися в масовій початковій школі.

5. У 90-ті роки відбувається побудова нового змісту початкової освіти відповідно до мети та завдань національної школи. Нормативні документи цього періоду у галузі початкової освіти засвідчили оновлення її змісту. Зміст початкової освіти став варіативним. Велася активна підготовка до його реформування. Галузь педагогічної інноватики виокремилась у потужний напрям наукового супроводу модернізації освіти на всіх рівнях.

На сучасному етапі розвитку змісту початкової освіти характерним є застосування технологій, які б сприяли: індивідуалізації навчання; активізації навчальної та пізнавальної діяльності учнів; взаємодії між вчителем і учнем та учнями один з одним, яку

ще називають педагогікою співробітництва. У 2000 році наказом Міністерства освіти і науки № 522 було затверджено Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Це положення розроблено відповідно до законів України з метою впровадження інноваційної освітньої діяльності в систему освіти. Як зазначає академік О. Я. Савченко, зміст і організація шкільного життя повинні сприяти сильній внутрішній мотивації учіння, створювати передумови для різнобічної повноцінної діяльності молодших школярів [9].

Впровадження інноваційних технологій стало важливою умовою модернізації змісту освіти. Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації «інновація» означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Розрізняють поняття «новація», або новий спосіб та «інновація», нововведення. Новація – це сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – процес його освоєння [10].

Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, за твердженням науковців, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [4].

У сучасній педагогічній літературі використовують термін «педагогічні інновації». Під ним педагоги розуміють результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних вирішень різноманітних педагогічних проблем. Дослідник Л. Даниленко визначає педагогічну інновацію як актуально значущі й системні новоутворення, котрі виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток.

У початковій школі інноваційність у змісті освіти реалізується через застосування різноманітних елементів освітніх інноваційних технологій та методик: прийоми коментування, прийоми рефлексивної діяльності, проблемне навчання, пошукові методи, диференційоване різнорівневе навчання, інтерактивні методи навчання, інтегроване навчання.

Серед найпоширеніших педагогічних технологій, що використовуються у початковій школі виділяють: технологію проблемного

навчання, ігрові технології навчання, технологію особистісно-орієнтованого навчання, технологія інтегрованого навчання, технологію розвивального навчання, технологію програмованого навчання, технологію комп'ютерного навчання, технологію інтерактивного навчання, проектну технологію, та ін. [3; 10].

Всі ці технології, на наш погляд, сприяють формуванню повноцінної навчальної діяльності у молодших школярів. Так, однією з перспективних інновацій даного напрямку в сучасній початковій школі є проектна технологія. Ця технологія стимулює загальну активність учнів, сприяє створенню освітнього середовища й реалізації системного підходу до навчання та самонавчання учнів. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну навчальну діяльність учнів, яка реалізується як в індивідуальній, так і в парній, груповій діяльності, що завжди передбачає розв'язання проблеми: з одного боку – використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо. Метод проектів передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Проектна робота є перспективною, оскільки в ній кожен з учасників є активною особою, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо. Це позначається на формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності кожної дитини, у неї розвиваються соціальні, розумові та комунікативні навички.

Метою методу проектів є створення умов, за яких учні самостійно й охоче отримують знання з різних джерел, вчать користуватися ними для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань; удосконалюють комунікативні вміння, працюючи в різних групах; розвивають дослідницькі вміння та аналітичне мислення. На нашу думку застосування проектної технології у навчанні молодших школярів дає змогу формувати і вдосконалювати всі структурні елементи навчальної діяльності молодших школярів. Адже починаючи роботу над проектом учні, перш за все визначають мету (прийняття мети – перший складник навчальної діяльності). Проектна діяльність передбачає роботу у творчих групах, в яких відбувається добір засобів досягнення мети та виконавські дії. Результатом цієї діяльності стає реальне втілення поставленої мети (створення стінгазети, презентація журналу чи проекту із

застосуванням комп'ютерних програм, тощо). Етап захисту навчального проекту – є, по суті, контрольньо-оцінним. Адже тут ми даємо можливість учням самостійно проаналізувати результат своєї діяльності та дати їй оцінку. Тож проектна діяльність сприяє формуванню у дітей умінь самостійно вчитися, бути активними учасниками навчального процесу. Участь у різних варіантах діяльності сприяє формуванню в учнів різнопланових умінь та навичок, інтересу до навчання спонукає до самовдосконалення та саморозвитку. Тому, можемо стверджувати, що інноваційні технології сприяють формуванню в учнів позитивних мотивів навчання та активізації навчальної діяльності. За допомогою інноваційних технологій учитель розвиває у молодших школярів умінь вчитися і бажання самостійно здобувати ґрунтовні знання.

Висновки. Отже, інновації в освіті – нагальна потреба сучасності. Інноваційна діяльність учителя стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому. Характерні для сучасного етапу розвитку освіти поняття «модернізація» та «інноваційність» взаємопов'язані і взаємозалежні. Для того, щоб відбулася модернізація змісту освіти, необхідне впровадження інновацій, які б осушили її, наблизили до вимог суспільства. Тобто інновації є вимогою модернізації. В свою чергу, інноваційні технології, які застосовуються в загальноосвітній школі виникають і розвиваються за умови необхідності модернізації змісту шкільної освіти.

Активне використання інноваційних технологій у початковій школі підвищує ефективність навчання й виховання, формує та розвиває інтелектуальну, творчу, компетентну особистість, здатну навчатися протягом життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Аккадемвидав, 2004. – 325 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
4. Мірошник С. І. Інновації в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://innovosvita.com.ua>
5. Перемчук Л. Використання інноваційних технологій на уроках української мови та літератури // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 6. – С. 32 – 35.
6. Припихайло Л. Нововведення в початковій школі. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://osvita.ua/school/manage/1070>
7. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: Марієт-С, 1997. – 256 с.

8. Савченко О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти // Рідна школа. – 2010. – № 1 – 2. – С. 3 – 7.

9. Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 6 – 17.

10. Химинець В., Кірик М. Інновації в початковій школі. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 312 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – здобувач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: навчальна діяльність молодших школярів, модернізація початкової освіти.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Людмила НІКОЛАЄНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються поняття «конструктивна діяльність», «конструктивні вміння» як невід'ємні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музики та їхнє значення у процесі добору музичної інформації.

В статті розглядаються поняття «конструктивна діяльність», «конструктивні вміння» як неотъемлемий компонент професійної компетентності майбутнього вчителя музики, а також їхнє значення в процесі добору музичної інформації.

Ключові слова: конструктивна діяльність, конструктивні вміння, фахова підготовка учителя музики.

Актуальність теми. В умовах модернізації вітчизняної освіти суттєво зростають вимоги до якості підготовки майбутніх вчителів. Перехід на багатоступеневість у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника вищого педагогічного навчального закладу до виконання основних виробничих функцій вимагає кардинальних змін у загальній концепції підготовки вчителя. Це зумовлено вимогами до забезпечення гарантованого ступеня якості підготовки фахівця певного рівня кваліфікації і оволодіння ним основними здатностями і вміннями виконувати основні функції діяльності. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктується вимогами ринку праці і необхідністю підвищення конкурентоздатності вчителя, принципово інших вимірах визначаючи зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізуючи необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога[4].

Розробленість проблеми. Зміст та структура конструктивної діяльності педагога як системи взаємопов'язаних компонентів представлені у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях В.Андрущенко, С.Рубінштейна, О.Садовського, Н.Ничкало; в теорії поетапного формування розумових дій П.Гальперіна, Н.Галізної; кібернетичного підходу, покладеного в основу концепції

навчання С.Архангельського, А.Лернера; теорії оптимізації Ю.Бабанського; науково-психологічних дослідженнях сутності конструктивних умінь Б.Ананьєва, Є.Бойка, Н.Рикова, Б. Ломова, Т. Носаченко та ін.

Підходи до визначення поняття «конструктивна діяльність» знаходимо у працях О.Абдулліної, О.Безпалько, В.Безрукової, В.Вишківської, Н.Кузьміної, М.Севастьяк, В.Сластьоніна, О.Щербакова та ін. У дослідженнях В.Бондаря, В.Краєвського, В.Монахова висвітлюються питання моделювання змісту підготовки студентів, зокрема, педагогічного конструювання, їх впровадження в педагогічну діяльність. Конструктивному компоненту музично-педагогічної діяльності приділяється увага в дослідженнях Л.Арчажнікової, О.Олексюк. Такий значний інтерес до зазначеної проблеми з боку широкого кола науковців спонукав нас до розгляду конструктивної діяльності та конструктивних умінь в аспекті підготовки майбутнього вчителя музики до добору музичної інформації.

Мета й завдання статті – висвітлення питань підготовки майбутнього вчителя музики до добору музичної інформації, спираючись на дослідження понять «конструктивна діяльність», «конструктивні вміння» як необхідного компоненту професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна наука свідчить, що для реалізації цілей та завдань навчально-виховного процесу потрібна наявність певної функціональної структури педагогічної діяльності. Ефективність педагогічного процесу в значній мірі визначається тим, наскільки виваженою і умотивованою є діяльність по його конструюванню. Це пояснюється, з одного боку, психолого-педагогічною природою педагогічної праці, а з другого сутністю конструктивної діяльності як визначальної діяльності вчителя.

Семантичний зміст конструктивності (від латинського *constructio* – побудова; те, що

можна покласти в основу чого-небудь, плідність, творення тощо) пов'язаний з тенденцією до покращуючого комбінування, переупорядкування, модифікування та інших змін предмету діяльності – предметних, соціальних і внутрішніх об'єктів. У цьому аспекті слід виділити як одну з найважливіших складових діяльності – планування та її «внутрішні плани». Формування цих планів та власне сам процес планування передбачає, по-перше, віддзеркалення тенденцій розвитку тих явищ та предметів, на які ця діяльність спрямована; по-друге, передбачення того, як ці явища чи предмети змінюються в результаті діяння на них [13, с.3].

Серед численних досліджень педагогічної діяльності слід відзначити праці Н. Кузьміної, яка розробила оригінальну концепцію функціональної структури педагогічної діяльності, вперше теоретично обгрунтувала необхідність визначення змісту конструктивної та проєктивної діяльності [5].

Важливими для розуміння сутності конструктивної діяльності є праці В. Сластьоніна, який виділяє конструктивну діяльність в окрему систему, розглядаючи педагогічну діяльність як процес вирішення педагогічних завдань різних типів і рівнів, котрий проходить у своєму розвитку ряд етапів:

- аналіз педагогічних ситуацій (діагноз);
- проєктування результату (прогноз), планування педагогічних впливів (проєктування);
- конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- регулювання і корегування та підсумковий облік, оцінка [11].

Конструктивна діяльність є невід'ємним компонентом професійної компетентності вчителя музики. Вона націлена на побудову такої моделі навчання, в основі якої лежать ідеї системного, цілісного підходів до організації процесу навчання, а безпосередній педагогічний процес виступає як процес розв'язування системи різноманітних педагогічних завдань, котрий реалізується завдяки цілеспрямованій конструктивній діяльності вчителя музики. Як зазначає Л. Арчажнікова, «специфіка музично-педагогічної діяльності у тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва» [2, с.17].

Досліджуючи структуру професійної діяльності учителя музики, Л.Арчажнікова розглядає діяльність як цілісну систему, котра являє собою синтез суто педагогічної музичної діяльності, вказуючи на складність взаємозв'язків між усіма властивостями та елементами цієї системи та іншими об'єктами й

навколишнім середовищем. Аналізуючи багатогранність діяльності учителя музики, котра включає, крім педагогічної, хормейстерську, музикознавчу, виконавську, лекторську, дослідницьку діяльність, а також підкреслюючи необхідність для здійснення кожного з названих видів діяльності певного комплексу знань, умінь та навичок, Л. Арчажнікова визначає низку структурних компонентів музично-педагогічної діяльності: конструюючий, організаційний, орієнтаційний, мобілізаційний, інформаційний, комунікативний, інтелектуальний, емоційний, дослідницький, спеціальний музичний компоненти. Цей перелік структурних компонентів характеризує професійну діяльність учителя музики як складну цілісну систему, що функціонує у педагогічному процесі на основі певних педагогічних дій. Перше місце конструктивного компонента у структурі професійної діяльності беззаперечно вказує на сутність конструктивної діяльності як визначальної діяльності вчителя.

Конструюючий та організаторський компоненти музично-педагогічної діяльності автор пов'язує з цілеспрямованими діями учителя з проєктування й організації музично-естетичного процесу, відносячи до них зміст навчального матеріалу, організацію різних форм навчальної та виховної роботи, планування учителем власних дій та дій учнів у ході уроку та у позакласній роботі.

Конструктивному компоненту музично-педагогічної діяльності приділяється увага в працях О. Олексюк, де, зокрема, зазначається: «Конструктивна діяльність музиканта-педагога передбачає проєктування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу. Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та вольовою активністю, спрямованою на видобування нової інформації з метою створення концептуальних моделей» [9, с.165]. Указуючи на вирішальну роль у цьому процесі нормативно-регулятивних механізмів духовного потенціалу особистості: музично-естетичного тезаурусу, оцінно-критичної здатності, смаку та естетичного ідеалу; поведінкових аспектів духовного потенціалу особистості викладача: здатності до творчої самореалізації в процесі естетичного аналізу, інтерпретування та імпровізації, дослідниця пов'язує конструктивну діяльність музиканта-педагога з ефективністю застосування в різних поєднаннях методів навчання, створення нових інноваційних моделей, прийомів та систем навчання і виховання.

Визначальність конструктивного компоненту серед інших компонентів педагогічної діяльності особливо актуалізується саме в музично-педагогічній діяльності, виконуючи надзвичайно необхідну службу

функцію щодо так би мовити «матеріального» забезпечення існування й функціонування усіх інших її компонентів. Адже конструктивний компонент музично-педагогічної діяльності у найзагальнішому вигляді передбачає виконання вчителем музики певних конструктивних дій:

- конструювання вчителем музики змісту навчальної інформації, котрий забезпечується, перш за все, відповідним добром носіїв такої інформації – музичних творів;

- конструювання вчителем музики своєї діяльності відповідно до спеціально обраної музичної інформації, добираючи відповідні методи та інноваційні моделі навчання;

- конструювання навчальної діяльності учнів у напрямку опанування музичної інформації, добраної вчителем музики для даного заняття

У свою чергу, виконання конструктивних дій не можливе без володіння майбутнім учителем музики конструктивними вміннями.

Суттєве значення при розгляді поняття «конструктивні вміння» має визначення терміну «вміння» у довідковій психолого-педагогічній літературі.

Уміння (англ. *ability, skill*) – проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на будь-якому правилі (знанні) й відповідному правильному використанні цього знання в процесі вирішення певного класу завдань. Уміння зазвичай співвідносять з тим рівнем, який на початковому етапі виражається у формі засвоєного знання (правила, визначення і т. п.), котре зрозуміле та може бути довільно відтворене. У подальшому процесі практичного використання цього знання, воно набуває деяких операціональних характеристик, виступаючи у формі правильно виконуваної дії, регульованої цим правилом.

На етапі умінь засвоєний спосіб дії регулюється знанням. Тобто, вміння – це знання людини в дії. У міру подальшого тренування, котре включає вирішення завдань у нових умовах, досягається перетворення умінь в навичку. При цьому відбувається зміна орієнтовної основи регуляції дії, а власне дія виконується правильно без безпосереднього співвідношення з правилом. Процес її виконання протікає у формі автоматизованого (неусвідомлюваного) психічного регулювання, а звернення до знання відбувається тільки у випадках утруднень.

Типи дій, засновані на використанні різних видів знань і включені в ті або інші види діяльності (читання, письмо, рахунок, різноманітні види музично-виконавської діяльності і т. п.), мають специфічні особливості як у процесі переходу від знання до умінь, так і від умінь до навички. Умовами,

що забезпечують найбільшу ефективність становлення умінь, є розуміння узагальненого правила і зворотний зв'язок у процесі вирішення нових завдань. [6; 10; 12].

Оскільки будь-яке вміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дій не лише у звичних, але й у змінених умовах, тобто виявляється у поведінці та практичних діях людини на основі виникнення позитивної взаємодії в структурі об'єктів, системі знань, можна стверджувати, що конструктивні вміння – це не лише знання про те, що треба дещо покращити засобом зміни елементів і структур об'єкта, а реальна здібність виконувати таку дію.

З огляду на те, що конструктивне вміння розглядається науковцями як складне психологічне утворення, що включає інтелектуальний, художній, практичний і контрольно-оцінювальний компоненти [1;3;4;8], та враховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності, можна визначити *сутність поняття «конструктивні вміння» як здатність майбутнього вчителя музики усвідомлено виконувати дії, спрямовані на пошук та застосування раціональних (оптимальних) способів вирішення завдань музично-естетичного розвитку учнів засобами музичного мистецтва у процесі професійної музично-педагогічної діяльності.*

Зважаючи на те, що психологічною основою умінь, в тому числі й професійних, є розуміння взаємовідношення між метою даної діяльності, умовами та способами її виконання, конструктивні вміння майбутнього вчителя музики тісно пов'язані з творчим мисленням, завжди містять певний елемент творчості. Вони спираються на певний обсяг спеціальних музичних знань, здійснюються за допомогою позитивного переносу сенсорних, рухових та розумових навичок, отриманих при засвоєнні різних видів музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності.

Конструктивні вміння – це інтегроване поняття, яке включає групи аналітичних, діагностичних, прогностичних та проєктивних умінь, котрі допомагають знайти раціональні способи виконання завдань. Структуру конструктивних умінь складають аналітико-діагностична, прогностично-проєктивна та рефлексивна діяльність, які є базовими в професійній компетентності вчителя.

Визначальність конструктивних умінь вчителя музики у навчально-виховному процесі найбільш повно прослідковується під час виконання конструктивних дій, пов'язаних з плануванням процесу навчання, куди входить:

1. Конструювання вчителем музики змісту навчання:

- розробити розгорнутий перспективний план вивчення шкільного навчального курсу «Музичне мистецтво», враховуючи календарне планування на рік, півріччя, чверті тощо;

- встановити взаємозв'язки між різними видами навчальної музичної діяльності в процесі навчання, міжпредметні зв'язки суміжних дисциплін по усьому курсу;

- розподілити навчальну інформацію для повторення та закріплення, що сприятиме систематизації знань учнів;

- співвіднести навчальний матеріал курсу з позаурочною навчальною роботою з музичного мистецтва;

- розробити розгорнутий перспективний план та спланувати систему уроків музики для засвоєння навчальної інформації з кожної теми;

- добрати навчальну музично-дидактичну інформацію з кожної теми курсу для кожного виду навчальної музичної діяльності учнів;

- чітко спланувати навчальний матеріал уроку музики;

- добрати необхідну навчальну інформацію для кожного уроку музики, визначити у ній головне, суттєве; розташувати навчальний матеріал від простого до більш складного тощо.

2. Конструювання вчителем музики навчальної діяльності учнів:

- обрати найбільш раціональні види навчальної музичної діяльності класу в цілому й окремих учнів під час опанування навчальної інформації усього курсу;

- визначити види та характер музично-виконавської діяльності різних груп учнів під час на уроці;

- передбачити виникнення в учнів можливих ускладнень та засоби їхнього подолання при засвоєнні навчальної інформації, опануванні різних видів музичної навчальної діяльності;

- розробити систему завдань та вправ для вивчення нового матеріалу, розвитку музичного слуху, умінь та навичок музично-виконавської діяльності та для самостійної роботи учнів;

- передбачити зростання самостійності учнів у навчально-виховному процесі.

3. Конструювання вчителем музики власної музично-педагогічної діяльності:

- провести попередній психолого-педагогічний та методичний аналіз кожної теми курсу, визначити ключові поняття й завдання музично-естетичного розвитку та засоби їхнього засвоєння учнями через види музичної діяльності, а також передбачити можливі ускладнення в опануванні;

- обрати раціональну структуру кожного уроку музики та визначити її композиційну побудову відповідно до теми та навчальних завдань;

- визначити найбільш раціональні види діяльності учнів при опануванні нової навчальної інформації, повторенні, закріпленні тощо;

- визначити методи проведення кожного уроку музики та найбільш ефективні прийоми організації навчальної роботи на різних етапах заняття;

- раціонально розподіляти час на окремих етапах уроку музики;

- планувати логічні переходи від одного етапу уроку музики до іншого;

- визначити характер керівництва діяльністю учнів при опануванні навчальної інформації на кожному етапі уроку музики;

- передбачити можливі варіанти виникнення змін та засоби їхнього методичного розв'язання в ході уроку музики.

Конструктивне вміння планувати навчальний процес є необхідною умовою роботи учителя музики з творчими колективами школи в позаурочний час: шкільними хорами, ансамблями, солістами, оркестрами, а також при підготовці загальношкільних лекційних концертних, конкурсних заходів, свят, розробці та втіленні різноманітних культурно-мистецьких проєктів. У роботі з творчими колективами, підготовці творчих проєктів, концертних програм вирішального значення набуває вміння добирати яскравий, цікавий для учасників та слухачів, високохудожній та дидактично доцільний репертуар, який стає обличчям колективу й керівника, засобом художнього музично-естетичного культурного розвитку учнів. Формування конструктивних умінь у професійні й підготовці майбутнього вчителя повинно сприяти розвитку індивідуальних творчих можливостей кожного студента, засвоєнню не тільки професійних знань і вмінь, а й здатності сприймати нову інформацію, самостійно приймати рішення, проєктувати свою діяльність і виконувати поставлені завдання.

Висновки. Отже, конструктивні вміння – це сформульована в особистому досвіді, на основі знань та навичок здатність майбутнього вчителя музики виконувати конструктивну діяльність. Ця здатність виконує ключову роль при формуванні професійного вміння педагога-музиканта добирати музичну інформацію та є необхідною умовою забезпечення цілісного навчально-виховного процесу.

Формування конструктивних умінь майбутнього вчителя музики (як визначальних професійних) відбувається у процесі навчання й

виховання засобами засвоєння спеціальних знань, а також системи вправ, спроможної формувати професійні здібності й розвивати особистісні якості.

Умовами досягнення найбільшої ефективності при формуванні конструктивних вмінь майбутнього вчителя музики є, з одного боку, розуміння студентом узагальненого правила, а з іншого зворотний зв'язок у процесі розв'язання нових завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: наука, 1977. – 380 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. М.: Педагогика, 1976.
4. Вишківська В. Конструктивний компонент педагогічної діяльності як предмет наукового дослідження//Молодь і ринок. - Дрогобич, 2009.- №5 (52). – С.134 – 138.
5. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 172 с.
6. Мещеряков Б. Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]: 3-е изд. – 2002. – Режим доступа: www.coob.ru.
7. Ніколаско Л.Г. Підготовка майбутніх вчителів музики до конструктивної діяльності в контексті сучасних освітніх тенденцій / Розвиток міжнародного

співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (5 – 7 березня 2009 року). – Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. – Ч. 1. – 237 с. – С.199 – 202.

8. Носаченко Т.Б. Формування в молодших школярів конструктивних вмінь у процесі навчання образотворчого мистецтва і художньої праці: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2006 – 20 с.

9. О.М. Олексюк, Музична педагогіка: Навчальний посібник. - К.: КНУКІМ, 2006.- 188с.

10. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед.-ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. Нук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

11. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1997. – 320 с.

12. Словарь справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф.; Морозов С.М. / Отв. ред. Крымский С.Б. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.

13. Сурков Е.Н. Процессы антиципации и их организация в деятельности человека. Автореф. ... дис. док. псих. наук. Л., 1985 – 46 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніколаско Людмила Григорівна – викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМИН ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Тетяна ОКОЛЬНИЧА (Кіровоград)

В статті автор характеризує особливості взаємин викладачів і студентів та розкриває механізми їх впливу на особистісне зростання й професійне становлення майбутнього вчителя.

В статтє автор характеризує особенности отношений преподавателей и студентов и показывает механизмы их воздействия на личностный рост и профессиональное становление будущего учителя.

Ключові слова: взаємини «викладач - студент», творче ділове співробітництво, пізнавальна активність, професійне навчання.

Будь-якому суспільству необхідний оновлений процес освіти для вирішення завдань, пов'язаних з забезпеченням інтелектуальної незалежності, виробництвом, підготовкою і формуванням відповідальних і освічених громадян і високо кваліфікованих спеціалістів. Оскільки суспільство все більше і більше потребує знань, освіта, особливо вища виступає в якості основних компонентів культурного, соціально-економічного і екологічного розвитку людства. Тому розвиток освіти у більшості країн світу віднесено до найважливіших національних пріоритетів.

В Україні також відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на

входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Нова соціально-економічна ситуація в нашій країні призвела до того, що перед вищою школою було поставлено нові цілі і завдання, основним напрямом діяльності вищої школи на даний момент має стати задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволяли адаптуватися в сучасному швидкоплинному світі. Сучасні умови розвитку суспільства заклали нові вимоги до спеціалістів. Це вимагало від викладачів серйозних трансформацій. Досить гостро постало питання як організувати підготовку професіоналів в умовах, коли неможливо передбачити еволюцію професійної діяльності?

Викладач вищої школи в певному значенні є ключовою фігурою, йому належить стратегічна роль в розвитку особистості студента в ході професійної підготовки. Система "викладач-студент", спрямована на те, щоб виховати висококваліфікованого спеціаліста, громадянина, патріота. Ефективність виховного процесу залежить від

того, наскільки безпосередньо викладач може впливати на свого вихованця. Студентський вік є періодом найбільш інтенсивного соціального формування особистості. Це період пошуків самоствердження і самостійності, морального удосконалення і формування соціальної зрілості, розвитку професійного мислення і образу поведінки, тобто період, який суттєво впливає на всі подальші роки життя.

Стосунки в системі "студент-викладач" є тією основою, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності. Проблема взаємин педагога зі студентами розглядається переважно в контексті дослідження різних аспектів педагогічного спілкування, яке було об'єктом дослідження як вітчизняних (О.О.Бодальов, В.В.Власенко, В.Г.Казанська, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломінський, С.В.Кондратьєва, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтьєв, Х.І.Лійметс, А.А.Реан, Т.С.Яценко та ін.), так і зарубіжних (В.Кессель, А.Косаковські, Г.Хібш, Г.Атвантер та ін.) дослідників. Окремі дослідження були присвячені проблемі взаємин викладачів і студентів: загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (О.В.Киричук, Г.С.Костюк, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін та ін.); діалогічна взаємодія викладача й студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя (Л.В. Долинська, В.А.Семиченко); психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І.С.Булах, Л.В.Долинська,); вплив взаємин викладачів і студентів на формування "Я-концепції" майбутнього вчителя (В.І.Юрченко) тощо.

Метою нашої статі є вивчення особливостей взаємин викладачів і студентів та виявлення механізму їх впливу на становлення особистості майбутнього фахівця.

Під взаєминами "викладач-студент" розуміється цілеспрямована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями й закономірностями педагогічного спілкування в умовах вищого педагогічного навчального закладу [4,45]. На основі вивчення досліджень (А.А.Амельков, Г.М.Андрєєва, І.С.Булах, Л.В.Долинська, С.С.Кузьмін, С.Д.Литвин, В.Е.Семенов, В.І.Юрченко, Я.Яноушек) встановлено, що взаємини викладачів і студентів характеризуються складною внутрішньої структурою, компонентами якої є: 1) мотиваційний (інтерес до партнера й потреба в стосунках із ним); 2) когнітивний (сприйняття

й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини); 3) емоційний (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності); 4) поведінковий (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і взаємовпливу) [1, 34].

Підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень → студент → фахівець (бакалавр, магістр). Тому завданням для педагога є допомога студентові в організації навчальної і інших видів діяльності та чітке розмежування тих видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та у позааудиторний час. Виховувати студентів викладачам необхідно, насамперед, власним прикладом.

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить про те, що сьогодні у системі цінностей студентської молоді відбуваються суттєві зрушення. У значній кількості студентів спостерігається негативне ставлення до навчальної, громадської та й будь-якої іншої суспільно-корисної діяльності [5, 56]. Такий стан зумовлений насамперед зниженням мотивації до такої діяльності у попередні роки та невисоким рейтингом більшості професій у їх суспільній ієрархії. Тому виховна робота серед студентів в цілому повинна бути системною, наповненою пошуком нових підходів та форм і структурно об'єднана в систему цілеспрямованих заходів. Освіта людини – це не тільки її знання, але й уся багатогранність людського образу. Виховна сила особистості педагога полягає в тому, наскільки органічно зливаються в ньому викладач і вихователь.

Особливістю виховної роботи сьогодні є те, що молодь живе в умовах розбудови незалежної України, яка орієнтується на ринкову модель розвитку, людина змушена розраховувати виключно на свої власні сили. Тому ми повинні виховати такі якості особистості, як самостійність, незалежність у поведінці, судження, здатність до творчого мислення, самостійної творчої поведінки [3, 36]. Говорячи про виховну роботу, звертається увага професорсько-викладацького складу на те, що для виховання молоді дуже важливим є, хто саме виховує, тобто особистість викладача, його зовнішній вигляд, культура, ерудитія, професіоналізм, доброзичливість, чесність, порядність, ставлення до своїх обов'язків, вміння передати знання та заохотити студентів до набуття і постійного поповнення знань, демократизм, повага до особистості. Чим в більшій мірі кожен викладач буде виявляти у

спілкуванні зі студентами ці якості, тим вагомішими будуть досягнення у виховній та навчальній роботі. Необхідно, щоб кожна лекція, практичне чи семінарське заняття мали виховну спрямованість, сприяли засвоєнню загальнолюдських норм моралі, виховували почуття патріотизму, громадянської та національної гідності, активну життєву позицію.

Взаємини викладачів і студентів повинні бути демократичними, спрямованими на ділове співробітництво в здійсненні основних цілей навчання у вузі. Викладачі повинні добре розумітися в психології студентів, знати їхні особливості, спрямовувати всю свою діяльність на виховання й розвиток студентів у процесі навчання.

Отже, роль педагога у вихованні особистості величезна. Для підвищення ефективності педагогічної освіти важливо активізувати розвивальний потенціал гуманістичної педагогічної взаємодії. Характер взаємин викладача і студентів повинен бути виключно діловим, становити собою цілеспрямовану взаємодію, спрямовану на ефективне здійснення цих цілей. Ці взаємини й взаємодія повинні ґрунтуватися на взаємній повазі й розумінні спільності цілей діяльності як викладача, так і студента. Особистість, що навчається, привласнює знання своєю пізнавальною діяльністю. Передача знань, опосередковуючись власною діяльністю індивіда, формує його психічні, особистісні та професійні якості. Характер цих якостей у педагога зумовлюється характером навчально-виховного процесу навчального закладу.

Громадянську спрямованість навчально – виховному процесові надає громадянсько – орієнтована комунікативна взаємодія вчителя з вихованцями. Щоб така взаємодія була ефективною, педагогові треба бути для студентів референтною особою. Це означає, що учні не лише одержують від нього певну інформацію, але й засвоюють її оцінку з позицій громадянськості. Студенти, виступаючи вже як суб'єкт громадянського виховання, співвідносять власні громадянські орієнтації з подібними ж орієнтаціями викладача і якщо їх збіг зафіксовано, особистість викладача стає для них значущою та референтною. При цьому студенти вже добре розрізняють, де викладач просто транслює матеріал, з відповідною громадянською наповненістю, а де він виступає з власною авторською громадянською позицією.

Характер взаємин викладача зі студентами визначається основними цілями педагогічної діяльності викладача та мірою їх узгодженості з цілями навчально-професійної діяльності

студентів. Цими цілями є: 1) організація й керівництво процесом оволодіння студентами програмними професійними знаннями, уміннями й навичками з вибраної спеціальності; 2) забезпечення студентів всією необхідною для досягнення першої мети інформацією, наочними посібниками та іншими навчальними засобами; 3) проведення навчального процесу таким чином, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психологічних і особливо розумових (у контексті своєї спеціальності) здібностей; 4) організація, керівництво й здійснення навчального процесу, спрямованого на виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної й соціально зрілої особистості" [4, 20].

У взаєминах із викладачами відбувається професійно-рольова ідентифікація студента, яка пов'язана з формуванням професійного аспекту його "Я-концепції", набуттям професійної ідентичності, засвоєнням гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов. Відображаючи професійні дії і вчинки викладачів, майбутній фахівець збагачує та коригує власне уявлення про модель діяльності. Механізмом цього є ідентифікації студента з викладачем, ступінь якої залежить від ставлення до педагога.

Оптимізація взаємин у системі "студент-викладач" передбачає активізацію міжособистісної соціальної перцепції, підвищення рівня культури суб'єктів взаємодії; формування прихильного ставлення один до одного через розширення неофіційної (міжособистісної) системи стосунків у позааудиторний час; впровадження в навчальний процес активних методів навчання, забезпечення сприятливих умов проходження студентами педагогічної практики.

Одним із шляхів оптимізації взаємин у системі "студент-викладач" є взаємообмін між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри, пошук і репрезентація навчального матеріалу), що наближує навчальний процес до майбутньої педагогічної діяльності. Оптимальними є педагогічно доцільні взаємини викладачів і студентів, які сприяють самоствердженню особистості й розвитку студента як майбутнього вчителя; створюють атмосферу психологічної захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження; формують позитивне оцінне ставлення один до одного; передбачають взаємообмін

окремими рольовими функціями в дидактичній взаємодії; забезпечують активну участь і співтворчість у спільній навчально-професійній і науково-пошуковій діяльності тощо.

Взаємини викладачів і студентів як важлива складова цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу характеризуються особливістю змісту та динаміки, механізмами впливу на становлення особистості майбутнього вчителя, його професійне зростання. Особливістю динаміки взаємин «викладачі – студенти» є висока індивідуальна варіативність і статусно-рольова відмінність. Вони посідають різне місце в системі цінностей викладача й студента (викладачі надають їм більшого значення в педагогічному процесі, тоді як для студентів вони мають більшу особистісну значущість і через це викликають сильніше переживання). Ця тенденція посилюється від першого до випускного курсів, при цьому потреба викладачів у розширенні та поглибленні стосунків часто не підтримується студентами через їх формальність і жорстку регламентацію навчальними цілями й завданнями. Найбільше повні й правильні уявлення один про одного, адекватна оцінка стосунків формуються в умовах творчого ділового співробітництва.

Гармонійні стосунки з викладачем стимулюють пізнавальну активність і інтелектуальну ініціативу студентів на заняттях; підвищують інтерес до професійного навчання; сприяють формуванню професійної спрямованості майбутніх учителів, зміцнюють їх зацікавленість педагогічною діяльністю; сприяють виробленню й трансформації власної моделі професійно-педагогічної поведінки; підвищують формуючий аспект педагогічної практики. Натомість, деструктивні взаємини – можливе джерело підвищення особистісної

тривожності студента, ситуативний рівень якої залежить від того, якому типу педагогічного спілкування він надає перевагу та як він оцінює свої стосунки з викладачем.

Отже, взаємини студента з викладачами відіграють важливу роль для формування гуманістичних орієнтацій й способів поведінки майбутнього фахівця, почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму та співчуття, розуміння дитини, здатності відгукнутися на її проблеми й радіщі та бути готовим надати їй своєчасну допомогу і підтримку.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. / Навчально-методичний посібник. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. - 114с.
2. Грубінко В.В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу. / Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства" (Матеріали „Міжнародної науково-теоретичної конференції, м. Тернопіль, 26 березня 2004 р.)- Тернопіль – 2004.- с.6-17.
3. Крюкова Д.Ф. Психологічні та педагогічні проблеми професійно-особистісного розвитку молоді./ Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали II міжн. наук.-практ. конф. – Хмельницький: ТУП. – 2003. – с.74-83.
4. Микитюк Г.Ю. Взаємини викладачів зі студентами як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. / Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – К. – 2003.
5. Скиба М.Є., Островський К.С. Навчання та виховання студентської молоді – на вищій якій рівень. / Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали II міжн. наук.-практ. конф. – Хмельницький: ТУП. – 2003. – с.358-363.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Окольніча Тетяна Володимирівна – доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Наталія ПАСІЧНИК (Кіровоград)

У статті аналізується економічна культура директора школи, як визначальна характеристика його економічної поведінки в різноманітних соціально-економічних процесах і визначаються організаційно-методичні умови, що сприятимуть підвищенню її рівня.

В статті анализируется экономическая культура директора школ, как определяющая характеристика его экономической деятельности в разнообразных социально-экономических процессах и определяются организационно-методические условия повышения её уровня.

Ключові слова: економічна культура, економічна освіта, самоосвіта, економічна компетентність.

Актуальність проблеми. Ринковий механізм господарювання посилив «економізацію» життя суспільства та актуалізував проблему формування економічної культури особистості. Аналіз соціально-економічної, психолого-педагогічної літератури та сучасної педагогічної практики дає змогу констатувати, що підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу як професіонала, кваліфікованого управлінця, освітнього менеджера з високим рівнем

загальної культури в цілому, та економічної культури – зокрема, є надзвичайно актуальною, тому що саме економічна культура виступає важливим фактором соціально-економічного прогресу суспільства і відображає міру гуманізації суспільного виробництва.

У науці економічна культура є предметом стійкого дослідницького інтересу, розглядається у різних аспектах (психологічному, педагогічному, економічному, соціальному), з позицій різних теоретичних підходів (історичного, культурологічного, системного, діяльнісного, аксіологічного, соціокультурного, компетентнісного) [6, 69].

Накопичено великий науковий фонд міждисциплінарного характеру, що створює сприятливі умови для виявлення методичних засад змісту економічної культури: філософія культури (Т. Адуло, Б. Гершунський, М. Гончаренко, М. Мамардашвілі та інші), соціологія культури (Б. Гаврилишин, Т. Заславська, О. Здравомислов, Р. Ривкіна, М. Лукашевич та інші). Педагогічний аспект проблеми формування економічної культури і її складових (системи знань, мислення, поведінки) досліджували П. Аутов, А. Аменд, Ф. Горелик, О. Камишанченко, Г. Нагорна, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Покопенко, В. Розов, В. Саюк, І. Смолюк, Т. Трачук, О. Шпак та інші науковці.

Метою статті є визначення і характеристика організаційно-методичних умов підвищення рівня економічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної освіти.

Економічна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу має динамічний характер, знаходиться під впливом соціально-економічних, соціокультурних і психологічних чинників. Для директора школи важливим є розуміння економічних закономірностей і перспектив розвитку суспільства і сфери освіти. Знаходячись у швидкоплинному зовнішньому оточенні, керівнику загальноосвітнього навчального закладу необхідно передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі управлінської діяльності, приймати обґрунтовані рішення, узгоджувати та адаптувати свою діяльність відповідно до вимог часу. Швидка поява нових, і старіння раніше набутих знань, які вписуються нині в практичний досвід декількох поколінь, посилюють переконання, що навчання повинно відбуватися впродовж усього життя. В умовах переходу до постіндустріального суспільства, високий у цілому рівень знань та освіти не вирішує соціально-економічних проблем. Нагромадження та швидке оновлення інформації, інтернаціоналізація та глобалізація життя

сучасного суспільства призводять до того, що зміни в одній галузі дуже швидко переносяться на інші, посилюючи їх взаємовплив та взаємозв'язок. За таких умов здобуті раніше знання швидко застарівають. І відповідно, директор школи в процесі управлінської діяльності постійно повинен активізувати свій загальний і професійний розвиток, розвивати такі психологічні якості як підприємливість, діловитість і підвищувати рівень власної управлінської і економічної культури.

Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років [5]. Таким чином, офіційно визначено, що професією директора школи є професія вчителя. Існуюча практика призначення керівників загальноосвітніх навчальних закладів засвідчує, що цю посаду обіймають виключно педагоги, які мають вищу педагогічну освіту, якої недостатньо для формування належного рівня економічної та управлінської компетентності [3, 4 – 5]. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку країни розширюється ринок освітніх послуг, впроваджуються елементи комерційного розрахунку, зростає автономія навчального закладу у процесі прийняття рішень, активно залучається громадськість до вирішення освітніх питань, закріплюються демократичні принципи та форми організації управління освітою, можливість додаткових доходів, забезпечує умови розширення навчальної, наукової і соціальної діяльності освітніх закладів. З урахуванням цих реалій, серед функцій, які виконує директор в першу чергу слід звернути увагу на: кошторисно-фінансову діяльність, науково-методичне забезпечення навчального процесу, розпорядження шкільним майном і бюджетними коштами, складання угод та відкриття рахунків в установах банків, заходи заохочення і стягнення щодо працівників, задоволення освітніх потреб громадян, звітність про результативність роботи навчального закладу. Відповідно, виникає протиріччя між тим, що директор школи має кваліфіковано на рівні посадових вимог здійснювати управління загальноосвітнім навчальним закладом, і йому необхідно бути обізнаним не лише в педагогіці й психології, але й економіці освіти, соціології освіти, освітньому менеджменті тощо, тобто бути компетентним у різних галузях науки з наявним рівнем готовності до професійної управлінської діяльності. З урахуванням вище зазначеного, формування управлінської і економічної культури керівників загальноосвітніх

навчальних закладів фактично покладається на самоосвіту і післядипломну педагогічну освіту.

На основі ознайомлення з результатами науково-педагогічних досліджень та проведеної діагностики сформованості економічної культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів Кіровоградської області, нами були визначені взаємопов'язані та взаємообумовлені умови підвищення рівня економічної культури директора школи: підвищення загальної професійної культури, економічна освіта і самоосвіта, професійне спілкування з економічних питань, післядипломна освіта, масові форми підвищення економічної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Охарактеризуємо детальніше деякі з цих умов.

Економічна освіта й самоосвіта керівників шкіл є ієрархічним, поліструктурним утворенням, яке вивчають різнобічно окремі науки – соціологія, філософія освіти, психологія, педагогіка, котра має особливості структури, зв'язків та відносин, що визначаються в ній тією чи іншою наукою. Неперервна економічна освіта (і пов'язана з нею самоосвіта) є процесом двофазним. На першій його фазі під час підготовки у вищому навчальному закладі, формується й розвивається загальна культура фахівця, а в процесі подальшої самоосвіти – загальна культура набуває подальшого розвитку та збагачення. Унікальною характеристикою людини культури стає його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, досягнувши певного рівня культури, людина як би запускає маховик "самостійності", у результаті чого у неї починає все активніше й ефективніше спрацьовувати самопізнання, вона самовизначається тобто актуалізує ті проблеми, що їй представляються найбільше цікавими, здаються більш перспективними й особисто значимими; вона усе більш ефективно управляє собою; вона прагне до творчої самореалізації в будь-яких видах діяльності.

У процесі самоосвіти директор школи реалізує свої потреби у професійному, управлінському, економічному, правовому вдосконаленні, керуючись власним відчуттям того, що йому потрібно для підвищення якості управлінської праці. Самоосвіта розглядається як: активна цілеспрямована пізнавальна діяльність людини, яка пов'язана з пошуком та засвоєнням знань у галузі, що цікавить людину [9, 17]; освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи та проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі... Основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти служать також засоби масової інформації [4, 296]; система

внутрішньої самоорганізації по засвоєнню досвіду поколінь, спрямована на власний розвиток [2, 12]; самостійне, що піддається самоконтролю, перетворення особистості з метою здобуття більш-менш відчутного, більш-менш ясно визначеного зразка індивідуальності [7, 164]; цілеспрямована робота людини, пов'язана із пошуком та засвоєнням знань у певній галузі, в тому числі й шляхом прослуховування спеціальних передач по радіо та телебаченню [1].

Економічна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу тісно пов'язана зі знанням ним юридичних основ економічної, господарської діяльності. Насамперед, це стосується трудового законодавства, кошторисно-фінансової діяльності, відповідних нормативних документів, що регулюють діяльність працівників школи, установленого порядку розпорядження шкільним майном і бюджетними коштами, складання угод та відкриття рахунків в банківських установах, порядок ведення фінансових документів тощо. Правові норми охоплюють надзвичайно широке коло управлінських рішень керівника, починаючи з працевлаштування і закінчуючи фінансово-кошторисною діяльністю. І в кожному випадку, перш ніж прийняти відповідне рішення слід проаналізувати ситуацію відповідно до діючих правових вимог.

Суттєвим елементом управлінської та економічної культури є культура ведення документації (оформлення й обіг всіх вхідних і вихідних документів, в тому числі внутрішньої інформації, форм і методів її обліку, грамотне ведення фінансової документації, опрацювання, зберігання та використання).

Фактором підвищення рівня як професійної, так і економічної культури директора школи виступає професійне спілкування. У психолого-педагогічній науці під спілкуванням розуміють процес взаємодії між людьми, при якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями і навичками, а також результатами діяльності. Професійне спілкування виступає спеціально організованим і на наукових засадах керованим процесом обміну інформацією, досягнення взаємопорозуміння і взаємодії суб'єктів управлінської діяльності з метою якісної організації управління навчальним закладом. Професійному спілкуванню властиві такі функції: а) пізнання особистості; б) обмін інформацією; в) організація діяльності; г) обмін ролями; д) співпереживання; е) самоствердження; є) регулювання спільної діяльності; ж) спонукання особистості до дії та взаємодії.

У процесі професійного спілкування керівника загальноосвітнього навчального закладу розвиваються уміння підтримувати позитивні контакти з колегами, знаходити

партнерів, вести переговори, встановлювати партнерські стосунки з органами влади, батьками та ін. Уміння керівника спілкуватися включає комунікативну культуру, уміння об'єктивно сприймати та правильно розуміти партнера, уміння досягати ефективної взаємодії з партнерами на основі взаємних інтересів.

Важливою умовою підвищення рівня економічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу ми вважаємо підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, яке здійснюється обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, де організуються курси підвищення кваліфікації керівних кадрів системи освіти, шляхом збагачення професійно-педагогічного та управлінського досвіду (складовою якого виступає досвід розв'язання економічних питань).

Особливості післядипломної освіти, як умови підвищення економічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу виявляються у тому, що у процесі курсової підготовки управлінець освіти отримує допомогу, яка спрямована на подальший розвиток його економічної та правової компетентності, ефективну організацію навчально-виховного процесу в школі, а також забезпечення самоорганізації управлінської компетентності.

Специфічною рисою процесу економічного навчання вчителів у системі післядипломної освіти, є те, що воно здійснюється в колі самоосвіти фахівця. Слухач є активним об'єктом педагогічного впливу викладача (хто навчає) і активним суб'єктом процесу свого навчання та самоосвіти. Тобто навчання у системі післядипломної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів не є звичайним інформативним повідомленням, передачею знань від викладача слухачу, а являє собою ініціювання власної самоосвіти, вільного вибору форм і методів активного засвоєння нового матеріалу, набуття практичних умінь і навичок. Особистість у навчальному процесі виступає не тільки як співавтор, але як і автор і виконавець навчального процесу.

На курсах, семінарах післядипломної педагогічної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів бажано:

1. Ознайомити директорів шкіл з концепцією "Розвиток економічної освіти в Україні", базовими темами економіки освіти та нормативними документами, які визначають економічні аспекти суспільного життя.

2. Довести до відома керівників шкіл інформацію про новітню навчальну літературу економічного спрямування.

3. Використовувати комп'ютерну техніку для здобуття економічної інформації та її подальший аналіз.

4. Аналізувати вплив нетрадиційних занять на розвиток економічних знань.

5. Обґрунтувати організаційні аспекти використання інтегрованих занять у процесі економічної освіти.

У контексті нашого дослідження економічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу можна запропонувати для проведення такі теми конференцій:

1. Роль освіти у формуванні трудового потенціалу країни.

2. Економічна діяльність освітніх закладів в умовах ринку.

3. „Паблік рілейшнз" сучасних освітніх закладів

4. Правовий режим майна освітніх закладів.

5. Маркетингова діяльність в освітній сфері.

6. Рекламна політика освітнього закладу.

Підвищення ефективності впливу персоналу на ринку освітніх послуг.

7. Підприємництво в освітній сфері.

Наведемо орієнтовну тематику семінарів для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, яку можна рекомендувати для підвищення рівня економічної культури директора школи:

✓ Освіта як предмет економічного дослідження. Результати діяльності в галузі освіти.

✓ Освіта як товар і як суспільне благо. Освітні послуги.

✓ Джерела фінансування освіти. Правовий режим майна освітніх закладів.

✓ Економічний аналіз, прогнозування, планування та контроль результатів діяльності навчального закладу.

✓ Комп'ютерні методики оцінки економічної ефективності освіти.

✓ Рекламна політика освітнього закладу. Підвищення ефективності впливу персоналу на ринку освітніх послуг.

✓ Підприємництво в освітній сфері.

Нові умови, які склалися в результаті функціонування ринкових економічних відносин, позначилися на функціонуванні системи освіти та на управлінні цією системою. Ринкові відносини, по-перше, визначають появу нових суспільних норм і стандартів поведінки, а по-друге – на основі індивідуального життєвого досвіду особистості, перебудови життєвих планів і взаємовідносин з безпосереднім оточенням соціальної реальності відбуваються зміни психологічних і соціальних характеристик, які можуть не узгоджуватися з загальносуспільними цінностями. У зв'язку з цим можлива суперечлива ситуація в процесі економічної соціалізації (адаптації до соціально-економічного простору) керівника загальноосвітнього навчального закладу з

двома тенденціями – позитивною і негативною. Перша спрямована на розкриття індивідом природного потенціалу і самореалізацію особистості як суб'єкта економічних перетворень, а друга – на дезадаптацію і депривацію у сфері економічної реальності освітньої сфери. Економічна культура особистості – це 10 % економічних знань, до яких обов'язково включається інформація про фінанси і гроші, і 90 % психічних якостей, які відповідають вимогам того сектора соціально-економічного простору, в якому працює людина. Тому економічна культура особистості формується в процесі соціалізації через механізм інтеріоризації цінностей соціально-економічного простору життєдіяльності [8].

Економічна культура особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу, визначену в залежності від входження людини в різні сектори соціально-економічного простору життєдіяльності, можна також характеризувати у зв'язку зі стадіями економічної соціалізації індивіда. В цьому відношенні підвищення рівня економічної культури співпадатиме зі зміною секторів соціально-економічного простору життєдіяльності, а умови формування економічної культури особистості розглядатимуться як послідовне, поетапне включення людини в різні сектори соціально-економічного простору, які відповідають її потребам і можливостям. Рівень економічної культури особистості визначається стратегіями її економічної поведінки, яких вимагає той сектор соціально-економічного простору, в якому реалізується економічна життєдіяльність індивіда.

Таким чином, на основі аналізу результатів науково-педагогічних досліджень та вивчення

практики діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, нами були визначені такі комплексні умови підвищення рівня економічної культури директора школи: економічна освіта і самоосвіта, професійне спілкування з економічних питань, післядипломна освіта, масові форми підвищення економічної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Монография. – К.: Рад.школа, 1987. – 160 с.
2. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – Минск: НТЦ АПИ, 2001. – 212 с.
3. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. – Харків: Видавнича група „Основа”, 2007. – 112 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Мармаза О. Класифікація основних функцій керівника сучасної школи // Директор школи (Шкільний світ), 1998. – № 27. – С. 6 – 8.
6. Мурадова Н. Условия реализации процесса формирования социально-экономической культуры будущего педагога // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2006. – № 10. – С. 68 – 70.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 383 с.
8. Орлова Т.С. Креативность экономического сознания. Монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – 366 с.
9. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталя Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: економічна освіта та виховання, формування економічного мислення та економічної культури особистості, економіка освіти.

АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анна ПЕТЮРЕНКО (Кіровоград)

В статті розглянуто проблему діагностики готовності молодших медичних працівників до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Досліджено доцільність вибору анкетування як методу діагностики. На основі компонент та рівнів такої готовності сформовано структуру та зміст запитань анкети.

В статье рассмотрена проблема диагностики готовности младших медицинских работников к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности. Исследовано целесообразность выбора анкетирования как метода диагностики. На основе компонент и уровней такой готовности сформирована структура и содержание вопросов анкеты.

Ключові слова: готовність, інформаційно-комп'ютерні технології, анкетування, компоненти готовності, рівні готовності, діагностика, педагогічний експеримент, професійна діяльність, молодший медичний працівник.

Інформатизація суспільства набуває все більшої актуальності. Інформаційно-комп'ютерні технології стали невід'ємною часткою практично кожної сфери життєдіяльності людини. Як показали наші попередні дослідження [5], ІКТ є однією з найважливіших компонент сучасного освітнього процесу, а методика впровадження

ІКТ у навчальну і професійну діяльність стала провідною темою для досліджень багатьох науковців. Це твердження стосується і освітнього процесу медичних коледжів.

Наші дослідження готовності молодших медичних спеціалістів (ММС) до використання ІКТ у професійній діяльності дозволили визначити поняття готовності, її структуру та зміст, критерії та рівні, виділити систему організаційно-педагогічних умов формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності. Нами розроблена розвивальна технологія формування готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності, яка ґрунтується на використанні методики викладання медичної інформатики для студентів медичних коледжів з різним вихідним рівнем знань.

Для експериментальної перевірки готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності планується проведення педагогічного експерименту. Педагогічний експеримент передбачає розробку і використання анкет, тестів, опитувальників для діагностики рівня сформованості досліджуваної якості, в нашому випадку готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

Таким чином, подальшим напрямком дослідження готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності буде підготовка і розробка діагностичних анкет.

Отже, об'єктом дослідження у даній статті є готовність майбутніх молодших медичних спеціалістів (ММС) до професійної діяльності, а предметом – процес розробки анкет для діагностики такої готовності ММС до професійної діяльності з використанням ІКТ.

Метою є встановлення структури та змісту анкет для діагностики готовності майбутніх ММС до професійної діяльності в умовах використання ІКТ.

Завданнями дослідження є:

1. Дослідження проблеми діагностики готовності молодших медичних працівників до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

2. Встановлення вимоги до анкети для діагностики готовності ММС до професійної діяльності з використанням ІКТ.

3. Визначення структури та змісту анкет для діагностики готовності ММС до професійної діяльності з використанням ІКТ на основі компонентів та рівнів такої готовності.

Існує безліч визначень поняття «Педагогічний експеримент». Слово «експеримент» походить від латинського *experimentum* – «проба», «досвід», «випробування».

Педагогічний експеримент – це метод пізнання, за допомогою якого досліджуються

педагогічні явища, факти, досвід. (М.Н. Скаткин).

Педагогічний експеримент – це спеціальна організація педагогічної діяльності викладачів і студентів з метою перевірки і обґрунтування заздалегідь розроблених теоретичних припущень, або гіпотез. (І.Ф. Харламов).

Педагогічний експеримент – це науково поставлений досвід перетворення педагогічного процесу в точно вирахованих умовах. (І.П. Подласий).

Педагогічний експеримент – це активне втручання дослідника в педагогічне явище, котре вивчається ним, з метою відкриття закономірностей і зміни існуючої практики. (Ю.З. Кушнер).

Всі ці визначення поняття «Педагогічний експеримент» мають право, на наш погляд, на існування, оскільки в них стверджується загальна думка про те, що педагогічний експеримент – це науково обґрунтована і добре продумана система організації педагогічного процесу, спрямована на відкриття нового педагогічного знання, перевірки і обґрунтування заздалегідь розроблених наукових припущень, гіпотез.

Перед проведенням педагогічного експерименту необхідно ретельно продумати його мету, завдання, визначити об'єкт і предмет дослідження, скласти програму дослідження, спрогнозувати передбачувані пізнавальні результати. Після цього можна переходити до планування (етапів) самого експерименту: намітити характер тих перетворень, які необхідно ввести в практику; продумати свою роль, своє місце в експерименті, що проводиться; врахувати різноманіття причин, що впливають на ефективність педагогічного процесу; обрати засоби обліку тих фактів, які він має намір отримати в експерименті, і способи обробки цих фактів.

В педагогічному експерименті дуже важливим є вміння відстежувати процес експериментальної роботи. Це може бути: проведення констатуючих (початкових), уточнюючих, перетворюючих зрізів; фіксація поточних результатів в ході перевірки гіпотези; проведення підсумкових зрізів; аналіз позитивних, а також негативних результатів, аналіз непередбачених і побічних результатів експерименту. Тому дуже важливим є вибір методу діагностики вихідних і отриманих результатів педагогічного експерименту.

Цей метод повинен відповідати низці вимог:

- низька вартість, простота виконання, висока швидкість заповнення
- валідність, надійність (повинні забезпечувати достовірні і точні результати)
- гнучкість, можливість корегування.

Для нашого педагогічного експерименту ми обрали анкетування як метод діагностики.

Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників, які називаються анкетами.

Основними достоїнствами методу анкетування є його економічність і оперативність. За допомогою анкетування можна отримати значний об'єм інформації в короткі терміни. Анкетування дозволяє автоматизувати обробку отриманих результатів.

Звичайно, не можна говорити, що у дослідження готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності анкетування є єдиним методом діагностики. Збір експериментальних даних буде проводитись на всіх етапах впровадження відповідної розвивальної технології. Не можна не враховувати практичну діяльність студентів на заняттях у коледжі, на лікувальних базах, під час проходження практик. Всі ці результати також будуть враховані для формування висновків по проведеному педагогічному експерименту.

Анкетування передбачає перш за все створення опитувальника.

Опитувальник (анкета) – засіб опитування, що містить формулювання питань і можливі варіанти відповідей, з яких респондент повинен вибрати найбільш відповідні або за зразком яких запропонувати власні.

Розробка самої анкети є дуже відповідальним завданням, від того, наскільки коректно, точно поставлені питання, як сформульовані варіанти відповідей, залежить якість даних, які надалі будуть отримані. Процес обробки і аналізу відомостей багато в чому залежатиме від якості самої анкети. Анкета ніколи не може бути універсальною, розробляється вона з врахуванням мети експерименту, категорій опитуваних, продуманості наступного етапу дослідження.

Зміст питань, їх формулювання, послідовність і взаємозв'язок в структурі анкети повинні відповідати двом вимогам. По-перше, питання мають бути необхідними і достатніми для забезпечення емпіричної перевірки гіпотез дослідження, для вирішення його пізнавальних завдань. Кожне питання розглядається при цьому як специфічний вимірювальний інструмент для здобуття необхідної інформації.

По-друге, необхідно враховувати соціально-психологічні особливості опитуваних, котрі є джерелом інформації. Це означає, що необхідно враховувати інформованість респондентів про предмет анкети, специфіку їх мови, традиції спілкування, уявлень про престиж і ін. З врахуванням даних вимог пов'язані такі

чинники якості результатів опитування, як щирість і достовірність відповідей респондентів, їх установка на співпрацю з інтерв'юером.

Таким чином, враховуючи вищесказане, анкета, перш за все, повинна відповідати цілям дослідження. А головною метою нашого експерименту є діагностика рівня готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності. Тож, при побудові анкети врахуємо компоненти готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

Наші наукові пошуки (аналіз наукової літератури, узагальнення практичних досліджень) дозволили виділити основні компоненти структури готовності (як інтегративної якості особистості) студентів медичних коледжів до професійної діяльності в умовах використання ІКТ [5]:

- мотиваційний (інтереси, прагнення й потреби займатися професійною діяльністю з використанням ІКТ);

- змістовно-інформаційний (знання теоретичних основ, закономірностей, принципів роботи з новітніми інформаційними технологіями);

- операційно-діяльнісний (дії, операції й прийоми, необхідні студенту медичного коледжу для майбутньої професійної діяльності з використанням ІКТ);

- організаційно-управлінський (планування й керування потоками інформації, організація роботи ММС в умовах застосування МІС, організація контролю за роботою МІС);

- емоційно-вольовий (мобілізація власних сил, волі, позитивного сприйняття ІКТ).

Згідно цих компонент зміст запитань анкети повинен діагностувати ступінь сформованості саме цих якостей особистості студента, як складових його готовності до використання ІКТ у професійній діяльності. Для простоти обробки й інтерпретації результатів усі запитання умовно розділимо на п'ять груп по сім запитань. В результаті отримаємо 35 запитань. Це на, наш погляд, оптимальна кількість. Адже анкетування не повинно тривати більше 40 хвилин. Якщо цього не дотримуватись, то респондент замориться і останні запитання залишаться без повноцінних відповідей. Кожній групі запитань відповідає певна компонента готовності.

Мотиваційний блок анкет покликаний дати відповіді на питання чому чи з якої причини студент використав певну ІКТ у своїй діяльності, які мотиви спонукали його до цього (наприклад: назвіть причину, яка б найімовірніше спонукала вас до використання ІКТ у навчальній діяльності: 1) прагнення отримати вищу оцінку; 2) більша ефективність виконання деяких навчальних завдань з

використанням ІКТ; 3) усвідомлення значущості знань і умінь з використання ІКТ для майбутньої професійної діяльності).

Змістовно-інформаційний блок анкет повинен визначити рівень наявних знань студентів, необхідних для ефективної роботи в умовах інформатизації медичних закладів, для ефективного використання ІКТ у навчальній і професійній діяльності (наприклад: оцініть свій рівень інформаційної готовності до використання ІКТ: 1) початковий користувач; 2) користувач; 3) впевнений користувач).

Операційно-діяльнісний блок анкет дозволяє визначити ступінь сформованості умінь і навичок студента необхідних для професійної діяльності з використанням ІКТ, вміння самостійно поповнити здобуті знання, оцінити на скільки діяльність студента з використанням ІКТ має елементи дослідницького характеру, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію. (наприклад: чи змогли б Ви навчити колег користуватися МІС на відповідному певному робочому місці молодшого медичного працівника: 1) мені самому іноді необхідне таке навчання; 2) можна спробувати організувати таке навчання, але впевненості в успіху немає; 3) так, я зможу організувати навчання колег на будь-якому робочому місці в МІС молодшого медичного працівника).

Організаційно-управлінський блок анкет має на меті оцінити рівень організаційних якостей респондента як необхідної складової готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності (наприклад: оцініть рівень своїх організаційних здібностей: 1) мало займався організаційною роботою і тому не можу оцінити власні організаційні здібності; 2) в певних ситуаціях можу виступити як ефективний організатор, але не завжди маю таке бажання; 3) Я маю достатні організаційні здібності, вмію ефективно організувати не лише свою роботу, а й роботу колег).

Емоційно-вольовий блок анкет дозволить визначити наскільки студент може активізувати свої дії та вчинки, зберегти тривалість зусиль у процесі реалізації завдань за допомогою ІКТ і добитися успіху. Визначити рівень мобілізації внутрішніх сил, позитивність емоцій щодо використання ІКТ у процесі діяльності і т.д. (наприклад: чи вистачає Вам волі довести до кінця завдання, пов'язане з використанням ІКТ [5]: 1) намагання будуть зовсім незначними; 2) буду намагатись, можливо попрошу допомоги; 3) я обов'язково знайду розв'язання проблеми).

Система відповідей у анкеті побудована відповідно до визначених нами у попередній дослідно-експериментальній роботі трьох рівнів готовності ММС до використання ІКТ професійній готовності:

1) репродуктивний рівень. На цьому рівні студент має теоретичні знання про медичні інформаційні системи, але практичні завдання виконує переважно за шаблоном;

2) репродуктивно-творчий рівень. На цьому рівні студенти використовують знання для виконання професійних функцій молодшого медичного працівника як оператора МІС, можуть оптимізувати роботу тих МІС, що вивчаються в медичному коледжі;

3) творчий рівень. На цьому рівні студенти застосовують теоретичні знання і практичні уміння для виконання професійних функцій молодшого медичного працівника як оператора МІС, коли з роботою певної МІС студент не знайомий.

Відповідно до рівнів готовності запитання анкети мають три варіанти відповідей. Вибір першого варіанта відповіді респондентом свідчить про сформованість якості, що досліджується, на репродуктивному рівні, аналогічно, вибір другого варіанту відповіді свідчить про репродуктивно-творчий рівень розвитку, і вибір третьої відповіді характерний для респондентів з творчим рівнем сформованості досліджуваної якості.

Необхідність віднести студента до однієї з трьох груп по типу сформованості готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності зумовлюють використання альтернативних запитань закритого типу. Закритим питання називається в тому випадку, якщо на нього в анкеті наводиться повний набір варіантів відповідей. Прочитавши їх, опитуваний вибирає лише той, який збігається з його думкою. Закриті питання можуть бути альтернативні і неальтернативні. Альтернативні передбачають можливість вибору респондентом всього одного варіанту відповіді, а неальтернативні – декількох варіантів відповідей.

Зміст запитань повинен в повній мірі охопити зміст кожної компоненти готовності. Враховуючи цю особливість, деякі запитання, які відповідають за діагностику операційно-діялісного блоку містять відповіді, що передбачають шкалювання. В таких запитаннях опитуваний повинен не просто обрати одну із відповідей, а прошкалювати (оцінити в балах) відповідність відповіді. Такий підхід дасть змогу глибше й достовірніше оцінити ступінь сформованості операційно-діялісної компоненти готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності.

У даній роботі досліджувалися проблеми діагностики готовності молодших медичних працівників до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Розглянуто вимоги, які висуваються до анкетування як до методу діагностики зумовлені метою і задачами нашого педагогічного дослідження готовності ММС до використання ІКТ у професійній діяльності. На основі компонентів та рівнів такої готовності сформовано структуру та зміст запитань анкети.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
2. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности // Дис. ... док. пед. наук. – К., 1996. – 371 с

3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

4. Спириин Л.Ф. Характеристика уровней общепедагогических умений в процессе их формирования у студентов (психолого-педагогические проблемы подготовки специалистов) / Под ред. С.Н. Батракова/ – Ярославль, 1983. – 184 с.

5. А.П. Петюренко, Критерії та рівні готовності молодших медичних спеціалістів до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній діяльності // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – Випуск 28 / Редкол.: М.І. Сетанський та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – 219-225с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Петюренко Анна Петрівна – викладач інформатики Кіровоградського медичного коледжу імені Є. Й. Мухіна.

Наукові інтереси: проблеми формування готовності до використання ІКТ студентами медичних коледжів у майбутній професійній роботі.

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА З МЕТОЮ ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО ПРИРОДИ

Лариса ПИЧ (Кіровоград)

У статті розглядається проблема виховання любові до природи школярів засобами образотворчого мистецтва у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

В статті розглядається проблема виховання любові до природи школярів засобами образотворчого мистецтва у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

Ключові слова: образотворче мистецтво, ілюстрація, пейзажний жанр.

Постановка проблеми. Образотворче мистецтво – це один із видів діяльності людини, в якому художньо відображається її внутрішній і навколишній світ. Безпосередня образотворча діяльність пробуджує у людини позитивні емоції, естетичне ставлення до оточуючого дійсності, розвиває асоціативне мислення, активізує допитливість, зорову увагу, стимулює розвиток уяви.

Саме образотворчому мистецтву притаманні найбільш доступні можливості для навчання дітей розуміти дивовижні явища, форми і кольори природи, для розвитку їх творчих здібностей, фантазії, інтуїції, без яких неможливий процес самовираження дитини.

Головними завданнями предмета є: ознайомлення учнів з образотворчим мистецтвом як явищем духовної культури; розвиток художнього сприймання, асоціативно-образного мислення, уяви, фантазії, інтуїції, художнього смаку, здатності отримувати естетичну насолоду від творів образотворчого мистецтва, краси навколишнього світу; формування у школярів

відчуття і розуміння художніх засобів виразності - колориту, форми, простору, композиції; розвиток відчуття ритму, фактури поверхні та індивідуальних творчих здібностей; зорового сприйняття й спостереження; засвоєння художніх технік та мистецької термінології; розвиток почуттєво-емоційної сфери, здатності емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі та мистецтві; формування духовних моральних цінностей, національно-патріотичної свідомості, художньо-естетичних смаків та інтересів; засвоєння загальнолюдських цінностей і закріплення в свідомості культурного досвіду людства; формування потреб до самореалізації через продуктивну художню творчість, художньо-естетичне наповнення навколишнього середовища у відповідності до вікових можливостей; виховання потягу до краси, радості життя та потреби його творчого оновлення [4. 60-61]

Отже, основним із головних завдань школи є вміння відчувати і бачити навколишній світ, розі муги мову мистецтва як форми міжособистісного спілкування; розуміти почуття інших людей; цінувати національну самобутність і культурну спадщину України; виявлення фантазії, уяви у створенні власних образів у художньо-практичній діяльності; вміння визначати мету, способи та організацію її досягнення, здатність до самоаналізу та самооцінки.

Аналіз досліджень і публікацій.

Аналіз педагогічної літератури надає можливість пересвідчитись, що проблема виховання учнів засобами образотворчого мистецтва привертала увагу багатьох відомих педагогів Г.Сковороди, К. Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського.

Так В.Сухомлинський зазначав «Краса природи – це могутнє джерело енергії, думки, це поштовх, що пробуджує ліниву, й сонну, й інертну думку.»[5]

Але на даній момент проблема любові до природи через образотворче мистецтво мало досліджена, тому мета статті є використання творів В.О.Сухомлинського на уроках образотворчого мистецтва з метою виховання любові до природи.

Виклад основного матеріалу.

В.О.Сухомлинський домагався, щоб світ із його невичерпною новизною, дивовижною красою став для дитини могутнім джерелом живої уяви, яскравих уявлень. «Тільки подив перед красою навколишнього світу збуджує тремтіння думки, наповнює живим життя кожну клітину мозку, осягає свідомість». Великого значення у проведенні уроків він надавав вихованню засобами мистецтва. Адже виховання, розвиток мислення серед природи є тим матеріалом, який найближчий до дитини, серед якого вона росте.[3, 123]

Під час малювання пейзажів, я будуую уроки у відповідності з вимогами програми виховання і навчання в школі, в яких націлюю на формування в кожній дитини морально-естетичних почуттів при зустрічі з прекрасним у природі та мистецтві, при знайомстві з подіями та пейзажами. Виховуючи любов до природи, я, привчаю їх спостерігати за навколишнім світом. бачити красу осіннього листочка, чарівність тендітної фіалки, звертати увагу на небо, хмаринки, що нагадують чарівних тварин, на різнобарвного метелика, що пурхає поміж квітів тощо. Для цього вчителю потрібно давати дітям домашнє завдання на спостереження. Наприклад, перед вивченням теми: «Вірні друзі людини» (4 клас), «На нашому подвір'ї» (5 клас) вчитель дає завдання: поспостерігати за своїм домашнім улюбленцем - собакою, звернути увагу на його будову, колір, поведки; а також перед вивченням теми «Осінній букет» вчитель дає завдання : поспостерігати за осінніми квітами, звернути увагу на їх будову, колір.

Важливу роль в естетичному вихованню дітей, в розвитку їх спостережливості грають подорожі в світ краси природи - екскурсії. Щоб показати цю красу, я, воджу учнів в одне і теж місце в різні пори року. Тоді вони бачать, як природа змінює своє вбрання, спостерігають її

багатобарвну палітру. Можна дати учням завдання: намалювати той куточок природи, який найбільше сподобався.

Під час екскурсії, наприклад, в осінній парк, діти звертають увагу на форму дерев, колір їх стовбурів, гілок, красу різнобарвного листя, колір неба, землі, трави, положенням сонечка, розміщенням тіні від дерев тощо.

Потім на уроці показую учням репродукцію картини Левітана «Осінь».Ця картина пробуджує в учнів ті почуття, які були пережиті під час безпосереднього спілкування з природою. Але тепер ці відчуття виникають як спогад про минуле, як бажання ще і ще спілкуватися з природою, відчувати, переживати красу.[1]

Пейзаж у творах українського образотворчого мистецтва займає помітне місце серед кращих досягнень вітчизняної художньої культури.

На кожному уроці образотворчого мистецтва знайомлю учнів з художніми творами - картинами видатних художників України та світу, навчаю їх «читати» твори мистецтва, тобто бачити за допомогою яких засобів виразності художник передав особливості тієї чи іншої пори року, настрої та характер людини, об'єм предметів тощо.

До них належать, передусім, твори Тараса Шевченка: серія "Мальовнича Україна", "Хата батьків", "Селянська родина", "На пасіці", "В Решетилівці", "Вдовина хата на Україна" та інші. А ще пейзажі таких відомих українських художників, як: Володимир Орловський ("Жнива"), Сергій Васильківський ("Козача левада"), Микола Пимоненко ("Перед грозою"), Архип Куїнджі ("Українська ніч"), Олексій Шовкуненко ("Повінь. Конча-Заспа"), Тетяна Яблонська ("Травень") та інших.

Наприклад, картина Сергій Васильківський, "Козача левада"(1893)

На цій картині ми бачимо низину біля ставка на узліссі в ясний літній день. Над луговою поляною не широкою смугою звелися дерева, а над ними більш як наполовину картини – небо. Пишні дерева утворюють гарний затишок. Луг, трава, вода – все повіто теплою імлю жаркого літнього дня. Соковита трава різних кольірних відтінків м'яким килимом устеляє простір левади.

Величні дерева праворуч - нібито могутні велетні козаки, що охороняють цей благодатний спокій. Біля них відпочивають люди, насолоджуючись ясным днем та вологою левади.

А неподалік від переднього плану, посеред низини, біля води – воли. їхні постаті динамічні. Здається, що вони от-от почнуть пити чисту джерельну воду і ми почуємо певні звуки.

Картина відтворює реальну, повсякденну сцену. Весь пейзаж взагалі та його окремі деталі викликають у нас почуття, що все це ми вже бачили у дійсності. Знайомими здаються і ясне небо із золотавими хмаринками, і дерева, і кущі, і різнотрав'я, і світлі плями води на зеленому лузі, і повітря, що аж дзвенить від спеки та співу невидимих комах.

Пейзаж виконано у блакитно-золотавій гамі. Палітра твору багата на найтонші відтінки та колірні сполучення.

У картині "Козача левада" С. Васильківський досконало зображує кожну деталь, не забуваючи при цьому про головне – втілення образу рідної землі.[2]

Обговорюючи картину можливо поставити такі питання:

Яка пора року? Чому саме ця?

Якого кольору небо? Чому?

Якого кольору листя? Чому?

Що на першому плані картини зобразив художник?

Що художник зобразив на другому плані?

Як ви думаєте, яку назву художник міг дати картині?

Такого типу запитання дають можливість учням навчитися висловлювати свої думки та аргументувати їх; з'ясувати за допомогою яких художніх засобів автор зобразив дану пору року.

В класі можна створювати картинну галерею з серії репродукцій картин по яких вчитель на уроці проводить бесіди. Її доречно змінювати в залежності від різних обставин (пора року, тема уроку).

Успіхи естетичного виховання залежать від того, наскільки глибоко розкривається перед учнем природа прекрасного. Естетичні відчуття будить та краса, що входить в життя людини як елемент його духовного світу. У вихованні естетичної культури дуже велике значення має взаємозв'язок естетичного сприйняття і естетичної творчості.[1]

Краса рідного краю відкривається завдяки казці, фантазії, творчості.

Багато уроків Василь Олександрович проводив у спеціальній "Кімнаті казок", щоб якомога глибше поринути з дітьми в атмосферу чарівного світу казок, бо саме казці педагог відводив особливе місце в естетичному вихованні учнів.

В.О.Сухомлинський наголошував, що створення казок - одне з важливих джерел поетичної творчості, формування естетичних почуттів і водночас засіб розумового розвитку. Участь дитини у створенні казок великою мірою сприяє збагаченню її словникового запасу, розвитку творчого мислення. Казка виховує любов до рідного краю вже тому, що сама вона - творення народу, гра творчих сил

народного духу, духовне багатство народної культури.[3]

До оповідань та казок В.О.Сухомлинського ми з учнями малюємо ілюстрації. Наприклад, при вивченні теми: « Книжкова графіка: основні елементи книги » я використовую на уроці казку В.О.Сухомлинського «Весняний вітер».

Робота виконується в кілька етапів.

1. Прослухавши твір В.О. Сухомлинського «Весняний вітер» виберіть характерний епізод, що розкриває зміст тексту.

2. Уявіть сюжет. Для характеристики героїв продумайте їхню позу, одяг, оточення.

3. На цьому етапі треба відмовитися від дрібних деталей, розмістити головне.

4. Головних дійових осіб виділіть розміром, місцем, тоном.

5. На закінчення роботи промалюйте деталі з акцентуванням на головному.

Вчитель читає казку.

Весняний вітер.

Клен цілу зиму спав. Крізь сон він чув завивання хуртовини і тривожний крик чорного ворона. Холодний вітер гойдав його віти, нагинав їх. Та ось одного сонячного ранку відчув Клен, ніби до нього доторкнулось щось тепле і лагідне. Прокинувся Клен. А то до нього прилинув теплий весняний Вітер.

- Годі спати, - зашептав теплий весняний Вітер. - Прокидайся, весна наближається.

- Де ж вона - Весна ? – запитав Клен.

- Ластівки на крилах несуть, - каже теплий Вітер. – Я прилетів з далекого краю, від теплового моря. Весна йде полями – завітчалась квітами, красуня. А ластівки на крилах несуть барвисті стрічки.

Ось про що розповів теплий весняний Вітер Кленові.

Клен зітхнув, розправив плечі.Зазеленіли бруньки. Бо йде весна – красуня.

Діти виконують ілюстрацію до казки.

Вкінці уроку аналізуються й оцінюються роботи учнів».

З метою виховання любові до природи на уроках образотворчого мистецтва через твори В.О. Сухомлинського я використовую такі казки: тема «Осінь листя »(1клас) – казки «Осінь день у лісі », «Золотокоса», «Дід осінник »; тема «Прийшла зима» - казки «Ласкавий вітер і холодний вітруга», «Зайчик і горобина»; тема « Які бувають дерева »- казка «Матвій дуб »; тема «Крила метелика» - казки «Весело метеликові пливти», «Два метелики»; тема «Осінь мальовнича»(2клас) – казка «Як починається осінь»; тема «Осінь за вікном »(4клас) – казки «Осінь день у лісі», «Як починається Осінь»; тема «Композиція в живописі.Пейзажний живопис.Створення монохромного пейзажу.»(5клас) - казка «Осінь

принесла золотисті стрічки»; тема «Книжкова графіка. Основні елементи книгою. »(5клас)-казка «Весняний вітер».

У першому класі перед живим спостереженням можна організувати розглядання ілюстрацій до творів, в якому описаний певний пейзаж.

Діти наочно впевняться, що художник, та письменник беруть уявлення з оточуючої діяльності.

Постановка теми повинна настроювати дітей не тільки на зображення ряду предметів, але й на передачу в малюнку певної ситуації, спрямовувати на пошук різноманітних варіантів її виконання.

Малюючи по літературному твору, дитина згадує послідовність подій, намагається передати характеристику основних образів, відтворити опис деталей пейзажа, тобто вона активно мислить і при цьому творчо підключає свої уявлення отримані в результаті попередніх спостережень.

Таким чином, перший етап роботи над виразністю малюнка спрямовано на накопичення дітьми досвіду сприйняття літературних творів. Спостереження рекомендується максимально приблизити до процесу зображення, а в деяких випадках змішати обидва процеси. Спостерігаючи за природою, діти отримують яскраві зорові уявлення, які співпадають з сприйняттям літературних образів. А придивляння ілюстрацій сприяє поясненню прийомів передачі виразного образу художником (колір, пропорції, розміщення предметів), про які у творах говориться узагальнено. На другому етапі важливо стимулювати більш глибоке розуміння дітьми зображувального значення літературного твору. Деякі прийоми передачі художньої виразності можна показати: малювання по-різному кроки дерев, створення фарб для отримання потрібного тону, добір фону для малюнка, компонування на листі образів, які описані у творі.

Додаємо розробку уроку з образотворчого мистецтва для 5 класу.

Тема: Композиція в живописі. Пейзажний живопис. Створення монохромного пейзажу.

Мета: Дати загальну характеристику цілісної композиції; ознайомити з монохроматичним живописом. Звернути увагу на підбір художніх технік для створення пейзажів певною настрою. Закріпити уміння і навички отримання нових кольорних відтінків, зміни насиченості, світлоти та світлості одного кольору. Виховувати любов до рідної природи, уміння бачити прекрасне; розвивати інтерес до пейзажного живопису.

Тип уроку: комбінований.

Техніка виконання: акварельний живопис.

Обладнання: матеріали: фарби, пензлі, альбом, палітура.

зоровий ряд: репродукції М. Пономарьов "У Бенгальській затоці", У. Пансихбаєв "Ріка Пунт", зразки робіт: пейзаж;

літературний ряд: казка В.О.Сухомлинського "Осінь принесла золотисті стрічки"

Хід уроку:

I. Організація класу

II. Актуалізація опорних знань

Бесіда.

- Що являє собою ахроматичний ряд кольорів і якими ознаками характеризуються кольори

цього ряду?

Які кольори ми відносимо до ахроматичного ряду?

Що ми розуміємо під світлотою, насиченістю та колірним тоном?

III. Оголошення теми уроку

Тема уроку – "Композиція в живописі". Пейзажний живопис. Створення монохромного пейзажу. На прикладах пейзажного живопису ми довідаємося, як колір і живописні техніки передають основну ідею твору, настрої. Ми будемо працювати з кольором, отримуючи нові відтінки.

IV. Вивчення нового матеріалу.

1. Слово вчителя

Багатство і характер відтінків, використаних у картині та її окремих частинах як привабливий підбір тонів, називається колоритом. Він збагачує живопис, насичуючи його переливами й барвистими відтінками. Кожна робота може бути колористично багатою або колористично бідною.

Набір фарб, які використовує художник, та їхнє змішання утворює палітру. Її можна збагатити способом нанесення фарби.

І розглянемо репродукції. У картині "У Бенгальській затоці" М.Пономарьов використав лише один колір, такий живопис називається монохромним. Яка тиша і спокій водної гладі! Художник досяг передачі такого настрою, використовуючи техніку гризайль. У репродукції У.Пансихбаєва "Ріка Пунт" колорит зводиться до фіолетового кольору. Але багатство різних кольорних відтінків того самого кольору дозволяє передати велич гір. Як же художник отримує таку величезну кількість різних кольорів? Змішування однієї фарби з іншою, узятих у різних пропорціях і розведених різною кількістю води, дає нові кольори й відтінки.

V. Практична робота

1. Слово вчителя

Сьогодні на уроці ви будете створювати пейзаж-настрій за літературним твором В.О.Сухомлинського "Осінь принесла золотисті стрічки". Діти, а ви знаєте хто такий В.О.Сухомлинський?

Василь Олександрович Сухомлинський – педагог, учений, письменник, народився 28 вересня 1918 року недалеко від Павлиша (під Кременчуком), в селі Омельник. Він дуже любив дітей і написав для них багато – багато оповідань та казок про ласкаве сонечко і м'яку зелену травичку, про працелюбних мурашок і веселого метелика про зайчика хвалька та голосистого півника, про ласкаві мамині руки і добру бабусю. Він писав казки про доброту, бо сам був доброю людиною.

Послухайте уважно казку, тому що ілюстрація повинна відображати зміст твору. Коли я буду читати, ви в уяві змальовуйте картину природи описану у творі.

"Осінь принесла золотисті стрічки"

Ростуть над ставком дві берези. Струнки, високі, білорі. Опустили берези зелені коси. Віє вітер, розчісує їх. Тихо шелестять листям берези. То вони про щось розмовляють.

Однієї ночі стало холодно. На траві заблищали білі кристалики льоду. Прийшла до беріз осінь. Принесла золотисті стрічки. Вплили берези стрічки в зелені коси. Зійшло сонце. Розтопило кристалики льоду. Подивилося сонце на берези й не впізнало їх у зелених косах золоті стрічки. Сміється сонечко, а берези сумують.

Яку пору року описав письменник?

Які картини ви змалювали у своїй уяві?

Якими ми бачимо берези в творі?

Чому сонечко засміялося?

Чому берізки сумують?

2. Робота учнів.

Створіть пейзажну композицію, яка буде виконана за допомогою різноманітних

відтінків одного кольору. Колір оберіть самостійно.

У ході роботи вчитель індивідуально консультує учнів.

VI. Підсумок уроку.

Про що дізналися?

З творчістю кого ознайомилися?

Чого навчилися?

Учитель аналізує й оцінює роботи учнів

VII. Домашнє завдання

Висновок.

Творчість В.О. Сухомлинського, як дитячого письменника, є своєрідною програмою виховання і розвитку дитини. Кожна казка, кожне оповідання є основою для морально-естетичних роздумів, висловлювання учнями власних оціночних суджень, імпульсом до самоаналізу. Сюжети творів В.О. Сухомлинського хвилюють сучасних дітей. Це зумовлено тим, що в них піднімаються вічні проблеми людського спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Кондратова В.В. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до конкурсу «Вчитель року»: Методичний посібник – Кіровоград: Видавництво обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В.Сухомлинського, 2009 – 152с.

2. Коновець С. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва. – рівне, 2002.-76 арк.

3. Наливаченко І.П. Виховання школярів засобами мистецтва у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: Дис.. канд.пед.наук: 13.00.01/Інститут педагогіки АПН України.-К., 2001-195арк.

4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів.5-11 класи.К.: «Ірпін» 2005.-с.60-61

5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина/ Вибр.твори: У 5т.-К.:Рад.шк.1977-Т.3.-С283-582

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пич Лариса Петрівна –вчитель образотворчого мистецтва навчально-виховного комплексу «Загальноосвітньої школи № 25, природничо-математичного ліцею» Кіровоградської міської ради.

Наукові інтереси : вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського та запровадження його ідей на уроках образотворчого мистецтва.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Микола ПІВЕНЬ (Кіровоград)

У статті проаналізовано сучасний стан і перспективи розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців цивільної авіації, обґрунтовано сутність поняття «психолого-педагогічна компетентність», з'ясовано шляхи формування психолого-педагогічної компетентності курсантів льотних вчз в умовах міжпредметної інтеграції.

В статті осуществлен анализ состояния и перспектив развития психолого-педагогической компетентности будущих авиационных специалистов гражданской авиации, обоснована сущность понятия «психолого-педагогическая компетентность», выделены пути формирования

психолого-педагогической компетентности курсантов летных вузов в условиях межпредметной интеграции.

Ключові слова: педагогічна інтеграція, міжпредметна інтеграція, професійна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, механізми формування, курсанти льотних вищих навчальних закладів.

Постановка проблеми. Статистика свідчить, що безпека польотів у 75% авіаційних пригод і інцидентів обумовлена помилкою екіпажу, 18% - помилкою технічного складу,

5% - конструктивно-виробничими недоліками, 2% - природничими аномаліями. Тільки за період з 2006-08 років у державах СНД відбулося 57 авіакатастроф і загинуло 800 людей з вини людського чинника. Тому питання безпеки польотів стає пріоритетним. Міжнародні організації цивільної авіації і вітчизняна галузь спрямовують свої зусилля на підвищення безпеки польотів. Для вирішення цієї проблеми принциповим є питання підвищення якості професійної підготовки випускників льотних в/з.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці і психології обґрунтовано висновок про те, що міжпредметна інтеграція являє собою одну з важливих психолого-педагогічних умов професійної освіти, активізації навчальної діяльності й удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок, саморозвитку мислення (В.Биков, Г.Васянович, Д. Гендер, С.Гончаренко, О.Данілюк, І.Зязюн, М.Євтух, І.Козловська, Е.Лузік, Н.Ничкало, Р.Макаров, О.Романовський, С.Сисоєва, та ін). Разом із тим, міжпредметна інтеграція в традиційному її розумінні лише частково наближає нас до організації цілісного освітнього процесу (О.Данілюк).

Метою цієї статті є аналіз сучасного стану і перспективи розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців цивільної авіації, обґрунтування ролі міжпредметної інтеграції в професійній підготовці майбутніх авіаційних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Стратегія розвитку національної системи вищої технічної освіти припускає розробку нової концепції і моделі, основу якої повинні складати принципи, що створюють фундамент для формування високоосвітньої, духовно розвиненої, моральної особистості, здатної до саморозвитку як головного засобу навчально-виховного процесу (Е.Лузік). Серед можливих шляхів рішення цієї проблеми є модернізація професійної освіти в контексті інтеграційних тенденцій як на рівні теорії і практики, так і на рівні освітньої політики, що дає підстави об'єднати в систему різноякісні за змістом і впливом чинники, створити нові міжпредметні ресурси та забезпечити формування цілісної особистості майбутнього фахівця, котрий володіє професійними й особистісними компетенціями (Т.Голуб).

Незважаючи на те, що проблемі формування професійної компетентності та її складовій психолого-педагогічній компетентності майбутніх авіаційних фахівців присвячено значна кількість публікацій (О.Бамбуркін, Г. Береговий, Н. Завалова, Д. Гендер, Л. Герасименко, В. Лапа, Р. Макаров,

В. Маріщук, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Лапа, В. Юсов і ін.), питання формування професійних і особистісних компетентностей курсантів льотних в/з залишається відкритим.

Безперечним на сьогодні є розуміння визначної ролі психологічної підготовки у формуванні й зміцненні професіоналізму льотного і диспетчерського складу цивільної авіації. Психологічна підготовка розуміється як інтегративний (міждисциплінарний) феномен професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців (Д. Гендер), який розкриває психологічні закономірності професійної діяльності. Інтегративний характер психологічної підготовки авіаторів виник одночасно з зародженням авіації і стрімко розвивається у наш час. Спочатку, з моменту зародження авіації (1914 р.), коли було покладено початок розробки теорії льотних здібностей, її інтегративний характер забезпечувався емпіричним досвідом, накопиченням фактичного матеріалу, який впроваджувався методистами авіашкіл і передовими льотчиками у практику підготовки льотного складу. Цей емпіричний матеріал слугував основою для формулювання вимог до майбутнього авіатора у вигляді основних бойових якостей, серед яких щільне місце займали психологічні: психоемоційна стійкість, відсутність високої напруженості в польоті, воля, хоробрість та ін.. Ці психологічні властивості особистості інтегровані в морально-бойовий профіль льотчика, який потрібно було виявляти і вивчати для успішної льотної діяльності.

Особливого значення психологічна підготовка авіаторів набула з появою реактивної авіації, коли масово здійснювалась перепідготовка льотного складу і вивчались нові умови льотної діяльності (вплив на психіку людини високої швидкості, перенавантаження, психоемоційної напруженості в польоті й ін.). Революційним кроком у забезпеченні психологічної підготовки авіаторів стало відкриття у 1947 році науково-дослідного випробувального інституту авіаційної медицини, де в його складі розпочав свою роботу відділ експериментальної психології. Його наукові співробітники К. Платонов і Л. Шульц у своїй праці «Очерки психологии для летчиков» уперше на міждисциплінарній основі інтегрували психологію льотної праці в тренажерну підготовку льотчика. Тут психологічна підготовка виступала в якості кінцевого, інтегративного результату взаємодії теоретичного курсу і тренажерної практики. Висновки і рекомендації цієї наукової праці стали підґрунтям для психологічного обґрунтування форм і методів льотної підготовки на літаки нового покоління.

З упровадженням системного підходу міждисциплінарний характер психологічної підготовки майбутніх льотчиків суттєво зріз. Була розроблена цілісна теорія психологічної підготовки

льотного складу, теорія безпеки польотів, концепція формування образу польоту (Н.Завалова, К. Платонов, В. Юсов), що дозволило виявити різнопланові внутрішні зв'язки системи професійної підготовки льотного складу, теоретичний та практичний рівні психологічного забезпечення процесу формування надійності людського фактору в польоті. Особливу актуальність у професійній підготовці майбутніх льотчиків отримала концепція психологічної підготовки Д. Гендера, яка була створена на інтегративних зв'язках таких наук як загальна, педагогічна, воєнна й інженерна психологія, ергономіка, психофізіологія, педагогіка і соціологія. За суттю психологічне забезпечення професійної підготовки майбутніх льотчиків розумілось автором як міждисциплінарний феномен.

Можна сказати, що науковий підхід до проблеми психологічного забезпечення льотної підготовки в працях Д. Гендера, Н.Завалова, К. Платонова, В. Юсова слугував початком нового етапу інтеграції психологічної науки в професійну діяльність авіаторів. Тут міждисциплінарний характер підготовки майбутніх льотчиків отримав статус наукового та виявив теоретичний і практичний рівні психологічного забезпечення процесу формування надійності людського фактору в польоті.

У 90-х роках минулого століття проблема психологічної підготовки активно досліджувалася в рамках системного та інтегративного підходів з метою підвищення ефективності початкової професійної освіти майбутніх авіаторів. Отриманий досвід психологічного забезпечення підготовки воєнних льотчиків був трансформований у практику підготовки курсантів льотних в/з цивільної авіації. Подальшого розвитку отримала теорія формування професійної надійності льотного складу (Р. Макаров). Тут психологічна підготовка виступає у якості емерджентного результату взаємодії базових систем професійної підготовки: теоретичної, тренажерної, фізичної підготовки і реальної льотної практики, тобто як похідна підсистема. Власне, на теоретичному рівні була здійснена спроба обґрунтування міжпредметної інтеграції навчальних дисциплін теоретичного і практичного характеру з метою формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців, у якій психологічна складова відіграє провідну роль. Саме, надійність курсанта розглядається як рівень стабільності інтеграції його мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, фізичних і психофізіологічних компонентів, спрямованих на ефективну адаптацію особистості до вимог навчально-професійної діяльності. Тут курсант включений у вищезгадану систему як підсистема, яка адаптується до формуючих впливів системи вищого рівня – системи

професійної підготовки. Тож, особистість курсанта сприймається не в її самотності і цілісності, а через призму функціонально визначених параметрів – фізичних, психофізіологічних, нервово - емоційних, інтелектуальних і ін. Такий підхід до професійної підготовки майбутніх авіаційних не сприяв розкриттю всієї глибини продуктивного професійного і особистісного самоздійснення у навчально-професійній діяльності.

На початку третього тисячоліття у цивільній авіації стала домінувати технологія автоматизованого управління повітряним судном. Проте, очікуваного зменшення авіаційних пригод й інцидентів з вини людського чинника на цій основі не відбулося. На думку фахівців, у цій ситуації був порушений баланс між людськими можливостями і складними електронними системами літака. З одного боку, бортові автоматизовані системи управління суттєво полегшують пілоту процес керування літаком, а з другого - сам пілот втрачає практичні навички самостійного прийняття рішень, що приводить до тяжких наслідків, коли виникають нестандартні ситуації польоту.

Л. Персон, льотчик-випробовувач (НАСА) довів, що з підвищенням складності систем управління літаком фізичне навантаження на пілота падає, а психологічне росте. За висновками науковців, за таких умов, у процесі підготовки майбутніх льотчиків потрібно робити акцент на формуванні особистості пілота, яка здатна брати на себе відповідальність, самостійно приймати рішення щодо відхилень у програмі польоту й успішно виконувати завдання у випадку відмови автоматики.

В останні роки значно зросла увага до проблем формування особистості майбутнього авіаційного фахівця у зв'язку з публікаціями монографічних праць В. Пономаренка – творця наукової школи дослідників небезпечної професії та підготовки людини до подолання екстремальних психосоціальних ситуацій в польоті. У своїй книзі «Созидательная психология» автор розглядає особистість льотчика крізь призму переживань особистісних смислів і призначення життя. На думку В. Пономаренка для льотчика-професіонала визначальними є його духовний стан та самооцінка. Професіонал оцінює не сам факт дії, а ті наслідки, які сліднують за його діями; свої можливості для мінімізації загрози польоту і життю. Іншими словами, кроком, що відділяє професіонала від фахівця, є духовний стрижень особистості. Глибинна сутність професіоналізму льотчика це - прийняття на себе відповідальності за власні рішення, висока організованість, грамотність, самодисципліна, мужність, етичність мотиву вчинку, творча самореалізація в інтересах перетворення

ситуації будь - якої складності у керовану і безпечну [5].

В. Пономаренко, А. Зізіко і Д. Опрощенко відмічають, що невід'ємною складовою професіоналізму є самоорганізація процесу неперервного духовно - професійного самовдосконалення авіатора у контексті сучасних освітніх технологій. Цей процес надає кожному суб'єкту навчально-професійної діяльності унікальну можливість піднятися в Небо, у повній мірі відчути «духовну свободу і творчу розкутість, незалежність та справжню самість», що народжується тільки в польоті [4]. Духовно - професійне самовдосконалення авіатора має бути спрямоване на самотворення і самоактуалізацію особистості, яка володіє професійними та особистісними компетенціями, менталітетом творця і транслятора професійних та загальнокультурних цінностей; має яскраво виражене бажання самостійно планувати, проектувати і реалізувати індивідуальну стратегію власного буття, власне особистісне і професійне зростання [6].

Сучасні дослідники підкреслюють орієнтованість системи професійної підготовки на особистість майбутніх авіаційних фахівців. В. Ягупов наголошує, що педагогічна система професійної підготовки у льотному виз має розглядатися, як упорядкована певна кількість взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів педагогічного процесу. Ці компоненти активно взаємодіють між собою, виступають у взаємодії з оточенням, як цілісне утворення та об'єднані єдністю керування і спільною метою – підготувати у професійному відношенні компетентну, всебічно підготовлену, творчу особистість майбутнього пілота цивільної авіації. Такий педагогічний процес потребує нових підходів до його організації та функціонування, сутнісними ознаками яких є варіативність і різноплановість технологій професійної підготовки, інтегративно-гуманітарні засади організації і змісту підготовки, посилення функціональності змісту навчання; диференціація навчання (за змістом, рівнями, темпом) з оптимальним поєднанням комплексної, інтеграційної та окремої дидактичної мети, максимальним урахуванням макро- й мікроструктури пізнавального процесу; цілісне психолого-дидактичне проектування навчального процесу; моделювання освітніх середовищ і т.п. [7].

У цьому контексті є сенс говорити про формування в процесі професійної підготовки в майбутнього авіаційного фахівця професійної компетентності, яка й передбачає повний спектр

відповідності фахівця вимогам професійної діяльності як на особистісному рівні, так і на діяльнісному. Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення [3]. О. Бодальов підкреслює, що в структурі самої професійної компетентності фахівця будь-якої сфери професійної діяльності, психолого-педагогічна компетентність розглядається як стрижнева, найбільш значуща, оскільки саме вона забезпечує здатність спеціаліста до особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення, визначає його так звану акмеологічну культуру [1].

В силу щойно означеного психолого-педагогічна компетентність являється найбільш значущою, стрижневою складовою професійної компетентності майбутніх авіаційних фахівців. На відміну від професійної компетентності, яка має нормовану сферу застосування, установлені зразки результатів діяльності і вимоги до їх якості, психолого-педагогічна компетентність виявляється як певний рівень функціональної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Спільне, що об'єднує ці два види компетентності – це досвід, який не зводиться до набору знань і вмінь, а характеризує цілісність і спрямованість особистості на досягнення кінцевого результату. Поняття «професійна компетентність» є більш широким поняттям, ніж «психолого-педагогічна компетентність».

Отже, сучасна політика безпеки польотів потребує фахівця нового типу - з фундаментальною гуманітарною та психолого-педагогічною підготовкою, здатного до особистісного прояву, інтенсивного самовизначення, продуктивної самореалізації і безперервного самодобудовування "під мету" професійної діяльності, духовно - професійного самовдосконалення. Тому на перший план у професійній підготовці виходять завдання якнайповнішої інтеграції гуманітарного і технічного знання, пошуку інтеграційних механізмів, що створюють ефективні умови для переведення професійної освіти в режим особистісного розвитку.

У педагогіці і психології обґрунтовано висновок про те, що міжпредметна інтеграція являє собою одну з важливих психолого-педагогічних умов організації цілісного гуманітарного освітнього простору. Цей простір на відміну від міждисциплінарних зв'язків здатний відтворити будь-який фрагмент професійної діяльності та

забезпечити продуктивне професійне і особистісне удосконалення. О.Данилюк стверджує, що для ефективного рішення проблеми формування культурної особистості необхідно вийти за рамки окремої навчальної дисципліни для того, щоб створити інтегральний освітній простір, який виконує основну задачу особистісно-розвивальної освіти – задачу систематичного формування особистісних і культурних смислів у навчальній діяльності, послідовного розвитку здібностей особи до продукування нових знань. Провідним принципом його організації є принцип міжпредметної інтеграції [2].

Разом із тим, міжпредметна інтеграція в традиційному її розумінні, лише частково наближає нас до організації цілісного гуманітарного освітнього простору. Оскільки інтеграція як методологічне правило в наш час, на жаль, насправді лише декларується як системостворювальна ідея і не застосовується на практиці. Ще не стало дидактичною нормою в процесі професійної підготовки вбачати в особистості курсанта генератора освітнього процесу – суб'єкта міжпредметної інтеграції. Саме суб'єкт міжпредметної інтеграції може інтегрувати в цілісність різні компоненти професійної підготовки, він здатний стати реальним центром інтеграції міждисциплінарного знання. Тобто центром автономного закріплення значущості предметно-дисциплінарних смислів для власного професійного і особистісного саморозвитку. Тут автономність курсанта виконує функцію самовизначення і самоздійснення вчинку щодо себе самого, як суб'єкта власної Я – системи і як суб'єкта навчальної діяльності. Це важливо для нашого дослідження, оскільки спрямовує його на подолання формального підходу до інтеграції міжпредметних знань у професійній підготовці та формування курсанта як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до самоорганізації, саморегуляції власних дій і самотворення власної Я – системи.

Отже, зазначені обставини та цілий ряд зовнішніх і внутрішніх чинників ініціюють інтегративний характер модернізації освітнього процесу, перетворення його в найбільш дієвий засіб підвищення якості професійної підготовки курсантів льотних вищих навчальних закладів. Необхідність модернізації професійної підготовки потребує методологічного підґрунтя, яке дозволить усвідомити всю повноту і цілісність інтеграційних установок у професійній підготовці майбутніх авіаційних

фахівців та довести їх гуманістичне спрямування – розвиток особистості курсанта із сформованими психолого-педагогічними компетенціями. Ефективність процесу професійно підготовки майбутніх авіаційних фахівців можна суттєво підвищити, якщо забезпечити психолого-педагогічні умови організації суб'єктно розвивального освітнього простору на засадах міжпредметної інтеграції, в якому предметні складові співвідносяться з різними видами компетенцій особистості. Цей простір дозволяє курсанту постійно знаходитися в ньому та використовувати його не тільки для отримання навчальної інформації, нових умінь, адаптації до вимог майбутньої професійної діяльності, але й брати активну участь у його наповненні і формуванні, трансформації в бік особистісних орієнтирів, смислів, тобто проявляти автономність і здійснювати власний професійний саморозвиток в процесі навчальної діяльності. Майбутній авіаційний фахівець має стати суб'єктом інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки. Саме тому проблема формування психолого-педагогічної компетентності курсантів льотних в/з у контексті інтеграційного підходу виходить сьогодні на рівень пріоритетних в авіаційній галузі і вищій школі, зокрема.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 5. – С. 73 – 79.
2. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств [Электронный ресурс фондов Российской государственной библиотеки]: Дис....д-ра пед.наук:13.00.01.-М.: РГБ, 2003.- 347с.
3. Левочко М.Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі; теорія, методика, організація: [монографія] /М.Т.Левочко; Держ. Акад. статистики, обліку і аудиту.-К.:ДП «Інформ.-аналіт.агенство», 2009.- 495с.
4. Психолого – педагогические основы профессиональной подготовки летного состава/ Под ред.А.А. Ворона, В.А.Пономаренко, Д.В. Гандер,-М.:КОД, 2000.- 340с.
5. Пономаренко В.А. Созидательная психология.- М.: Московский психолого-социальный институт.- Воронеж:НПО «МОДЭК», 2000.- 848с.
6. Пономаренко В.А., Лапа В.В., Чунтул А.В. Деятельность летных экипажей и безопасность полетов. (Учебно-методическое пособие). - М.:АФКС, 2003. - 235 с
7. Ягунов В.В. Військова дидактика: Навчальний посібник. –К., 2000. – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Півець Микола Ілліч – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних наук та професійної педагогіки ДЛАУ

Наукові інтереси: міжпредметна інтеграція в професійній підготовці майбутніх авіаційних фахівців: теорія, методика, організація

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ І ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Яна ПОЛЯКОВА (Макіївка)

В статті розглядаються шляхи реалізації міжпредметних зв'язків в екологічній освіті і вихованні учнів середньої загальноосвітньої школи. Надається аналіз програмного матеріалу дисциплін шкільного курсу з метою виявлення міжпредметних зв'язків та їх використання в екологічній освіті і виховання учнівської молоді.

В статье рассматриваются пути реализации межпредметных связей в экологическом образовании и воспитании учеников средней общеобразовательной школы. Дан анализ программного материала дисциплин школьного курса с целью выявления межпредметных связей и их использования в экологическом образовании учащейся молодежи.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, між предметні зв'язки.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Екологічне виховання школярів за своїм змістом і сутністю є поняттям інтеграційним. Ідея цілісності навколишнього середовища зумовила інтеграцію різних галузей наукового знання про нього. **Актуальність** теми дослідження пов'язана з тим, що широке використання міжпредметних зв'язків є важливим аспектом ефективності екологічного виховання і полягає в тому, що в них сфокусовано знання з інших шкільних предметів про конкретні проблеми охорони довкілля, про способи діяльності в процесі їх пізнання, сукупність методичних аспектів у формуванні змісту екологічної освіти. Без історичних, біологічних, математичних, фізичних, хімічних знань, знань з мов і літератури учень не зможе пояснити причинно-наслідкових, функціональних, родово-видових, логічно-змістових, просторових зв'язків і закономірностей між діяльністю людини і природоохоронними проблемами, не зможе проаналізувати їх сутності, порівняти ознак, зробити узагальнення та висновки [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питання інтеграції екологічної освіти з іншими чинниками всебічного виховання особистості розглядали в своїх роботах багато сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців (М.Гриньова, О.Захлебний, І.Зверєв, І.Лернер, С.Максименко, В.Онищук, І.Підласий, О.Плахотнік, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, І.Суравегіна, А.Троцко, В.Червонецький, Г.Шевченко та інші). Основи зв'язку шкільного навчання і екологічного виховання розкрито в працях С.Гончаренко, А.Нісімчук, О.Падалко, О.Шпак, Н.Морозова, Л.Славіна, М.Фіцула, М.Ярмаченко). Питання формування засад

екологічного виховання при вивченні природничих дисциплін у середній загальноосвітній школі досліджували М.Гриньова, С.Дерябо, В.Ясвін та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Стаття розглядає міжпредметні зв'язки дисциплін, які вивчаються в середній загальноосвітній школі, з екологічною освітою та вихованням.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз програмного матеріалу дисциплін шкільного курсу з метою виявлення міжпредметних зв'язків та їх використання в екологічній освіті і виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична форма загального принципу системності і включають в себе загальнопедагогічний, психологічний і методичний аспекти. Загальнопедагогічний аспект вбачає в міжпредметних зв'язках умову і засіб комплексного підходу до екологічного виховання старшокласників, Психологічний – узагальнення знань і способів навчально-пізнавальної діяльності. Методичний аспект розглядає міжпредметні зв'язки як умову і засіб удосконалення форм, методів, прийомів і способів діяльності при організації заходів екологічного виховання. Міжпредметні зв'язки як дидактична умова координують навчальну інформацію з різних предметів і надають їй узагальнену спрямованість у процесі формування змісту екологічного виховання старшокласників. Заслуговує на увагу класифікація міжпредметних зв'язків, запропоновану І.Д.Зверєвим і В.М.Максимовою. Поклавши в її основу загальні ознаки структури навчальних предметів і структури процесу навчання, автори виділяють [4]: 1) *Змістово-інформаційні міжпредметні зв'язки* які встановлюються під час формування змісту елементів знань (фактів, уявлень, понять, теорій); в процесі осмислення їх ознак і властивостей; 2) *Операційно-діяльнісні міжпредметні зв'язки*, що пов'язані з способами пізнавальної діяльності (використання загально-навчальних вмінь, мислительних, творчих, мовних, оціночних); 3) *організаційно-методичні міжпредметні зв'язки* узагальнюють методи, прийоми та форми організації навчання, забезпечують ефективні

шляхи засвоєння учнями загальнопредметних знань і вмінь.

Екологічні знання знаходять відображення в різних циклах навчальних дисциплін, гуманітарних і природничих. Міжпредметні зв'язки поділяються на внутрішньоциклові (між предметами природничого циклу – біологія, екологія, хімія, географія, фізика) та міжциклові (між іншими науками).

У різних формах екологічного екологічного виховання і освіти можлива реалізація наступних видів міжпредметних зв'язків [2].

Зв'язок екологічного виховання з мовою. Мова вчителя має бути взірцем для учня. Педагог повинен стежити за правильністю написання природоохоронних термінів, географічних назв, логікою обґрунтування відповіді на запитання, за зв'язним мовленням під час проведення інтерактивних тренінгів; розвивати вміння складати план за прочитаним текстом підручника, формулювати запитання до прочитаного, формулювати визначення понять тощо [1]. Що стосується рідної мови як навчальної дисципліни, то її визначальною функцією є розвиток у школярів умінь висловлювати думки і погляди в питань сучасної екології, бути переконливим у формулюванні висновків, наведенні доказів, аргументів, тобто бути спроможним користуватися словом як дійовим засобом розв'язання екологічних проблем [6, с.130].

Зв'язок екологічного виховання з математикою. Протягом останніх років фахівці в галузі екологічної освіти почали приділяти серйозну увагу дисциплінам математичного циклу, вважаючи їх необхідними для розуміння учнями просторових форм і кількісних відносин реального світу, побудування логічних конструкцій. Застосовуючи математичні знання учнів під час підготовки і проведення заходів екологічного виховання учитель тим самим поглиблює ці знання і використовує їх для ґрунтовного засвоєння екологічного матеріалу [6]. Наприклад, учні застосовують знання з математики під час визначення відстаней між об'єктами на карті за допомогою масштабу; побудови діаграм, графіка температур чи ін.; порівняння довжин річок, кількості населення, площі та інші.

Зв'язок екологічного виховання з літературою. Використання поезії та прози під час проведення заходів екологічного виховання не є новим у методиці. Застосування поетичного слова слугує засобом для з'ясування окремих ознак визначень, поняття чи встановлення різних видів зв'язків (причинно-наслідкових, просторових, логіко-змістових та інші) Література служить подальшому вдосконаленню мистецтва

володіти словом, відтворювати за його допомогою картини природи, розкривати їх красу, велич, тендітність і могутність, розмаїття та багатогранність взаємовідносин між людиною та природою.

Зв'язок екологічного виховання з історією простежується під час вивчення майже всіх навчальних тем і розділів. Шкільний курс історії допомагає усвідомити, яким чином відбувалося перетворення природного середовища на соціально-природне протягом розвитку людської цивілізації, логічно підводить учнів до сприймання історичної обґрунтованості переходу людства до гармонізації взаємовідносин з природою. Історичні умови необхідні для пояснення багатьох екологічних, природних, фізичних, економічних і соціальних процесів. Наприклад, учні самостійно готують матеріал про видатних вчених В.Вернадського, К.Цюлковського, Ю.Кондратюка; підбирають легенди та міфи про походження назв природних явищ і об'єктів. Під час вивчення тем, пов'язаних з техногенними причинами забруднення навколишнього середовища використовуються матеріали про історію заснування промислових центрів України, промислових підприємств, великих міст [2].

Зв'язок екологічного виховання з географією. Вимоги до висвітлення екологічних проблем, включені до курсу географії, націлені на формування в учнів комплексних знань про взаємодію людини з навколишнім середовищем, що мають як природознавчий (фізична географія), так і суспільствознавчий характер (економічна географія). Вивчення природних явищ і об'єктів, їх екологічний стан і шляхи подолання можливих забруднень неможливе без досконального географічного вивчення. Під час вивчення тем «Гідросфера» доцільним є вивчення живих організмів, що її населяють, з'ясування їх впливу на гідросферу, вивчення світовий кругообіг води, участь у ньому рослин, вплив людства на стан гідросфери тощо. Ознайомлюючись з темою «Атмосфера», підкреслюється значення кругообігу кисню та вуглекислого газу, який видобувається за безпосередньою участі людини, тварин і рослини, розкриваються механізми утворення озонових «дір» тощо. Тема «Біосфера» повністю базується на характеристиці тварин і рослин, що населяють природні зони землі, особливостями їх розміщення на земній кулі, динаміку їх чисельності тощо [3].

Зв'язок екологічного виховання з фізикою. Вивчення тем, пов'язаних з екологічними проблемами і шляхами їх подолання передбачає розкриття характеристик фізичних явищ та законів, які пояснюють учням внутрішні механізми утворення екологічних небезпек.

Курс фізики покликаний передати учням загальні знання про властивості матеріального світу, закономірності явищ природи, форми руху і змінювання матерії. У плані екологічної підготовки учнів ця навчальна дисципліна має можливість зосередити увагу учнів на таких проблемах, як підвищений рівень шуму, радіації, електромагнітного випромінювання тощо [6, с.133].

Зв'язок екологічного виховання з хімією. Міжпредметні зв'язки екологічного виховання з хімією простежуються при вивченні практично всіх тем, пов'язаних з техногенними причинами забруднення довкілля. Ознайомлюючись із кількісними і якісними параметрами таких важливих для життя компонентів довкілля, як повітря, вода, ґрунт, учні повинні добре знати, які хімічні елементи їх складають, їх природну збалансованість. Саме під час вивчення металургійної, коксохімічної, хімічної, нафтопереробної, целюлозно-паперової, харчової, фармацевтичної промисловості вчителі пояснюють технологічні процеси того чи іншого виробництва і звертають увагу учнів на їхні знання з хімії. Вивчаючи корисні копалини, вчителі розкривають їх хімічний склад, перераховуючи конкретні речовини, які можна з них отримати, вказуючи на небезпеки забруднення, які можливі у результаті їх переробки [2].

Зв'язок екологічного виховання з основами економіки. Основи економіки - один з нових шкільних предметів. Сучасний перехід до ринкових відносин суб'єктивно породжує гостру потребу в практичній економічній освіті учнів, особливо старших класів. Школа повинна формувати в учнів світогляд та розвивати в них розумові здібності на основі економічного способу мислення, а також виробляти навички правильної економічної поведінки, вміння робити раціональний вибір, виховувати економічну культуру. Під час вивчення матеріалів екологічного характеру розглядають наступні економічні питання: проблема раціонального розміщення господарства в межах країни; проблема раціонального природокористування земельними і водними ресурсами; матеріальні і людські ресурси, їх обмеженість і варіанти раціонального використання; національне виробництво і його оцінка: ВВП і ВВП; міжнародний поділ праці та його вплив на екологічну ситуацію в країні тощо.

Наведені приклади зв'язків екологічного виховання з іншими науками – це лише частина тих міжпредметних зв'язків, які можна застосувати в навчально-виховному процесі.

Важливим етапом встановлення міжпредметних зв'язків є аналіз програм з різних предметів і змісту підручників, а також методів виховання. Встановлюючи

міжпредметні зв'язки, вчитель повинен добре знати переваги кожного методу навчання і в залежності від навчальної теми застосовувати найефективніші з них.

Під час встановлення попередніх міжпредметних зв'язків доцільним є застосування *словесних методів виховання*, які активізують розумову діяльність учнів, сприяють швидкому встановленню внутрішнього зв'язку нових знань із знаннями, які учень вже має, переходу від відомого до невідомого. Ефективним є використання *проблемних методів виховання* та такі способи діяльності, як: робота з планами місцевості, картами, таблицями, графіками, схемами, різними іншими засобами наочності, приладами та інструментами [2].

Учні, використовуючи сформовані знання, здійснюють *аналіз об'єктів і явищ, що вивчаються*, а також *порівняння і абстрагування*. Це сприяє розвитку зорової та слухової пам'яті учнів. Правильний вибір методів навчання під час реалізації міжпредметних зв'язків дозволяє з одного боку активізувати пізнавальну діяльність учнів, з другого – розширити попередньо отримані знання з інших предметів.

Встановлення міжпредметних зв'язків спонукає учнів до обміркування нового матеріалу. Воно повинно вдало вписуватися в тему уроку і виконувати важливу мобілізуючу функцію [5].

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку.

Міжпредметні зв'язки можливо використовувати на багатьох етапах уроків: актуалізації знань, вивченні та сприйманні нового матеріалу, систематизації та узагальненні знань, як на окремих уроках так і на інтегрованих і, звичайно, на бінарних уроках, так як природоохоронне виховання дає можливість використовувати міжпредметні зв'язки майже із усіх шкільних дисциплін. Міждисциплінарний підхід, покладений в основу екологічної освіти на старшому етапі навчання, не тільки підсилює розуміння учнями цілісної картини світу й різнобарвності її прояву, багатоаспектності екологічних проблем, а й сприяє більш глибокому аналізу причин, що породжують ці проблеми, призводять до конфлікту між людиною та довкіллям. Уміння розподіляти ціле й розумітися в аспектах сучасних екологічних проблем позитивно впливає на формування екологічної свідомості учнів, їх соціальну зрілість. Здійснення розумових аналітичних операцій позначається на якісних параметрах екологічного мислення, яке в поєднанні з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями створює соціально-відповідальний тип поведінки в навколишньому середовищі [6, с.148].

Отже, реалізація змісту екологічної основи на міждисциплінарних засадах в середній загальноосвітній школі покликана надати відповідної довершеності екологічної підготовки учнівської молоді, яка була б здатна ефективно виконувати соціальні функції з охорони навколишнього середовища і ставитися до них як до особистісно значущих.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арделян О.В. Дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови) [текст] : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О.В.Арделян. – Кривий Ріг, 2002. – 234 с.

2. Вороніна Л. П. Структура діяльності вчителя щодо здійснення міжпредметних зв'язків [текст] / Л.П.Вороніна // Педагогіка. – 1984. - Вип. 23. – С.76–80.

3. Голубець М. Екологія і культура до питання про структурно-функціональні зв'язки [текст] / М.Голубець // Ойкумена. – 1991. – №1. – С.29–40.

4. Екологічне виховання школярів [текст] / Під ред.Зверева І. Д., П.П.Печко.- М. : Педагогіка, 1984. – С.6–30.

5. Прокопенко О. Екологічне виховання учнів в процесі вивчення біології [текст] / О.Прокопенко, Т.Демидова // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 72–75.

6. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки [текст] : Монографія / В.В.Червонецький. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2005. – 312 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Полякова Яна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Макіївського економіко-гуманитарного інституту.

Наукові інтереси: екологічна освіта і виховання в Україні та за кордоном, інтеркультурне виховання в країнах Європи.

ЗНАЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ У ВИВЧЕННІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ДАВНІ ПЕРІОДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ (до історіографії проблеми)

Ольга РАДУЛ (Кіровоград)

У статті здійснюється історіографічний аналіз джерел тих жанрів фольклору, існування яких у середовищі східних слов'ян VI–XIII століть визнано вченими.

В статті пропонується історіографічний аналіз джерел тих жанрів фольклору, існування яких у середовищі східних слов'ян VI–XIII століть визнано вченими.

Ключові слова: виховання, фольклор, східні слов'яни, історіографія.

Важливим джерелом у вивченні виховання дітей давніх слов'ян VI–XIII ст. є фольклор або народна творчість. Поняття «фольклор» у 40-і роки XIX ст. увів до наукового обігу англійський вчений В.Томс. Розрізняють фольклор словесний (народно-поетична творчість), музичний, танцювальний тощо. Нас цікавить, насамперед, народно-поетична творчість, до якої в дореволюційний час застосовували назви «народна словесність», «усна народна словесність», «народна поезія». Сам фольклор тісно пов'язаний з літературою та етнографією. З літературою зв'язок передусім художній, з етнографією він пов'язується як пам'ятка народного побуту та як пам'ятка історичного минулого.

Виділяють такі жанри усних народних поетичних творів: 1) пісенні (билини, історичні пісні, балади, ліричні пісні (обрядові й необрядові)); 2) прозаїчні (казки, перекази, легенди, білочки, бувальщини); 3) драматичні жанри (народні п'єси, лялькові вистави (на зразок «Петрушки»), ігри, хороводи, весільний і похвальний обряди) [6, 12].

До малих жанрів фольклору відносять приказки, прислів'я і загадки.

Як відомо, наука, що вивчає фольклор називається фольклористикою. В самостійну науку вона оформилася у XX ст., до цього вона не відділялася від літератури, частина питань розглядалася етнографією. Найкращим дореволюційним дослідженням з історії фольклористики вважається 4-томна праця О.М.Піпіна «История русской этнографии» (1890–1892). У ній він прагнув охопити все, що мало безпосередній зв'язок до вивчення народу й народності, зокрема і фольклор. На противагу від творів інших авторів, які висвітлювали тільки окремі жанри, О.Піпін подає історію вітчизняної фольклористики у повному обсязі.

У дореволюційних джерелах історія вивчення фольклору поділяється на два основних періоди:

- перший період охоплював XVIII – I половину XIX ст. і називався «донауковим»;

- другий розпочинався з Ф.І.Буслаєва (якого вважають творцем університетської науки про фольклор) і являв собою послідовну зміну чотирьох основних напрямків: міфологічна школа, школа запозичення (або міграційна), антропологічна або етнографічна школи, школа історична.

Міфологічна школа виникла на базі німецького романтизму в першій третині XIX ст. Вчені міфологічної школи вважали, що саме в процесі еволюції міфа з нього розвинулися інші фольклорні жанри, подібні явища у фольклорі пояснювалися на підставі існування в давнину загальної міфології, яку потрібно було реконструювати. В Російській імперії її представниками були Ф.І.Буслаєв, О.О.Потебня,

О.М.Афанасьєв, О.О.Котляревський, І.О.Худяков, О.Ф.Міллер та ін.

З кінця 1860-х рр. у вітчизняній фольклористиці відбулася зміна базової теорії, на місце міфологічної прийшла міграційна, або теорія запозичення. Її появу в Росії пов'язують із впливом книги Т.Бенфея про Панчатантру (поч. 50-х рр.). Вона пояснює подібність фольклору у різних народів переміщенням поетичних творів з однієї країни в іншу. До найвідоміших представників цього напрямку належав В.В.Стасов.

Антропологічна школа, найяскравішим представником якої був О.М.Веселовський, пояснювала схожість міфології і фольклору різних народів тотожністю природи людини та спільністю первісного мислення; доводила, що, виникнувши, схожі сюжети стали вічними супутниками культури.

Культурно-історична школа, представлена Вс.Ф.Міллером, О.О.Піпіним, М.С.Тихонравовим, братами Б.М. і Ю.М.Соколовими та ін., розробляла принцип історико-генетичного вивчення мистецтва, за яким ті чи ті твори відбивають психологію народу в той чи інший момент.

Дослідник історії фольклористики М.К.Азадовський виступає проти такого виділення періодів розвитку фольклористики, наголошуючи, що наука про фольклор розвивалася одночасно з літературою і немає жодних підстав говорити про якусь кустарність, ізольованість, відірваність від західної цивілізації та ненауковість перших публікацій [1, 21–45]. На початковому етапі (XVIII – початок XIX ст.) фольклор розуміють як пам'ятку літературну й водночас як пам'ятку історичну, він не відділяється від літератури. До збирання й вивчення фольклору долучаються представники різних соціальних груп і наукових уподобань. Розквітом же вітчизняної фольклористики були 60–70-і рр. Безпосередньо інтерес до фольклору обумовлювався формуванням національної держави у XVIII ст. та, відповідно, проблемою національної свідомості. Саме у фольклорі вбачали резервуар національної старовини, поезії, народної мудрості а також джерело літератури.

Зупинимося на тих жанрах фольклору, побутування яких у середовищі слов'ян VI–XIII ст. визнано вченими. Найдавніші жанри, що виникли у докласовому суспільстві, стосувалися переважно стосунків людини й природи. Постійно борючись з нею і водночас поклоняючись її силам, давні слов'яни створювали трудові, обрядові пісні, казки, заговори, загадки, афоризми. В IX–X ст.

виникають усні епічні твори, героєм яких стає богатир-воїн.

Трудові пісні, організовували й полегшували колективну працю за допомогою музичного ритму, який дозволяв відтворювати одночасно трудові рухи. Сприяв цьому і текст трудових пісень, оскільки окремі слова чи рядки були сигналами до особливо важливих трудових зусиль. На жаль до нашого часу тексти давніх трудових пісень не дійшли.

Уявлення про таємничу силу природи стали однією з причин створення календарної поезії – річного кола звичаїв і обрядів, присвячених тим силам природи, з якими була пов'язана діяльність селян-землеробів. Належить вона до найдавніших видів народної творчості. Збирання календарно-обрядової поезії розпочалося в першій половині XIX ст. Велика кількість творів, разом з описом самих обрядів, містилися в етнографічних збірках І.М.Снегирьова («Русские простонародные праздники и суеверные обряды», 1837–1839), І.П.Сахарова («Сказания русского народа», 1841), А.В.Терещенка («Быт русского народа», 1848), збірках обрядових пісень П.В.Кириєвського. Широка етнографічна розвідка М.О.Максимовича, яка включала й твори обрядово-календарні, «Дни и месяцы украинского селянина» вперше публікується у 1856 р. У другій половині XIX ст. записи календарної поезії були зроблені Я.Ф.Головацьким («Народные песни Галицкой и Угорской Руси», 1878), П.В.Шейном («Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края», т. 1–2, 1887–1893).

Багато записів фольклору було здійснене українцями другої половини XIX ст. в межах етнографічних досліджень. Публікації В.Антоновича, І.Беньковського, В.Василенка, Ф.Вовка, Б.Грінченка, М.Драгоманова, П.Єфименка, П.Іванова, О.Котляревського, І.Нечуй-Левицького, А.Малинки, В.Милорадовича, Я.Новицького, М.Сумцова, Д.Яворницького, Х.Ящуржинського та інших друкувалися окремими виданнями, а також у журналах, збірниках наукових товариств тощо.

Збір обрядово-календарних пісень продовжувався і далі, але з кінця XIX ст. календарна поезія у зв'язку з економічним розвитком почала занепадати.

Перші дослідження, присвячені календарній обрядовій поезії, розпочалися у 80-і рр. XIX ст. Глибокий аналіз новорічних пісень-колядок зробив О.М.Веселовський («Разыскания в области духовного стиха»), новорічні обряди з боку їх міфологічного смислу досліджувалися у праці О.О.Потебні

(«О мифическом значении некоторых обрядов», 1884), Є.В.Анічков проаналізував весняні свята й обряди («Весенняя обрядовая поэзия на западе и у славян», 1903–1905).

І в ХХ столітті календарно-обрядова поезія була предметом дослідження багатьох філологів, істориків, етнографів: М.С.Грушевського («Історія української літератури», т.1), В.І.Чичерова («Зимний период русского земледельческого календаря XVI–XIX вв.», 1957), Н.П.Колпакової («Русская народная бытовая песня», 1962), О.І.Дея («Зимова обрядова поезія трудового року», 1965; «Народно-пісенні жанри», 1983), М.С.Гриця («Веснянки», 1970), В.П.Анікіна («Календарная и свадебная поэзия», 1970), Ю.З.Крутя («Хліборобська обрядова поезія слов'ян», 1973), В.К.Соколової («Весенне-летние календарные обряды русских, украинцев и белорусов XIX – начала XX в.», 1979) та ін. Слід звернути увагу на те, що більшість зразків народної творчості у цих працях використані зі збірок ХІХ ст.

До давніх жанрів фольклору належить казка. На перших етапах свого розвитку вона тісно пов'язувалася з іншими видами усної прози – міфом, переказом. На думку Е.В.Померанцевої, виділення казки як жанру сталося на ранній стадії суспільно-економічного розвитку [7, 10–26]. Пам'ятки давньоруської літератури зберегли достатньо згадок про казки («байки») і казкарів. Найранніші відомості про казки містяться у пам'ятці ХІІ ст. «Слово о богатом и убогом», в якому описується, що серед слуг багаті людини були й такі, що «бають и кощуняють», тобто розказують казки, йому перед сном. У літописних переказах (про Кожум'яку, помсту Ольги, смерть Олега та ін.) використані притаманні казкам композиційні схеми, триразові повторення, фантастичні образи і ситуації. Запровадження казкових образів і мотивів відбувається і в життійній літературі, зокрема повісті про Петра і Февронію Муромських (образи героїчного змібборця, мудрої діви, яка вирішує складні завдання) та ін. На жаль записів безпосередньо казок даного часу поки що не виявлено. Суттєвою особливістю давніх казок є їхня безбожність, в них відсутні образи святих.

Найдавнішими вважають казки про тварин. Створена в давні часи та чи та казка протягом свого багатотисячолітнього життя вбирала нові риси, втрачала одні мотиви й розвивала інші, інакше трактувала давні елементи.

Перші записи казок східнослов'янських народів були зроблені іноземцями у ХVІ–ХVІІ ст. Їх вивчення розпочинається у ХІХ ст.

Найвідомішими дослідниками казки є О.М.Афанасьєв («Народные русские сказки», 1855–1863), В.Я.Пропп («Исторические корни волшебной сказки», 1946), В.П.Анікін («Русская народная сказка», 1959), Померанцева Е.В. («Русская народная сказка», 1963; «Мифологические персонажи в русском фольклоре», 1975), М.В.Новиков («Образы восточнославянской волшебной сказки», 1974) та ін.

Серед малих жанрів фольклору найдавнішим вважається загадка. Появу загадок пов'язують із умовною, таємною мовою давніх людей. За переконаннями первісного мисливця, скотаря, землероба весь навколишній світ живе свідомим життям і розуміє мову людей. У зв'язку з цим умовна мова використовувалася для того, щоб приховати від тварин, рослин, язичницьких богів наміри людини. У період VI–XIII ст. загадки вже використовувалися й у вихованні дітей. Факти її побутування знайшли відображення в літописі і творах давньоруської літератури.

Збір та вивчення загадок розпочалися у ХVІІІ ст. Одним із перших їх збирачів став І.П.Сахаров («Сказания русского народа о семейной жизни своих предков», ч.2, 1837). До інших публікацій належать збірки І.О.Худякова «Великорусские загадки» (1864), вміщені в Етнографічному збірнику Російського географічного товариства, В.І.Даля (у «Пословицах русского народа»), Д.М.Садовнікова «Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов, притч и задач» (1901) та інших добірок збирачів народної творчості. Вивченням загадок займалися О.М.Афанасьєв (у великій тритомній праці «Поэтические воззрения славян на природу», 1855–1869), Ф.І.Буслаєв («Исторические очерки русской словесности и искусства», 1861), О.М.Піпін («Очерк литературной истории старинных повестей и сказок русских», 1857) та ін. Серед дослідників ХХ століття виділяються М.А.Рибнікова («Загадки», 1932), В.В.Митрофанова («Загадки», 1968 та інші її праці), В.М.Морохін («Малые жанры русского фольклора», 1986), В.П.Анікін («Русское народно-поэтическое творчество», 1987) та ін.

До давніх часів побутування належать прислів'я та приказки. Поява писемності в Київській Русі застала цей жанр народної творчості уже в розквіті. До давніх належать приказки про працю, предмети побуту, прикмети. Автори перших пам'яток давньоруської літератури не просто фіксують фразеологізми, а й застосовують їх з відповідною художньо-ідейною метою. В літописах, «Руській Правді», «Слові о полку

Ігоревім» прислів'я використовуються то в прямому, то в переносному значеннях.

Перші рукописні збірки започаткували книжки «Приповісті посполиті» Климентія Зіновієва (к. XVII ст.) та «Повести или пословицы всенароднейшие по афавиту» (з рукописної збірки XVII ст.). Перші добірки фразеологізмів будувалися за найпростішим, тоді дуже поширеним принципом розміщення матеріалу – за початковими літерами кожної одиниці. Аналогічним чином укладені «Пословицы и присловицы, каковы в народе издавна словом употреблялися...» (з рукописної збірки прислів'їв колишньої Петровської галереї початку XVIII ст.), рукописна збірка «Пословицы, собранные В.Н.Татищевым» (до 1736 р.). Першою друкованою збіркою вважається «Собрание 4291 древних российских пословиц» (1770), підготовленою професором Московського університету А.О.Барсовим.

У XIX ст. за алфавітним принципом виходять «Малорусские пословицы и поговорки» В.Смирницького (1834), «Галицькі приповідки і загадки» Г.Ількевича (1841), «Русские в своих пословицах» І.М.Снегирьова (1831–1834), «Русские народные пословицы и притчи, изданные И.Снегиревым» (1848), «Русские пословицы и поговорки, собранные Ф.Буслаевым» (1854). В другій половині XIX ст. прислів'я починають упорядковувати за тематичними групами. До найбільших і найвагоміших таких зібрань належать праці В.І.Даля «Пословицы русского народа» (1862) та М.Номиса «Українські приказки, прислів'я і таке інше» 1864 року (в ньому подано майже 15 тисяч прислів'їв).

Слід звернути увагу на той факт, що приказки звучать однаково, як у записах XVII ст. так і XIX ст.

Багато друкувалося збірників українських, російських та білоруських приказок та прислів'їв у радянський період.

До часів зародження давньоруської держави відносять появу билин. Їх попередниками вважають епічні перекази родоплемінної епохи, які до нашого часу не дійшли. До ранніх відносять билини про смерть Коцця («Иван Годинович»), яка пов'язується із Черніговом, про Михайла Потоку («Михайло-Птица»), а також билину про Дуная – богатира, що живе не в Києві, а в степу.

Для дослідження виховання дітей східних слов'ян VI–XIII ст. цінність билин полягає у тому, що вони є одним із джерел вивчення давньоруського побуту, що привертало увагу і дослідників цього жанру фольклору. Р.С.Липець наголошує: не зважаючи на

безперервний процес модернізації билин, ядро сюжету давнього епосу залишається незмінним [4, 10-11]. Для виділення давніх побутових рис найбільш важливі так звані «загальні місця» в билинах – стійкі фрагменти оповідання, які супроводжуються широким описом подробиць не тільки військового, а й мирного життя, побуту. Саме ці загальні місця, як постійні епітети, зберегли за традицією найархаїчніші й достовірні риси, оскільки нові переробки стосувалися більше сюжетної лінії, творці й виконавці билин не зосереджували свою увагу на цих «загальних місцях», що сприяло механічній консервації їх змісту.

Археологи, історики, етнографи – усі широко використовують епос як історичне джерело. Билини повідомляють нам про різні сторони життя давнього слов'янина – про союзи молодих воїнів, вікові категорії людей, про їжу, предмети побуту, про різних тварин, птахів Русі, про ігри і розваги (наприклад, про шахи, шашки і т.ін.), про грамотність богатирів, про полювання, а також про землеробство (зокрема, цикл билин про Микулу Селяниновича).

Перші записи давніх епічних пісень Русі стосуються XVII ст., а їх вивчення починається у XIX–XX ст. 1804 року здійснюється перше видання «Древних российских стихотворений собранных Киршею Даниловым». Хто такий Кирша (може, Кирило) невідомо, одна з версій – малоросійський козак XVIII ст. Найбільше записів билин Київського циклу було зроблено на Півночі Росії, де вони збереглися найкраще («Онежские былины, записанные А.Ф.Гильфердингом летом 1871 года»). Серед дослідників цього жанру можна назвати Ф.І.Буслаєва («Русский богатырский эпос», 1962), О.М.Веселовського («Южнорусские былины», 1881), А.М.Лободу («Русский богатырский эпос», 1896), А.В.Маркова («Бытовые черты русских былин», 1904), Д.С.Ліхачова («Русское народное поэтическое творчество», т.1, 1953 та ін.праці), В.М.Жермунського («Народный героический эпос. Сравнительно-исторические очерки», 1962), Б.О.Рибаківа («Древняя Русь. Сказания, Былины. Летописи», 1963), Анікіна В.П. (у співавторстві з Б.О.Рибаківим – «Русский богатырский эпос», 1964), згадувану вище Р.С.Липець та ін.

Про музичний фольклор давньої Русі не так багато досліджень. До них можна віднести працю О.С.Фамінцина «Скоморохи на Руси» (1889), працю К.Верткова («Русские народные музыкальные инструменты», 1975), а також дослідження археологів, зокрема Б.О.Колчина «Гусли древнего Новгорода» (1978),

Б.О.Рибакова (розділ «Языческие обряды и празднества XI–XIII вв.» в книзі «Язычество Древней Руси», 1988).

Важливим джерелом дослідження виховання у давні періоди вітчизняної історії є дитячий фольклор. Для аргументації пошлемося на слова М.С.Грушевського: «До кращого консервування старої спадщини деякі обряди перейшли на гри підлітків, що в значній мірі урятувало їх від нагінок церкви і адміністрації, які знищили майже до решти забави і обряди старшої молоді» [2, 119].

В поняття «дитячий фольклор» входять усі види усних творів, створених дорослими спеціально для дітей, та усна творчість самих дітей. Сюди ж відносяться й твори, що створювалися для дорослих, але з плином часу перейшли в дитяче середовище.

Перші записи народних дитячих творів відбуваються у 30–40-і рр. XIX ст., переважно в етнографічних збірках. У XIX ст. для позначення дитячого фольклору вчені користувалися термінами «дитячі пісні», «колискові пісні», «дитячі ігрові пісні», «дитячі забавлянки», «потішки». Тексти кількох колискових помістив Ф.І.Булаєв у хрестоматії «Памятники древней русской литературы и народной словесности...»), В.І.Даль у збірці «Пословицы русского народа» опублікував кілька скоромовок, приказок, лічилок. Зразки дитячого фольклору містилися у збірках П.П.Чубинського («Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край», 1872, т.ІІІ, 1877, т. ІV), Я.Ф.Головацького («Народные песни Галицкой и Угорской Руси», 1878).

Перші спеціальні дослідження проводять Є.А.Покровський («Русские детские подвижные игры», 1892, «Детские игры, преимущественно русские», 1895) та П.В.Шейн. Останній у книзі «Великорусс в своих песнях, обрядах, верованиях, сказках, легендах и т.п.» (1898–1900) багато місця відвів дитячому фольклору, використовуючи записи багатьох збирачів. Вважається, що саме П.В.Шейн виділив дитячий фольклор в особливий предмет науки й запропонував класифікацію жанрів дитячого фольклору, яка в основному існувала до радянських часів.

Найзначнішою добіркою колискових пісень були записи В.Милорадовича з Полтавщини «Народные обряды и песни Лубенского уезда, Полтавской губернии, записанные в 1888–1895 гг.» (1897).

Багато зразків дитячого фольклору друкувалося у часописах «Киевская старина», «Этнографическое обозрение», в губернських журналах.

Термін «дитячий фольклор» у науковий обіг увійшов у 20-і рр. XX ст. Цьому сприяла активна збиральницька діяльність Г.С.Виноградова та публікація низки праць: «Детский народный календарь» (в кн. «Сибирская живая старина», 1924, «Детский фольклор и быт. Программа наблюдений», 1925, «Русский детский фольклор», 1930). Активну організаторську й дослідницьку роботу по збиранню й дослідженню дитячого фольклору провадила О.І.Капіца. З її ініціативи в 1927 р. при Російському Географічному товаристві була організована комісія по дитячому фольклору, побуту й мові. 1928 р. виходить її книжка «Детский фольклор», 1930 р. за її редакцією видається збірка статей «Детский быт и фольклор».

Серед пізніших досліджень виділяються праці Н.П.Колпакової («Сокровища народа», 1957) та В.П.Анікіна («Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор», 1957). З середини 60-х рр. велику роботу по збиранню й виченню дитячого фольклору проводить М.Н.Мельников («Русский детский фольклор Сибири», 1970, «Русский детский фольклор», 1987).

Відомими українськими дослідниками дитячого фольклору є В.Г.Бойко («Український дитячий фольклор», 1962) та Г.В.Довженок. Її праці «Український дитячий фольклор (віршовані жанри)» (1981), «Дитячий фольклор» (1986) ґрунтуються переважно на матеріалах, зібраних українськими етнографами, любителями старовини XIX ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азадовский М.К. История русской фольклористики / М.К.Азадовский. – М.: Министерство Просвещения, 1958. – 476 с.
2. Грушевський М.С. Історія української літератури: у 6 т. 9 кн. / М.С.Грушевський. – Т. 1. – К.: Либідь, 1993. – 392 с.
3. Дитячий фольклор [Упор. і передм. Г.В.Довженок]. – К.: Дніпро, 1986. – 304 с.
4. Липец Р.С. Эпос и древняя Русь / Р.С.Липец. – М.: Наука, 1969. – 302 с.
5. Малые жанры русского фольклора: Хрестоматия: Учеб. пособие для филол. спец. вузов [Сост. В.Н.Морохин]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 399 с.
6. Померанцева Э.В. О русском фольклоре / Э.В.Померанцева. – М.: Наука, 1977. – 120 с.
7. Померанцева Э.В. Русская народная сказка. – М.: АН СССР, 1963. – 128 с.
8. Славянский фольклор. Тексты [Составители Н.И.Кравцов, А.В.Кулагина]. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 376 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: історія вітчизняної педагогіки.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сергій РАДУЛ (Кіровоград)

У статті розглядається формування соціокультурної компетенції у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Автор приділяє пріоритетну увагу дослідженню процесу утворення соціокультурної компетенції як важливого показника професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця з іноземної мови.

В статье рассматривается формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков в процессе подготовки в высших учебных заведениях. Автор уделяет приоритетное внимание исследованию процесса создания социокультурной компетенции как важного показателя профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста по иностранным языкам.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, оновлення освіти, іноземна мова, професійно-педагогічна підготовка, знання, вміння та навички.

Інтеграція України до європейської спільноти, приєднання вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти передбачають реформування вищої школи, модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя, особливо вчителя іноземної мови.

Розвиток і функціонування освіти зумовлюються чинниками, умовами та принципами існування суспільства, у тому числі й принципом культуровідповідності, що передбачає навчання у контексті культур, уважне вивчення цінностей своєї та іншомовної культур як необхідності формування людини майбутнього. Тому інтеграція освіти й культури визначається провідним принципом реформування сучасної освіти.

У „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” підкреслюється необхідність виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. У зв'язку з цим змінюються і функції вчителя, його діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. За цих обставин метою реформи вищої освіти на нових законодавчих і методологічних засадах є досягнення якісного рівня професійної підготовки фахівця у вищій школі, створення принципово нового підґрунтя для розвитку особистості вчителя, здатного до роботи у

певному соціокультурному та міжкультурному просторі.

Цілком природно, що система вищої гуманітарної освіти не змогла залишитися осторонь від цих перетворень. На теперішньому етапі підготовки педагогічних кадрів висуваються нові вимоги до спеціаліста. Нині в Україні відбувається реформування освіти, робиться спроба реорганізації освітніх моделей. Науковці, педагоги, методисти прагнуть оновлення освіти, наголошуючи на необхідності відмови від знаннєвої парадигми, оскільки: 1) сама по собі інформація втрачає вагу, якщо не має прикладного характеру, тоді як здобування інформації стало пріоритетним у діяльності людини; 2) відпадає необхідність переважувати пам'ять певними знаннями, зростає потреба вміння користуватися ними.

Мета дослідження – розглянути поняття компетентності та компетенції як новоутвореного явища, дослідити процес утворення соціокультурної компетенції (далі – СКК) у майбутніх вчителів іноземної мови (далі – ІМ) та необхідність володіння СКК у сучасному суспільстві.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів ІМ.

Предмет дослідження – процес формування СКК у майбутніх вчителів ІМ у процесі їх професійної підготовки.

Поняття компетентної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн. Уже в середині ХХ століття у розвитку освіти багатьох країн виявились два важливих чинника, що ніяк не вписувались у традиційні системи. По-перше, школа почала катастрофічно відставати від темпів розвитку й оновлення знань. По-друге, у зв'язку із соціокультурними зрушеннями ХХ століття освіта стала масовою, розрахованою «на всіх». Відтоді ці чинники обумовили чимало спроб реформування і якісних зрушень в освітніх системах різних країн світу. Ознаками революції в освіті, що відбувається на зламі століть, є сукупність якісних зрушень (навіть стрибків). Це насамперед перехід від масової підготовки фахівців різних галузей до підготовки їх малими групами чи навіть «поосібно».

При цьому найважливішою властивістю, що набуває освіта, стає гнучкість, здатність до

перевлаштування (це стосується як освітньої системи, так і її продукту-фахівця).

Сучасна наукова література постійно поповнюється новими поняттями й термінами. Серед них і *компетентність*, *компетенція*, *«компетентнісна модель»*, *«компетентнісна освіта»*, *«компетентнісний підхід»*.

Вживання цих термінів пов'язане найчастіше з розглядом проблеми невідповідності вимог до компетентного спеціаліста чи учня студента та «знанневої» моделі освіти, де компонент «знання» (у значенні суми знань, відомостей) займає найважливішу, питому частину освіти. Іншими словами, у даному контексті розглядають розбіжність між теоретичними «знаннями, вміннями, навичками», які надає сучасна модель освіти, та потребами, життєвими чи професійними ситуаціями, що виникають у реальній діяльності індивіда. «Так званий компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і технічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Запропонований підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» [8, с.85].

«Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття «компетентність» як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях.

У ряді публікацій ЮНЕСКО поняття «компетентності» трактується як поєднання знань, умінь, цінностей, ставлень людини, що застосовуються нею у повсякденному житті.

Ряд дослідників розглядають «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [2, с.11].

У вітчизняній педагогічній науці «компетентність» визначається як спроможність особистості сприймати індивідуальні та соціальні потреби і відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу. Хотілося б відмітити, що великий внесок у вивчення поняття компетентності в цілому було зроблено вітчизняними (на пострадянському просторі)

дослідниками, а саме: Н.В.Кузьміна, Л.А.Петровська, А.К.Маркова, І.О.Зимняя, Л.М.Мітіна, Л.П.Алексеева, Н.С.Шаблігіна.

Отже, компетентність - це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір її знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у професійній або інших видах діяльності.

Але, з іншого боку, «Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Згідно з визначенням іншої міжнародної організації-Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти за певних обставин або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності» [6, с.67].

Слід відзначити, що для певного поступу у визначенні ключових компетентностей у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» - Definition and Selection of Competencies – зі скороченою назвою «DeSeCo», яку започаткувала група експертів з різних галузей-освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх інституцій тощо. Програма «DeSeCo» – це спроба систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн.

«Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, усього того, що можна мобілізувати для активних дій» [6, с.67].

На думку вищезгаданих експертів, компетентність виявляється у діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному, соціальному, культурному та політичному оточенні). На формування ключових (базових) компетентностей впливають також і сім'я, робота, мас-медіа, релігійні та культурні організації тощо.

А відомі російські педагоги В.В. Краєвський, А.В. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» у перекладі з латинського *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має пізнання і досвід. Компетентність у визначеній галузі - це володіння відповідними знаннями і здібностями, що дають змогу ефективно діяти в ній. На цій основі вчені вважають за потрібне ввести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, які опановує учень під час навчання, і компетентність як їх наявність, як результат набуття компетенцій. Вони зазначають, загальноосвітні компетенції відносяться не до всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки до тих, що охоплюють основні освітні сфери і навчальні предмети [5].

Основною складовою міжкультурної компетентності являється соціокультурна компетентність (далі СКК). Соціокультурна компетентність – надзвичайно важлива основоположна характеристика особистості сучасного педагога в плані його професійної та особистісної готовності до здійснення гуманістично зорієнтованого педагогічного процесу.

Наприкінці 20-го-на початку 21-го століття ідеї соціокультурної освіти набули широке висвітлення у світовій літературі. Ефективність проведення нової мовної політики у значній мірі залежить від розуміння важливості соціокультурної освіти за допомогою використання засобів іноземної мови вчителями ІМ у школах, коледжах та вузах. Відсутність міждисциплінарного співробітництва у моделюванні системи навчання у вузі, слабка міждисциплінарна інтеграція під час вивчення рідної та ІМ у вузі не дозволяють розширити країнознавчо-обмежений підхід до вивчення культури країн, мова яких вивчається.

«Спрямованість вивчення мови та культури визначає одну зі стратегічних ліній сучасної мовної освіти та характеризується у мовній педагогіці як соціокультурний захід» [3, с.154].

В основу структури СКК майбутніх учителів ІМ покладено принцип інтеграції

змісту СКК: знань (країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичний); умінь і навичок застосовувати ці знання. А відтак, «під СКК майбутнього вчителя ІМ розуміється інтегративна властивість особистості, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної компетенцій, які дозволяють індивідові розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, орієнтуватися у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй, уміти спілкуватися ІМ в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів» [4, с.12].

Важливою умовою процесу формування СКК є забезпечення студентів не тільки знаннями, але й формування в них відповідних умінь і навичок використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Усі компоненти СКК взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів і оволодіння ними має відбуватися комплексно. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Відтак, СКК є вмінням людини усвідомлено враховувати знання соціального і культурного контекстів країни у процесі іншомовного спілкування.

Соціокультурну компетенцію ми розглядаємо як своєрідну цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, а саме:

- *країнознавча компетенція* - знання про народ-носія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки у галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

- *лінгвокраїнознавча компетенція* - здатність сприймати мову в її культурноносії функції, з національно-культурними особливостями. Включає знання мовних одиниць, у тому числі з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

- *соціолінгвістична компетенція* - знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів.

Відзначимо, у програмі з англійської мови для університетів, інститутів чітко окреслено

зміст освітньої галузі «Іноземна мова», вихідні положення Програми, відповідно визначено й зміст СКК як важливої змістової лінії у навчальному предметі «Англійська мова». Беззаперечно, саме для майбутніх вчителів ІМ існують найбільш сприятливі дидактико-методичні умови для формування СКК з урахуванням їхніх вікових особливостей [4].

«Однак, питання підготовки вчителя не лише як спеціаліста-предметника, але й як педагога широких поглядів та мислення, з розумінням загального соціокультурного контексту своєї діяльності, який здатний самостійно орієнтуватися в культурному середовищі сучасного суспільства та брати участь у діалозі культур для вирішення проблемних завдань та навчити цього своїх майбутніх учнів, недостатньо висвітлене на сторінках методичної літератури» [3, с.154].

Згідно з новою програмою з ІМ для середньої школи, метою навчання ІМ є формування комунікативної компетенції учнів. У межах соціокультурного підходу до навчання іноземних мов під *міжкультурним спілкуванням* розуміємо функціонально обумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних спільнот у зв'язку з усвідомленням їх належності до різних геополітичних, континентальних, релігійних, національних, а також соціальних субкультур. Під час іншомовного міжкультурного спілкування в якості інструмента виступає мова, яка є іноземною для всіх чи деякої частини цієї міжкультурної взаємодії. Таким чином, формування СКК, а особливо майбутніх вчителів ІМ, є необхідною умовою підготовки до міжкультурного спілкування. Вчені не мають єдиної думки щодо повного і остаточного набору компонентів, які були б універсальними для трактування визначення СКК. Як зазначає в своїй праці В.О.Калінін «Соціокультурна компетенція - це комплексне явище, яке включає в себе набір компонентів, які відносяться до різноманітних категорій. Одні вчені виділяють такі компоненти СКК: лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний та культурологічний. На думку В.В.Сафронової, в структурному плані СКК включає загальнокультурну, країнознавчо-маркіровану, культурознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетенції людини. Н.Б.Ішханян ввів термін лінгвосоціокультурної компетенції людини, яка об'єднує поняття лінгвокультурознавчої та соціолінгвістичної компетенції» [3, с.155].

Автори концепції нової парадигми освіти серед основних якостей сучасного вчителя ІМ

називають його **креативність та інноваційність**, а саме: здатність подолання традиційності у процесі навчання ІМ, присутність рефлексивного мислення – здатність корегувати свій понятійний апарат, попередній досвід, роблячи його адекватним до сучасної педагогіки, сприймання полікультурності.

Згідно з даною концепцією, вчителі англійської мови повинні володіти соціокультурними знаннями (лінгвістичними та нелінгвістичними), навичками та вміннями (практичними та інтеркультурними). Щоб визначити як саме формується СКК майбутнього вчителя іноземної мови у процесі його професійно-педагогічної підготовки; як відбувається формування всіх складників СКК самого майбутнього вчителя іноземної мови; наскільки ефективно формуються його професійно-педагогічна компетенція в галузі яка нас цікавить та вміння формування СКК у їхніх потенційних учнів, у першу чергу необхідно переглянути загально визначені в педагогічній літературі складники поняття «професійно-педагогічна компетенція».

На думку вчених (І.О.Зимня, А.К.Маркова) професійно-педагогічна компетенція являє собою інтегроване бікультурне явище, компонентний склад якого вміщує мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, лінгводидактичну, культурознавчу компетенції.

Програма з англійської мови для університетів та інститутів мовного профілю передбачає розвиток професійно-педагогічної компетенції студентів, яка є необхідною для ефективної роботи у навчальних закладах протягом 5-ти років навчання. Протягом перших трьох років навчання у студентів повинні сформуватися основи складників СКК, які визначені Сафроною В.В., а саме: «1) загальнокультурна компетенція – знання про міста, організації, предмети, факти, дії та операції різних сферах життя; фактичні знання про країни, мова яких вивчається; основні географічні, демографічні, політичні дані; категорії буття (конкретні, абстрактні, живі, неживі) та їх взаємовідносини (часові, асоціативні, аналітичні, логічні, причинно-наслідкові тощо); 2) країнознавчо позначена культурознавча компетенція – сукупність знань про країни, мова яких вивчається, та сукупність культурно-маркірованих мовних одиниць: американізм, топоніми, антропоніми, зооніми, назви політичних реалій, суспільних політичних організацій, торгівельних марок, назв фірм, крамниць, транспорту, одягу тощо; 3) лінгвокультурознавча компетенція - лінгвосоціокультурна компетенція (термін Ішханяна Н.Б.) – вміння учнів використовувати

країнознавчі та фонові знання про країни, мова яких вивчається; лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови; факти, норми та цінності національної культури; специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі. Лінгвокраїнознавча компетенція включає лінгвокраїнознавчі, соціоетнологічні та культурологічні знання і вміння; 4) соціальна компетенція - здібність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми, орієнтуватися в ситуації та керувати нею» [3, с.156].

Виходячи з визначення професійно-педагогічної компетенції, лінгво-дидактична компетенція може лягти в основу групи вмінь, які є необхідними для професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ. Дані вміння є предметом формування методичних майстерень, практичних занять. «Вважаємо за доцільне поділити їх на загальні лінгво-дидактичні вміння з формування базових вмінь та здібностей та спеціальні, які стосуються формування окремих лінгвістичних вмінь» [3, с.156]. Дані вміння формуються на старших курсах навчання.

Але, окрім лінгво-дидактичних вмінь, для ефективного володіння СКК майбутній вчитель повинен також володіти професійно-методичним вмінням (методику викладання ІМ та проходження практики в школі, як кінцевий результат підготовки майбутнього вчителя ІМ). Майбутній вчитель повинен орієнтуватися на реалізацію та корективну план уроку, що забезпечує підключення учня до іншомовного спілкування, створення позитивного психологічного мікроклімату, психологічну цілеспрямованість мовленнєвих та немовленнєвих дій учнів, включаючи вміння, які є необхідними для реалізації соціального спілкування: встановити контакт; слухати та чути співрозмовника; коректно виділяти свої комунікативні наміри; прокоментувати відповідь.

Дана група вмінь також складається із загальних вмінь, що стосується здібностей виконувати спеціальні розумові та фізичні дії, які є необхідними для виконання професійних обов'язків, та спеціальних вмінь, тобто здібностей ефективно використовувати професійно-методичні дії для організації окремих класних та позакласних заходів.

І нарешті, вкрай необхідним вмінням, що складає останню групу професійно-методичних вмінь є спеціальні професійно-методичні вміння. Вони передбачають вміння вчителя проводити окремі групові та масові заходи, які традиційно проводяться в країні, мова якої

вивчається. Майбутньому вчителю іноземної мови вкрай необхідно оволодіти цією групою вмінь і бути компетентним, спілкуючись із оригінальними носіями мови.

І, як результат, оволодіння лінгвокомунікативними, лінгводидактичними та професійно-методичними вміннями як складника професійно-педагогічної компетенції майбутнього вчителя ІМ сприятиме ефективному формуванню СКК у вищих закладах освіти.

Тож про сформовану професійну компетенцію майбутнього вчителя-філолога свідчать набуті вміння й навички з фахових дисциплін, досконале володіння термінологічною системою, науковим апаратом, а також загальна мовнокомунікативна компетенція, основною складовою якої є СКК (здатність розуміти й використовувати звичаї, норми, стереотипи, ритуали національної культури в конкретних ситуаціях з урахуванням специфіки національних культур у міжкультурному спілкуванні).

Сьогодні яскраво вираженими у світі є дві соціально-філософські тенденції: глобалізація й ренаціоналізація. Глобалізація культури, залучення особистості до загальнолюдських цінностей спричинені пошуками інтегративних процесів у сфері мови й культури. Водночас універсальні знання про довкілля постають у формі певної мови як царини цього етносу, оскільки людина входить до конкретного лінгвокультурного простору. Це дає змогу оперувати когнітивною інформацією у процесі міжкультурної комунікації в умовах поліетнізму. Саме на такому методологічному підґрунті формується СКК майбутніх вчителів ІМ як складова вищої мовної освіти й теоретичної фахової підготовки. «На соціокультурних особливостях дидактичного дискурсу у процесі здобування вищої мовної освіти в педагогічному закладі наголошує В.Дороз. Визначаючи методологічні засади лінгводидактичної підготовки майбутніх філологів у системі вищої освіти, дослідниця говорить про модель випускника філологічних факультетів вищих державних закладів освіт, у якій професійна мовнокомунікативна компетенція є багатовекторним поняттям із вираженим культурознавчим аспектом» [9, с.62].

СКК разом із мовною, культурною, предметною та прагматичною виокремлює в структурі комунікативної компетенції особистості Ф.Бацевич. «СКК визначається знанням національно-мовної специфіки мови, вмінням користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для

породження і сприйняття мовлення з позицій носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти (звичаями, правилами, нормами, соціальними умовностями, стереотипами, ритуалами, тощо)» [1, с.205].

СКК – багатоаспектне, багатокомпонентне явище. Очевидно, що саме тому деякі дослідники трохи однобічно трактують даний феномен: як рівень знань соціокультурного контексту при використанні ІМ, а також як характеристику досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях; як лінгвокраїнознавчі знання, уявлення про основні національні звичаї та традиції, як систему навичок і вмінь, що дозволяють узгоджувати свою поведінку у відповідності з цими знаннями.

Безумовно, формування лінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну комунікацію, важливе для педагога. Але, на мій погляд, формування тільки цих якостей недостатньо для підготовки сучасного вчителя тому, що проблема СКК як базової складової професійно-педагогічної компетентності є комплексною і вирішуватись повинна комплексно.

Сучасний учитель ІМ не відбудеться як професіонал і як особистість, якщо не усвідомить, що без такої інтегральної якості як СКК ні про яку ефективність педагогічної праці не може бути і мови.

Формування СКК доцільно реалізувати у рамках основної професійної підготовки, тобто на тому предметному змісті який і складає основу майбутньої педагогічної спеціалізації. У такому випадку соціокультурна компетентність, як психологічне новоутворення, стане центральним особистісним новоутворенням.

Розглядаючи процес формування СКК майбутніх вчителів ІМ у вищих навчальних закладах, ми можемо відзначити, що СКК стала вагомою частиною навчання ІМ. Існує багато різних теорій з даного питання, які розглядають взаємозв'язок культури та мови, а також його наслідки для викладання ІМ. Розвиток СКК студентів відбувається через тісний взаємозв'язок між культурою та мовою. Для того, щоб оволодіти ІМ, механічне вивчення традиційних компонентів мовної системи не достатньо: крім того, студент повинен пройти

свого роду аккультурацію. Важливо зрозуміти, що даний термін не означає «відмовитися» від власної культури, а навпаки дає чудовий шанс ознайомитися з культурою іншого народу, мову якого вивчаєш, ознайомитися з новими цінностями та нормами поведінки. «Сучасні методики навчання ІМ признають необхідність навчання СКК. Вона направлена на асиміляцію двох, трьох культур та належного керування в особливості цільовою культурою» [7].

Підсумовуючи все вищевикладене, хотілося підкреслити визначну роль СКК для вивчення ІМ. Вчителі ІМ повинні глибоко оволодіти розуміння культурної спадщини як свого народу так і іншомовного задля допомоги студентам (учням) оволодівати особистими компетенціями.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації/Флорій Сергійович Бацевич.-К.: Довіра, 2007.-205 с.-(Словники України).
2. Бібік Г. Компетентнісний підхід у навчанні математиці як методична проблема // Наукові записки. Серія: педагогічні науки.-2009.-Випуск 82(1)
3. Калінін В. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки (електронний ресурс) // Вісник Житомирського Державного Університету ім.І.Франка.-2003.-№ 12.-с.154-156.
4. Колодько Т. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних закладах – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ.-2005
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика.-2003.-№ 3.-с.3-10.
6. Помегун О. Компетентнісний підхід-найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа.-2005.-січень
7. Хуан С-Вегас Пуэнт. Различные точки зрения на социокультурные компетентности. Электронный ресурс: <http://www.wilstapley.com/LCS/articles/jp.htm>
8. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. Час реформ: Болонські орієнтири.-Вища освіта України – 2006.–№ 2.-с.84-87
9. Шарманова Н. Етнолінгвістичні студії як засіб формування соціокультурної компетенції майбутнього словесника. Рідна школа.-2010.-№ 7-8 (липень-серпень).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Радул Сергій Григорович – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження процесу формування міжкультурної компетентності.

ДІАЛЕКТИЧНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ЯК РУШІЙНІ СИЛИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА В ШКОЛІ

Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград)

У статті проведено аналіз діалектичних суперечностей, які виникають у процесі навчання праву, здійснено їхню класифікацію, визначено методично-дидактичні умови перетворення суперечностей на рушійні сили даного процесу.

В статтє проведен анализ диалектических суперечностей, которые возникают в процессе обучения праву, разработана их классификация, определены методическо-дидактические условия, при соблюдении которых противоречия могут стать двигателем данного процесса.

Ключові слова: процес навчання праву, діалектичні суперечності: зовнішні, внутрішні, об'єктивні, суб'єктивні; рушійні сили процесу навчання праву.

Питання з'ясування сутності й психолого-педагогічної обумовленості рушійних сил процесу навчання завжди було предметом уваги дослідників у сфері дидактики та галузевих методик. Це пояснюється тим, що навчання є двоєдиним процесом, тобто таким, який включає два взаємообумовлених елемента, а саме – викладання й учіння, два взаємопов'язаних види діяльності – діяльність вчителя та учня, а також, два суб'єкта навчання, котрими є вчитель і учень. Відповідно, ефективність та результативність навчання обумовлюється певною позицією у цьому процесі обох його учасників, особливо учнів, освіта, виховання і розвиток котрих є метою сучасної шкільної освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема активізації навчальної діяльності школярів. Сучасною дидактикою вироблено технології, методи, способи та прийоми, шляхом використання яких окреслена проблема може бути вирішена. Проте, всі дослідники даного питання схиляються до думки, що в основі активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів лежить стимулювання рушійних сил процесу навчання й використання їх дидактичних можливостей з метою підвищення ефективності останнього.

Зазначимо, що необхідність та доцільність визначення специфічних діалектичних суперечностей, які, за умови дотримання певних методично-дидактичних вимог, стають рушійними силами процесу навчання праву в сучасних умовах актуалізації шкільної правової освіти сумнівів не викликає. Цим і зумовлено обрання теми даної наукової розвідки.

Різні аспекти психолого-педагогічної обумовленості підвищення ефективності рушійних сил процесу навчання вивчалися відомими фахівцями радянської педагогіки. Серед них зазначимо таких, як: М.А. Данилов, В.И. Загвазінський, Л.Ф. Спирін, Б.П. Єсіпов,

М.В. Савін, Т.А. Ільїна, А.М. Алексюк, А.П. Кондратюк, З.І. Васильєва, М.Д. Ярмаченко, С.П. Баранов, В.А. Сластенін, Ю.К. Бабанський.

Дослідники сучасної української дидактики також не залишають окреслене питання поза увагою. Вказівка на наявність певних діалектичних суперечностей, які виникають у процесі навчання й набувають властивостей його рушійних сил, має місце у працях А.І. Кузьмінського, В.Л. Омеляненка, С.С. Пальчевського, Н.П. Волкової, В.В. Ягупова та інших науковців. Проте, визначення самого поняття «рушійні сили» у працях перелічених фахівців не міститься, вони обмежуються з'ясуванням їхньої ролі у процесі навчання. Поняття, сутність і методично-дидактичні умови реалізації рушійних сил процесу навчання праву в школі взагалі не були предметом наукових досліджень.

Враховуючи вищевикладене, визначимо об'єкт, предмет, мету та завдання роботи.

Об'єктом нашого дослідження є процес навчання праву в школі у єдності всіх його компонентів та різноманітності методів й організаційних форм.

Предметом виступають рушійні сили як діалектичні суперечності, що виникають у процесі навчання праву й шляхом усунення яких через застосування різних методів та форм забезпечується підвищення ефективності й результативності шкільної правової освіти.

Метою нашої роботи є з'ясування сутності рушійних сил процесу навчання праву в школі, а також встановлення методичних умов реалізації їх дидактичних можливостей.

Досягнення окресленої мети передбачає виконання низки завдань, а саме:

- визначити поняття «рушійні сили процесу навчання праву в школі»;
- проаналізувати діалектичні суперечності, що виникають у процесі навчання праву, розробити їх класифікацію;
- з'ясувати методично-дидактичні умови перетворення суперечностей на рушійні сили процесу навчання праву.

З метою забезпечення повноти й ґрунтовності визначення поняття «рушійні сили процесу навчання праву в школі» проаналізуємо підходи, з огляду на які встановлюється сутність, місце і роль рушійних сил у загальній дидактиці.

Виходячи з положень матеріалістично-діалектичної теорії пізнання, зазначимо, що розвиток являє собою боротьбу протилежних

сил, отже він є можливим лише за умов наявності такої боротьби, тобто за умов існування діалектичних суперечностей. Останні є притаманними всім процесам, які відбуваються в житті та діяльності кожної окремої людини, групи (колективу) людей та суспільства в цілому. Оскільки будь-який процес є рухом, такі суперечності виконують роль його внутрішнього джерела, живлять і зумовлюють прогресивний поступальний розвиток. Навчання є видом процесу, відповідно йому також притаманні протиріччя, що забезпечують його рух.

Як зазначалося вище, у педагогічній літературі не вироблено поняття рушійних сил процесу навчання. Більшість дослідників окресленого питання обмежуються констатацією того факту, що рушійними силами навчання є діалектичні суперечності, які виникають у його процесі. Спробу визначення цього психолого-педагогічного феномену спостерігаємо у праці А.І. Кізьмінського та В.Л. Омеляненка [1,93]. Під рушійними силами вони розуміють певне психологічне відчуття труднощів у розв'язанні поставлених завдань. Рушійна сила, на їх думку, проявляється у підвищенні розумової активності (чому?, як?) і спрямована на конкретні дії, а саме: оволодіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, щоб розв'язати поставлене завдання. Вважаємо, що це визначення є неповним й не відображає усієї сутності досліджуваного поняття, оскільки спрямовується переважно на з'ясування його кінцевого результату – підвищення розумової активності.

Рушійна сила процесу навчання праву являє собою джерело його розвитку, чинник, який зумовлює його поступальний рух, а також є стимулом, шляхом залучення якого вчитель досягає підвищення навчально-пізнавальної, отже – розумової активності учнів. Під рушійними силами процесу навчання праву розуміємо певні діалектичні суперечності, дидактичні можливості яких мають бути реалізованими вчителем права за умови дотримання певним методичних вимог.

На увагу заслуговує думка С.П. Баранова [2,86], котрий вважає, що основою руху (саморуху) процесу навчання є протиріччя між індивідуальним та суспільно-історичним навчанням, отже – пізнанням. Поділяємо оцінку згаданого автора щодо ролі навчання, як ланцюжка, що поєднує індивідуальне й суспільно-історичне пізнання. Пояснюємо це тим, що навчання визначає завдання індивідуального розвитку дитини, а саме – оволодіти сучасним даному періоду рівнем знань. Значимо, що суспільно-історичний розвиток завжди випереджає індивідуальний розвиток у процесі навчання, отже суспільно-історичне пізнання – завжди попереду

індивідуального. Відповідно, поза навчанням суспільно-історичний розвиток відривається від індивідуального й втрачає джерело свого саморуху.

Деталізацію даного протиріччя знаходимо у працях таких фахівців у галузі дидактики, як: Т.А. Ільїна, З.І. Васильєва, Ш.І. Ганелін, Г.І. Щукіна, М.Д. Ярмаченко, Б.П. Єсіпов та ін. Проте, всі вони, визначаючи серед великої кількості суперечностей, притаманних процесу навчання, головну, звертаються до педагогічної спадщини М.А. Данилова й посилаються на його працю – «Процес обучения в советской школе». Відповідно до положень останньої, основною є суперечність між пізнавальними й практичними завданнями, що висуваються процесом навчання, і наявним рівнем знань, умінь та навичок учнів, їхнього розумового розвитку. Отже, теоретичне або практичне завдання й пізнавальна діяльність учнів, спрямована на його вирішення, зумовлює логіку навчального процесу, забезпечує його рух.

Вказана навчально-пізнавальна суперечність є визначальною й для забезпечення руху у процесу навчання праву. Проаналізуємо її сутність. Ми встановили, що дана суперечність виникає між двома взаємопов'язаними та взаємообумовленими, але й протилежними сторонами процесу навчання. Одна з них уособлює нові більш складні вимоги, що висуваються до учнів, нові пізнавальні й практичні завдання. Інша представляє наявний рівень знань, умінь і навичок учнів. Вважається, що визначальною, тобто такою, яка зумовлює саму суперечність, є перша сторона. Це пояснюється тим, що вона є більш динамічною, рухливою, оскільки безпосередньо перебуває під впливом об'єктивних чинників, а саме – рівня політико-правового, соціально-економічного розвитку тощо, й швидше реагує на зміни.

Зазначене протиріччя не просто стимулює процес навчання праву в школі, воно викликало до життя такий напрям шкільної освіти, як правова. Так, за часів Радянського Союзу в умовах панування тоталітарного політичного режиму у держави не було необхідності забезпечувати своїх громадян знаннями про державу, право та законодавство, навпаки, всіляко обмежувалися можливості громадян отримати будь-які відомості з окресленого кола питань. Лише з набуттям Україною незалежності, почалася її розбудова як демократичної, соціальної, правової держави, що передбачало також і формування громадянського суспільства. В.В. Копейчиков визначає його як спільність вільних, незалежних, рівноправних людей, кожному з яких держава забезпечує юридичні можливості бути власником, користуватися економічною

свободою та надійним соціальним захистом, іншими правами та свободами, брати активну участь у політичному житті та в інших сферах життєдіяльності людини і громадянина. Під правовою він розуміє державу, що характеризується такими ознаками, як: панування права, як загальної міри свободи, рівності й справедливості в суспільстві; взаємна відповідальність особи та держави; вичерпне врегулювання правового статусу людини і громадянина та забезпечення його реалізації; високий рівень правосвідомості та правової культури громадян тощо [3, 80, 88].

Проаналізувавши наведені визначення, робимо висновок, що розбудова України на демократичних засадах передбачала підвищення ролі права у житті та діяльності кожної окремої людини й суспільства в цілому. То ж абсолютно обґрунтованим було рішення компетентних державних органів щодо запровадження правової освіти в практику загальної середньої школи. Передбачалося, що забезпечення кожного громадянина основами правових знань як мінімум в обсязі навчального курсу «Основи правознавства» в 9-ому класі є обов'язковим [4]. Таким чином, суперечність між рівнем розвитку політичного, економічного й суспільно-громадського життя й відповідними вимогами щодо необхідності й потреби кожної людини і громадянина у правових знаннях та їх відсутністю у переважної більшості населення, зокрема шкільної молоді, зумовили запровадження до навчальних планів середньої загальноосвітньої школи правових курсів.

Механізм дії даної рушійної сили проявляється у тому, що інтереси учнів, як зазначає М.Д. Ярмаченко, постійно розвиваються, їхні знання, навички та вміння оновлюються й під керівництвом учителя приводяться у відповідність з новими завданнями навчання [5, 120]. У такий спосіб, на нашу думку, усувається суперечність, проте, це не означає, що процес навчання зупиняється, адже виникають протиріччя між новими теоретичними й практичними завданнями, які висуваються самим навчанням, пов'язуються з досягненням загальної цілі цього процесу й обумовлюються рівнем суспільно-історичного розвитку та його вимогами до освіти й виховання особистості учня. Перед учнями, продовжує згаданий автор, постають нові завдання у навчанні, яким знову не відповідає досягнутий рівень знань, умінь та навичок, рівень їхнього розвитку. Отже, зазначена основна суперечність є невичерпною, вона відображає об'єктивно існуюче внутрішнє й істотне співвідношення між дидактичними протилежностями й саме тому постійно виступає рушійною силою процесу навчання.

Процес навчання праву в школі характеризується численними й різноманітними суперечностями. Вважаємо за доцільне розробити класифікацію останніх. Класифікація – це розподіл об'єктів за класами (видами, розрядами) на основі їхніх загальних ознак, подібностей і розходжень, що відбивають зв'язки між класами об'єктів у єдиній системі відповідної галузі [6, 109]. Отже, класифікація суперечностей процесу навчання праву передбачає поділ їх на види за певними критеріями. Так, за формою (способом) прояву (реалізації) вони поділяються на зовнішні й внутрішні. За видом зв'язку з учнем та ступенем залежності від нього, його волі, свідомості, можливостей, здібностей тощо, сформованими чи несформованими у процесі навчання, розрізняємо об'єктивні й суб'єктивні. Зазначимо, що така класифікація не є абсолютною, оскільки зовнішні суперечності переходять у внутрішні, а об'єктивні в суб'єктивні, й навпаки.

В основу поділу суперечностей на зовнішні й внутрішні покладено форму прояву, або скоріше наявність чи відсутність прояву суперечностей назовні. Під зовнішніми маємо на увазі такі суперечності процесу навчання праву, що, як стверджує А.М. Алексюк, лежать на поверхні педагогічних явищ, існують між різними за своєю природою процесами [7, 136]. До них відносимо, насамперед, суперечності між викладанням та учінням, тобто між діяльністю вчителя й учнів у процесі навчання праву. Це має місце, якщо навчальний матеріал викладається вчителем без урахування принципу його доступності віковим особливостям учнів, наприклад, спостерігається ускладнення навчального матеріалу, або його спрощення, що однаково зумовлює уповільнення темпів навчання, або його руху, й навпаки, якщо у процесі навчання спостерігається відповідність між ступенем складності викладання й рівнем розуміння його змісту учнями, забезпечується поступальний розвиток останніх, отже, рушійна сила проявляється у дії, оскільки досягається певний результат, як крок до загальної мети.

До внутрішніх протиріч відносимо такі, що виникають у площині самої сутності навчання як певної системи, що складається з наступних компонентів: цільового, стимулювально-мотиваційного, змістовного, операційно-діяльнісного, контрольно-регулювального та результативного. Перелічені компоненти є взаємопов'язаними й взаємообумовленими, проте між ними, так само, як і в межах кожного окремого компонента, можуть виникати суперечності. Існування останніх на практиці зумовлюється певними невідповідностями. Наприклад, не завжди мета відповідає змісту навчального матеріалу й виникає ситуація, коли

окреслену навчанням ціль неможливо досягнути дидактичними можливостями конкретного навчального матеріалу. Неузгодженими можуть бути конкретні завдання та форми, методи й засоби навчання. Так, сформувати в учнів практичні уміння й навички аналізувати нормативно-правові акти й використовувати їх для розв'язання правових задач на уроках та у повсякденному житті є можливим лише за умови застосування практичних методів у процесі навчання праву та безпосередньої роботи з правовими документами. Якщо конкретним завданням уроку є надання учням й сприйняття ними нового матеріалу, доцільним стане проведення заняття у формі уроку вивчення нового матеріалу, або шкільної лекції з елементами активізації пізнавальної діяльності учнів, і лише за наявності певної мотивації та достатнього рівня їх пізнавальних здібностей виникають психолого-педагогічні можливості проведення заняття у формі уроку застосування знань, або семінару тощо.

Акцентуємо увагу на суперечність, яка безпосередньо стосується учня й залежить від нього, його сприйняття й осмислення змісту шкільних правознавчих курсів, відповідно є суб'єктивною. Ця внутрішня суперечність ґрунтується на когнітивному дисонансі. С.У. Гончаренко пояснює його як явище, що полягає в переживанні особистістю суперечностей у змісті пізнання. Теорія когнітивного дисонансу описує психологічні механізми поведінки людини в умовах, коли її переконання суперечать реальності. Згідно з нею суб'єкт пізнання намагається зберегти психологічну відповідність (консонанс) між різними компонентами досвіду та уникнути невідповідності між ними. Когнітивний дисонанс вважається сильним мотиваційним фактором, стимулюючи людину до активних дій [8,168].

Виходячи з положень теорії когнітивізму, пояснюємо суперечність між правом як об'єктивною реальністю, що опосередковується через нові правові знання учнів та уміння й навички їх застосовувати з одного боку, й особистим досвідом учнів у цій сфері, з іншого. Очевидно, що такий досвід в учнів є, оскільки вони отримували інформацію щодо дії певних суб'єктів у правовому полі із засобів масової інформації тощо. Крім того, школярі перебувають у правовому статусі учня в школі, дитини в сім'ї, періодично, у статусі споживача тощо, й відповідно мають певний обсяг прав, які реалізують (не реалізують) та обов'язків, які виконують (не виконують). Досвід, набутий учнями до системного й систематичного вивчення права (до 9-го класу), на нашу думку, може відігравати як позитивну, так і негативну роль у процесі навчання. Пояснюємо це тим, що

у разі узгодження нових знань з особистим досвідом, отже уявленнями учнів про право, останній включається до організованої системи правових знань й сприяє її цілісності, ґрунтовності й міцності. У разі неузгодженості – спостерігається негативне й скептичне ставлення учнів до нових знань, іноді нівелюється мотиваційний аспект навчання, що пов'язується із зневірою учнів у верховенство права та закону, недовірою останніх. Проте, й така суперечність між новими знаннями та особистим досвідом учня може відігравати роль стимулу у навчанні праву, оскільки зумовлює бажання отримати знання, необхідні для аналізу ситуацій, що складають цей досвід.

Важливою внутрішньою суб'єктивною є суперечність між відомостями, отриманими учнями у процесі вивчення інших дисциплін, та знаннями, набутими у процесі навчання праву. Ця суперечність полягає у тому, що окремі поняття, явища, процеси, теми одночасно є предметом різних навчальних дисциплін у школі. Так, вивчаючи у правознавчих курсах питання форми держави, вчитель оперує такими поняттями, як: республіка, монархія, демократія, тоталітаризм, авторитаризм, федерація, унітарна держава. Відповідно, доцільною буде актуалізація знань учнів, які є відомими їм із змісту інших предметів, наприклад історії, літератури, щодо перелічених понять. Зазначимо, що в умовах максимального використання можливостей інтеграції знань, вчителю права слід визначити суто юридичні аспекти понять, що вивчаються й основну увагу спрямувати на їх опрацювання.

Слід вказати, що: по-перше, не всі суперечності процесу навчання стають його рушійними силами; по-друге, вище перелічені та інші суперечності, що залишилися поза межами даного дослідження, набувають властивостей рушійних сил процесу навчання за певних умов. Отже, визначимо методично-дидактичні умови реалізації діалектичних суперечностей та перетворення їх на рушійні сили.

Найважливішою умовою ефективного використання потенційних можливостей суперечностей для підвищення ефективності навчання праву є високий рівень методично-дидактичної підготовки вчителя, що передбачає наявність певних знань, умінь та навичок. Ними є: знання щодо психолого-педагогічних особливостей учнів відповідного вікового періоду; вміння визначати мету та завдання на кожному етапі навчання й обирати відповідно до них найбільш оптимальні методи та організаційні форми; навички щодо проведення різних видів і форм контролю й управління процесом навчання.

Суперечності, які виникають у процесі навчання праву можуть стати його рушійною

силою, якщо вчитель зумів зацікавити учнів, вмотивувати необхідність у вивченні ними права у зв'язку з тим значенням, що його мають правові знання для самого учня, й потребу у них для забезпечення його соціалізації, тобто включення в життя соціуму на різних рівнях. Вчитель повинен добре знати пізнавальні можливості школярів й виходити з їх рівня, формулюючи навчальні завдання, а також поступово ускладнювати їх, враховуючи інтелектуальний розвиток учнів. Не менш важливими для вчителя є вміння концентрувати увагу учнів на вирішенні головного завдання, відкидаючи несуттєве на цьому шляху. Крім того, що вчитель повинен бути досвідченим організатором навчально-пізнавальної діяльності учнів, він повинен демонструвати зацікавленість в їх успіхах, інтелектуальному та духовному розвитку.

Підсумовуючи все вищевикладене, зазначимо, що рушійна сила процесу навчання праву являє собою джерело його розвитку та стимул, шляхом залучення якого вчитель забезпечує активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів. Під рушійними силами даного процесу розуміємо діалектичні суперечності, дидактичні можливості яких мають бути реалізованими вчителем за умови дотримання певним методичних вимог.

Ми встановили, що процес навчання праву в школі характеризується численними й різноманітними суперечностями й розробили класифікацію останніх з метою забезпечення найбільш широкого їх переліку. З'ясування таких суперечностей має не лише теоретичне, але й практичне значення, оскільки визначення й усунення їх вчителем у процесі навчання праву сприятиме його активізації, що, своєю чергою, зумовить підвищення ефективності та результативності.

У процесі дослідження з'ясовано, що існують зовнішні й внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні суперечності, які виникають у процесі навчання праву. Зазначимо, що це поділ

не є абсолютним. Провідну роль відіграють внутрішні суб'єктивні суперечності, що проявляються у площині самої сутності процесу навчання та стосуються учня й пов'язуються з ним безпосередньо.

Важливим результатом нашого дослідження стало усвідомлення того, що діалектичні суперечності набувають властивостей рушійних сил процесу навчання за певних методично-дидактичних умов, які й були нами визначені. Зазначимо, що окремі аспекти окресленої теми залишилися поза межами даного дослідження. Так, подальшого вивчення потребують об'єктивні й суб'єктивні суперечності процесу навчання праву, деталізації вимагають методично-дидактичні умови реалізації протиріч, які виникають у даному процесі тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Кізьминський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447с.
2. Педагогіка: учебн пособие для студентов пед. ин-тов / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенін и др.; Под ред. С.П. Баранова, В.А. Сластенина. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336с.
3. Правознавство: Підручник / А.І. Берлач, Д.О.Карпенко, В.С. Ковальський, А.М. Колодій, А.Ю. Олійник, О.О. Підпригора; За ред. В.В. Копейчикова, А.М. Колодія. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 752с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 травня 1995р. «Про затвердження «Програми Правової освіти населення України».
5. Педагогіка: Підручник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: «Вища школа», 1986. – 542с.
6. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304с.
7. Педагогіка: Навчальний посібник / А.М. Алексюк, М.М. Грищенко, О.В. Киричук, Д.Л. Сергієнко та ін.; За ред. А.М. Алексюка. – К.: Вища школа, 1985. – 295с.
8. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні питання шкільної правової освіти.

СТАНОВЛЕННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ПОЛЬСЬКОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РУХ 1795 – 1918 РР.

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена висвітленню одного з етапів динамічного і складного шляху розвитку системи польської позашкільної освіти. У процесі свого історичного розвитку позашкільне навчання і виховання набули значного досвіду, престижу і сформувались як невід'ємна частина цілісної системи освіти Польщі.

Стаття посвячена одному из этапов динамического и сложного пути развития системы польского внешкольного образования. В процессе своего исторического развития внешкольное обучение и воспитание приобрели

значительный опыт, престиж и сформировались как неотъемлемая часть целостной системы образования Польши.

Ключові слова: паралельна освіта, громадські ініціативи, виховна програма, період окупації.

Постановка проблеми. Для справи подальшого розвитку позашкільного виховання в Україні (в умовах, коли значною проблемою

для української педагогіки стало безпрецедентне поширення девіантної поведінки молоді) неабиякий інтерес становить вивчення тривалого шляху становлення різних форм і методів польської позашкільної освіти («*edukacji równoległej*», «паралельної освіти»). Головна мета «паралельної освіти» її теоретиками формулюється як: створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку індивіда у вільний час, підготовка до життя при впровадженні якісно нових форм організації позашкільної життєдіяльності підлітків, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучених до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструктивної, художньої, декоративно-прикладної, еколого-прикладної, туристсько-краєзнавчої та інших видів творчості.

Головними завданнями позашкільного виховання є забезпечення потреб особистості у самореалізації – розвиток інтересів, схильностей, здібностей учнів і розумна організація їх вільного часу, пошук та підтримка юних талантів, задоволення потреб у професійному самовизначенні, здобуття додаткової освіти.

Запорукою створення необхідних умов для гармонійного розвитку дітей та молоді є такі особливості системи позашкільного навчання та виховання як багатоманітність форм і методів роботи позашкільних закладів, необов'язковість програми, добровільний характер занять, різновіковий склад контингенту, безперервність виховного процесу.

Заклади позашкільної освіти та виховання покликані сприяти збереженню і розвитку кращого педагогічного досвіду, стимулювати творчий саморозвиток дітей та юнацтва.

Наукові дослідження та педагогічна практика Польщі свідчать про динамічний і складний шлях розвитку системи позашкільної освіти. У процесі свого історичного розвитку позашкільне навчання і виховання набули значного досвіду, престижу і сформувались як невід'ємна частина цілісної системи освіти Польщі.

Виклад основного матеріалу. У Польщі на період від другої половини XVIII ст. до вибуху II світової війни припадають три послідовні стадії розвитку громадської ініціативи в царині освіти і виховання: 1) «станіславський період», 2) період російсько-пруссько-австрійської окупації (1795 – 1918 рр.), 3) часи II Речі Посполитої.

Остаточна ліквідація Речі Посполитої у 1795 р. є трагічною подією в історії польського народу. 123 роки польське суспільство мало жити за принципами, встановленими державами-загарбниками, – але іноді і всупереч

їм. Втрата Польщею незалежності збіглася з кризою її фільварково-панщинної економіки і розвитком промисловості на польських землях. Це супроводжувалося пауперизацією населення, зростанням кількості покинутих, занедбаних, деморалізованих дітей, а також відчутним зростанням дитячої та підліткової злочинності. Ці два чинники мали найважливіше значення для виникнення на польських землях в «період поділів» різних благодійних, освітніх, громадських, культурних, громадсько-господарських а також військово-політичних громадських об'єднань. Проте якщо розвиток благодійних та освітніх організацій відбувався у всіх країнах тодішньої Європи як реакція на зростання соціальних потреб, пов'язаних з індустріалізацією, то обставини функціонування польських добродійних і громадських асоціацій у період окупації, коли «майже кожна інституція мусила долати бар'єри заборон і обмежень та в конспіративний спосіб реалізувати відповідну виховну програму» [1], докорінно відрізнялися від умов, у яких діяли громадські організації в західноєвропейських країнах.

З втратою польської державності був перерваний інституційний розвиток польського суспільства. На польських землях запроваджено юридично-інституційні норми, чинні в державах-загарбниках. Це, зрозуміло, стосується також юридичного регулювання асоціацій та фондаций, зокрема і тих, що діяли у сфері організації освіти й опіки над дітьми. У разі необхідності вноормування діяльності існуючих польських фондаций та асоціацій у різних окупаційних зонах діяли різні правила. Інституціалізація фондаций регулювалася у відповідності з нормами Німецького Цивільного Кодексу, Австрійського Цивільного Кодексу, царськими указами від 1871 р. Правила істотно відрізнялися як щодо характеру фондаций, так і щодо сфери нагляду органів державної адміністрації.

Різним було також законодавство окупаційних держав, що стосувалося асоціацій. У австрійській частині діяв закон 1867 р., згідно з яким ініціатори заснування товариства були зобов'язані повідомити про це органи поліції. Товариство визнається за юридично утворене, якщо поліційна влада не видала заборони впродовж 30 днів від дати повідомлення [6]. У прусській частині спосіб організації асоціацій регулювався нормами Цивільного Кодексу. Згідно з цими правилами товариства поділялися на зареєстровані і незареєстровані. Засновники товариства були зобов'язані заявити свій намір до суду разом з проектом статуту. Товариство отримувало юридичну правоздатність на підставі дозволу суду і після запису в судовому реєстрі асоціацій. В свою чергу в російській

частині реєстрація об'єднань (асоціацій) проводилася на підставі указів від 1906 р. Особи, що засновують товариство, були зобов'язані повідомляти про це місцевого старосту. З метою юридичної реєстрації ініціатори заснування товариства були зобов'язані представити статут, а влада впродовж місяця повинна була видати рішення. У випадку позитивного рішення товариство набувало юридичної правоздатності [6].

Період від падіння І Речі Посполитої до відновлення незалежної польської держави у 1918 р. не був однорідним і відрізнявся в окремих окупаційних зонах і в різний час як з точки зору сфери доступних політичних, економічних громадянських свобод, так і щодо можливості суспільної діяльності товариств. У період окупації польські громадські і господарські товариства були інструментами політичного та економічного опору і суспільного розвитку, створюючи паралельні державним установам загарбницьких держав структури (нерідко конспіративні) – в сферах опікунській, освітній, економічній, охорони здоров'я. Потужним імпульсом для розвитку громадської самоорганізації в період окупації було збереження національної ідентичності а також відновлення державної незалежності. Всупереч обмеженням з боку загарбницьких держав, вдалося у Польщі в XIX – на поч. XX ст. паралельно з такими ж процесами у Західній Європі розвивається багато громадських ініціатив. Йдеться насамперед про ініціативи педагогічні і в сфері медичної допомоги. Польські громадські ініціативи в царині опіки над дітьми і молоддю були виявом патріотичних прагнень і водночас результатом впливу вітчизняних і європейських концепцій опіки, в яких поєднувалася опікунська діяльність з виховною програмою. Слід наголосити, що діяльність польських опікунсько-виховних організацій фінансувалася майже винятково завдяки жертвам польського суспільства.

У благодійній та освітній діяльності заслуговують на увагу спроби охопити опікою бідних матерів і дітей, а також формування виховних установ, званих притулками (ochronami) [1]. Всупереч адміністративним і політичним перешкодам окупаційної влади, яка обмежувала самоврядність громадських організацій, добродійні товариства, зібрання, приватні особи діяли на користь забезпечення бідній молоді умов правильного розвитку і її підготовки до громадських і професійних обов'язків.

Однією з перших благодійних організацій на польських землях у період окупації було засноване 1814 р. з ініціативи Зоф'ї Замойської (уродженої Чарторийської), Адама

Чарторийського, Станіслава Сташіца та Юліана Урсина Немцевіча Варшавське Товариство Благодійності, яке провадило діяльність в сфері опіки над дітьми (притулки, ясла, сиротинці), а також організувало допомогу для найбідніших (дешеві кухні, нічліжні будинки, навіть бюро посередництва у пошуках роботи) [1]. Ізабелла Чарторийська, авторка патріотичної «Історії Польщі», заснувала на поч. XIX ст. у своїх маєтках школи для хлопців і дівчат, а також майстерню для навчання молоді ремеслам [5].

Ілюстрацією самопомогової діяльності в господарській і соціальній царинах на польських землях в період окупації були різноманітні організації взаємної допомоги. Створювали їх купецькі товариства, кооперативні кредитні спілки, шкільні асоціації. Діяльність господарських товариств була виявом симбіозу політичної мети (збереження національного духу) з прагненням до порятунку народу економічними засобами. У перший період по втраті незалежності, в 1816 р., з ініціативи С. Сташіца виникає Грубешівське Землеробське Товариство. Інспіроване просвітницькими ідеалами про користь як наслідок працьовитості, товариство сприяло розвиткові землеробства, промисловості, громадської взаємодопомоги, наприклад, утворило Позиковий Банк, що надавав позики на інвестиції [5, s. 247]. Видатним продовжувачем громадської діяльності С. Сташіца був Фридерик Скарбек, прихильник просвітницької доктрини публічної опіки та публічного виховання для дітей бідних батьків та сиріт. Ф. Скарбек висловлювався за розширення громадської діяльності на користь забезпечення роботою працездатних бідних. Крім того, він висунув ідею майнового страхування та був засновником опікунських і перевиховних закладів для дітей («Інститут Морально Занедбаних Дітей»), осіб, що утримуються з подаяння, в'язнів; ці заклади утримувалися як державними установами, так і з приватних пожертв [5, s. 249].

У діяльності громадських організацій періоду окупації особливе значення має незалежницька течія. В кінці 20-х рр. XIX ст. виникають товариства і патріотичні клуби, метою яких було відновлення незалежності і проведення соціальних реформ. Прикладом незалежницької течії в історії розвитку громадських організацій періоду окупації є діяльність Патріотичного Товариства часів Листопадового повстання, головними діячами якого були Я. Лелевель та М. Мохнацький.

Причини особливого розвитку незалежницької діяльності у період окупації слід шукати також в наслідках національних повстань. Як реакція на репресії учасників збройної боротьби, конфіскації маєтків

повстанців, а також загострення політики русифікації і германізації виникали різні форми організованої громадської солідарності. Прикладом такої організації було засноване 1841 р. прихильником ідеї органічної роботи Каролем Марцинковським в прусській частині Польщі (у Познаньському Великому Князівстві) Товариство Наукової Допомоги для Молоді, яке у якості першої стипендіальної установи на польських землях у XIX ст. відіграло важливу роль у збереженні польськості. К. Марцинковський був також ініціатором будівництва Польського Базару в Познані, – підприємницької організації, що утримувала готель, магазини й майстерні і дала початок економічному поживленню на польських землях у прусській частині Польщі. Ця господарська ініціатива була проявом пропагованої К. Марцинковським органічної роботи і прагнення до покращення побутових умов життя народу за допомогою економічної самоорганізації.

На польських землях, окупованих Росією, царська влада жорстко обмежувала самоврядність польських громадських організацій і Костьолу. В результаті репресій були ліквідовані ордени, а діяльність Костьолу підпорядкована адміністративному контролю [3, s. 17-22]. Цьому сприяло відчутне послаблення громадської роботи духовенства у польському суспільстві. Як підкреслює С. Гаєвський, «лише під кінець XIX ст. частина молодшого духовенства почала організовуватися» [3, s. 22-23.]. У кінці XIX ст. виникло нелегальне товариство «Таємний Колегіум», метою якого була підготовка священників до освітньої роботи і громадської діяльності, які мали б на меті захист національних традицій. Проте такого типу організації були тоді скоріше виключенням. Позацерковній громадській активності духовенства не сприяла в той час сама єпархіальна влада, побоюючись нових репресій. Натомість активно діяли добродійні товариства, в яких активну участь брало духовенство [3, s. 10].

Антипольський курс царської влади, обмеження громадянських свобод спричинили розвиток конспіративної діяльності на польських землях під російською окупацією. Виникають таємні товариства, неформальні ініціативи, які займаються допомогою політичним в'язням та їх близьким. Для прикладу згадаємо такі конспіративні організації, як «Патронат Опіки над в'язнями» – таємне жіноче товариство, засноване 1863 р. у Влоцлавку з ініціативи Ізабелли Збогновської, «Міністерство Польської Біди» – неформальну організацію адвокатів, що надавала юридичну та фінансову допомогу репресованим повстанцям [4, s. 28.], «Товариство Таємного

Навчання», засноване Цецилією Сноґоцькою 1894 р., яке провадило конспіративну освітню діяльність.

На польських землях під австрійською окупацією, де існувала відносно широка сфера політичних свобод порівняно з прусською і російською частинами, виникають комітети допомоги полякам, що поверталися з сибірського заслання. У кінці 80-х років XIX ст. ці комітети утворили «Товариство Ветеранів 1863 р.», яке надавало допомогу колишнім повстанцям, а також призначало стипендії дітям загиблих. Незалежницька діяльність поєднувалася в діях громадських організацій з благодійними акціями. Багато громадських організацій в період окупації були багатофункціональними – провадячи офіційно благодійні акції, водночас розвивали неформальні незалежницьку та освітню діяльність. Н. Бунш-Конопка звертає увагу на те, що благодійна діяльність громадських організацій в період окупації слугувала підтримці тих, що найбільше мали в тому потребу, і водночас розглядалася як патріотичний обов'язок і форма національного порятунку [2, s. 23.]. Як результат пропагування гасла «органічної роботи» багато діячів громадських, благодійних і господарських організацій у 60-х рр. XIX ст. наголошують, що необхідною умовою відновлення незалежності є поживлення господарського і соціального розвитку на польських землях, а також національний солідаризм. Прикладом органічної роботи в галузі економічного розвитку в прусській частині Польщі у другій половині XIX ст. є розвиток кооперативного руху і народних банків. Господарська діяльність, що розвивається від 1871 р. з ініціативи священників Августина Самажевського і Пьотра Вавжиняка була противагою різкого антипольського курсу прусського уряду, характерного для внутрішньої політики Пруссії після 1851 р. у всіх сферах громадського життя.

На 70-80-і роки XIX ст. припадає особливе поживлення громадської діяльності на польських землях. Тоді виникають зокрема спілки добровільної пожежної охорони, які стають місцем громадської самоорганізації і проповідування патріотичних позицій. Громадська діяльність інтерпретується як патріотичний обов'язок, що має на меті збереження національної самобутності. Багато громадських ініціатив 70 – 90-х рр. XIX ст., що адресуються до дітей і молоді, мали на меті виховання здорового покоління в патріотичному дусі. У австрійській частині з ініціативи Генрика Йордана виникає парк його імені, з плавальним басейном, спортивними майданчиками, де діти і молодь

вдосконалювалися фізично і вчилися самоврядності [5, s. 257.]. У цей період на польських землях в російській та австрійській частинах виникають Товариства Боротьби з Туберкульозом, з ініціативи яких відкриваються санаторії, що фінансуються з приватних фондів. Наприклад, в Закопане засновниками санаторію для дорослих були Я. Падеревський, Г. Сенкевич а також сім'ї Замоїських і Красинських [2, s. 25.].

На зламі XIX – XX ст. з'являється багато опікунських Товариств, що діяли на користь дітей і молоді. У Варшаві виникає «Товариство Літніх Колоній», засноване Станіславом Маркевичем, яке завдяки приватним фондам організувало літній відпочинок для дітей незаможних батьків. Активними діячами Товариства були, зокрема, Болеслав Прус і Януш Корчак. У кінці XIX ст. виникає також «Варшавське Гігієнічне Товариство», яке розвиває опікунську діяльність на користь дітей. Товариство ініціювало організацію двох важливих освітніх установ – «Садів ім. Вільгельма Рау», що провадили рекреаційну і виховну діяльність для дітей заможніших батьків, а також «Інститут Дитячої Гігієни», заснований бароном Леоном Ленвалем. Інститут ім. Ленвала вів діяльність як на тодішні часи новаторську – надаючи лікарську допомогу і порадицтво в сфері гігієни і виховання дитини, а також організуючи курси догляду за немовлятами і дітьми [4, s. 25].

Серед важливих громадських ініціатив на користь дітей-сиріт, які на початку XX ст. виникли на польських землях в австрійській частині окупації, слід згадати «Товариство Сирітських Гнізд», засноване Казимиром Єжевським. Товариство забезпечувало виховання дітей і молоді під наглядом вчителів у спеціально організованих аграрних господарствах під назвою сіл і сирітських гнізд. Опікунські Товариства пробували також розв'язувати проблеми соціально дезадаптованої молоді. Як приклад ініціатив на користь ресоціалізації молоді, слід назвати, зокрема, виховні центри молоді, засновані ксьондзом Броніславом Маркевичем у Галичині, а також «Шльонський Виховний Заклад» в Цешині. Обидві ініціативи реалізували новаторські виховні програми, поєднуючи професійну підготовку молоді з вихованням, спертим на активності і самоврядності молоді [1, s. 22].

Важливу роль в царині національного виховання виконували виховні заклади для малих дітей, звані притулками. На противагу русифікації і германізації шкільної справи і прагненню держав-загарбниць до денационалізації дітей, притулки реалізували в конспірації програми навчання польською

мовою і незважаючи на репресії: «аж до революційних подій 1905 р. були в принципі на землях російської частини Польщі головними закладами національного виховання» [1, s. 16-17].

Незрівнянно сприятливішою була ситуація в царині освіти у Галичині, під австрійською владою, де, починаючи 80-х років XIX ст. з ініціативи краківського «Товариства притулків для малих дітей», львівського «Товариства Міських Християнських Притулків» а також «Товариства Шкільної Матері» виникає багато виховних притулків [1, s. 16-17.]. Особливо слід підкреслити роль Костьолу і католицьких орденів у справі захисту національних традицій і зміцнення національного солідаризму в період окупації. Багато з існуючих тоді Товариств і громадських установ діяло під патронатом Костьолу. Священники – як, наприклад, Августин Самажевський і Пьотр Вавжиняк у Познанському князівстві, – під гаслами «органічної роботи» пропагували розвиток народних банків і кооперації. У другій половині XIX ст. Костьол інспірував утворення орденських громад, – зокрема, громади феліціанок у Варшаві, яка займалася підтримкою найбідніших дітей, хворих і знедолених осіб шляхом організації притулків, народних шкіл і дитячих будинків, відкриття нічліжок. У Кракові художник Альберт Хмельовський заснував громаду терціан, яка опікувалася бездомними, а згодом також організувала професійну підготовку молоді.

Значно більші можливості громадської діяльності в російській частині Польщі виникли в результаті революції 1905 р., коли польське суспільство завоювало громадянські свободи – слова, совісті, зборів і союзів. На основі нових правил про спілки й асоціації від 1906 р. виникла можливість легальної громадської самоорганізації поляків. Царська влада скасувала правила, що обмежували автономію духовенства, що діяли від 1864 р. Світські і релігійні товариства і спілки значно розширили доступні можливості легальної громадської самоорганізації. Більшість громадських організацій, що виникли в цей час, мали світський характер. До найважливіших з них належали: освітнє товариство «Польська Шкільна Матір», «Центральне Землеробське Товариство», «Товариство Землеробських Гуртків ім. С. Сташіца». Розвивався також кооперативний рух.

Товариство «Польська Шкільна Матір» було офіційно вписане до реєстру 1906 р. і стало першим громадським об'єднанням, що виникло на основі нових правил. «Матір» має на меті проповідування і підтримку освіти в національному дусі ... розвиток польської шкільної справи і освіти, особливо в сфері елементарного навчання». Як вказує

С. Гаєвський, «пожертви на цілі “Матері” в 1906-1907 роках досягли разом з подарованим майном мільйону рублів; 900 гуртків нараховували 116 341 членів. Вони заснували 786 елементарних шкіл, 317 притулків, 505 читалень і бібліотек, якими користувалося 400 544 читачі» [3, s. 130-131.].

Після 1905 р. виникають такі громадські установи конфесійного характеру: «Товариство Християнських Робітників», єпархіальні «Комісії з громадських справ», «Католицький Союз», «Товариство Парафіяльних Бібліотек» і «Товариство Опіки над Емігрантами». Піонером руху «Товариств Християнських Робітників» в Царстві Польському був ксьондз Марцелій Годлевський [3, s. 40]. Однією з найважливіших причин утворення SRCH і розгортання роботи серед робітників, як вважає Станіслав Гаєвський, було усвідомлення духовенством в Царстві Польському після революції 1905 р. впливів соціалістичного руху на робітників. «Спільнота духовенства не розуміла вагомості нових проблем. Лише після 1905 року соціальна робота Костьолу стала однією з тем у програмах навчання в духовних семінарах» [3, s. 46].

Громадські організації, як зареєстровані офіційно, так і нелегальні, засновувалися з ініціативи шляхти, духовенства, інтелігенції як правої, так і лівої політичних орієнтацій. Вони взяли на себе функції національних державних установ і сприяли збереженню польської національної ідентичності. Ці релігійні і світські братства, товариства, фундації, народні банки, християнські професійні спілки і діяльність католицького Костьолу, а також орденів підтримували патріотичний дух і були, окрім сім'ї, основними установами культивування національної ідентичності в умовах окупаційного режиму.

Висновки. Незалежні громадські ініціативи у «період поділів» Польщі 1795 – 1918 рр. були

важливою складовою частиною національної стратегії відновлення державної суверенності, інструментом культурного, економічного і соціального розвитку польського народу, сприяли піднесенню рівня освіти польського населення й економічного розвитку країни. Організована громадська діяльність періоду окупації охоплювала царини господарську, освітню (включно з боротьбою за незалежну освіту), політичну (збереження і розвиток польської мови в умовах посиленої германізації і русифікації; зусилля щодо збереження національної ідентичності, національної свідомості суспільства), а також громадські ініціативи у сфері оздоровчої опіки, благодійності, самопомогової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bobrowska-Nowak Wanda, Początki i Rozwój Działalności Opiekuńczej na Ziemiach Polskich od Połowy XVII stulecia do Zakończenia I Wojny Światowej, Część I w: Źródła do Pedagogiki Opiekuńczej, red. Irena Lepalczyk, tom I, PWN, Warszawa 1988.
2. Bunsch-Konopka H., Historia Opieki Społecznej w Polsce, w: Pomoc Społeczna w Polsce, Część II, red. J. Starega-Piasek, Warszawa 1998.
3. Gajewski Stanisław, Polska Macierz Szkolna i Inne Inicjatywy Oświatowe, w: Społeczna Działalność Duchowieństwa w Królestwie Polskim, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1990.
4. Góra Waldemar Andrzej, Tradycje Opieki i Pomocy Społecznej w Polsce, «Praca Socjalna» 1989, nr 2.
5. Pragłowski J., Frysztański K., Społeczne Dzieje Pomocy Człowiekowi: Od Filantropii Greckiej do Pracy Socjalnej, Warszawa 1995.
6. Szypuliński Zenon, Stowarzyszenia. Wzory Pism Statutów i Innych Aktów z objaśnieniami oraz przepisami Związanymi z Prawem o Stowarzyszeniach, Polski Dom Wydawniczy «Ławica», Poznań 1994.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і практика позашкільної освіти молоді в Польщі.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ЗНЗ ЯК ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СЛІДЧОГО

Сергій САНДЕЦЬКИЙ (Херсон)

З огляду на специфіку завдань професійної діяльності, майбутній слідчий повинен бути не лише предметно підготовленим до їх виконання, а й фізично розвиненим. Для досягнення цього ще у навчальному закладі він має оволодіти уміннями й навичками здорового способу життя. Вивчення сучасного стану щодо дотримання учнями ЗНЗ принципів здорового способу життя дозволяє з'ясувати коло проблем щодо його формування й окреслити шляхи їх розв'язання.

Учитывая специфику профессиональной деятельности, будущий следователь должен быть не только предметно подготовлен, а и развит физически. Чтобы достичь этого, еще в школе он должен овладеть умениями и навыками

здорового способа жизни. Изучение реальной картины относительно соблюдения принципов здорового способа жизни учащимися общеобразовательных школ позволило установить круг проблем, связанных с его формированием и наметить пути их решения.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, функціональна підготовка, майбутній слідчий, професійна орієнтація, пілотажне дослідження.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку країни однією з актуальних проблем подолання кризи у соціально-економічній сфері

є комплектація кадрового складу підприємств, державних структур та організацій. Практика показує, що це стосується й працівників органів кримінальної міліції, зокрема слідчих. Вивчення ринку праці показує, що це питання є гострим через те, що якість підготовки більшості працівників не відповідає вимогам європейських стандартів щодо рівня сформованості особистісно-професійних якостей спеціалістів. Зруйнування системи цільової довузівської підготовки, яке відбулося в останні кілька років, та розірвання на цій підставі налагоджених зв'язків загальноосвітніх навчальних закладів з вищими суттєво вплинуло на можливість пошуку ВНЗ "своїх" абітурієнтів. Тому ЗНЗ мають переглянути зміст і організацію професійної орієнтації учнівської молоді, зокрема щодо вибору професії в юридичній галузі.

Головними цінностями нової епохи, разом з професіоналізмом, зарубіжні та вітчизняні науковці визнають здоров'я, здоровий спосіб життя. Здоровий спосіб життя сьогодні – це не лише необхідна умова підвищення опірності організму захворюванням, забезпечення активної життєдіяльності людини та рівня її функціональної працездатності, а й одна з умов досягнення успіхів, зокрема у професійній діяльності. В останніх державних документах [3; 4] все частіше підкреслюється значущість фізичної й функціональної підготовленості підростаючого покоління для довготривалої продуктивної професійної діяльності, наголошується на зосередженні уваги діяльності загальноосвітніх навчальних закладів на вихованні здорової нації. Така постановка проблеми вимагає пошуку нових шляхів якісного вдосконалення організації навчально-виховного процесу шкіл, зокрема щодо формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя.

Проблема дотримання підлітками принципів здорового способу життя набула гостроти ще й через те, що останнім часом сформувалася стійка тенденція до зменшення кількості юнаків, які за станом здоров'я можуть служити в Збройних силах України та працювати в органах міліції [3]. Розвиток цієї ситуації може стати загрозою для майбутнього країни і тому вимагає кардинальної зміни підходів до організації здоров'язберігаючого середовища навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування навичок здорового способу життя є складною й багатоаспектною, оскільки пов'язана із широким колом питань щодо збереження здоров'я учнів та набуття ними фізичної культури, організації фізичного виховання у ЗНЗ. Вивчення проблематики останніх наукових пошуків та публікацій

практиків засвідчує, що актуалізована проблема знаходиться у центрі уваги дослідників педагогічної, психологічної та соціологічної галузей. Через зростання темпів підліткової злочинності, вона зацікавила й науковців юридичної галузі.

Отже, означена проблема є суспільно значущою, різновекторною та багатоаспектною. Оскільки у межах однієї статті неможливо розкрити всі її складові, зупинимось лише на ключових питаннях. Так, група дослідників у складі В.Видріна, В.Кузнецова, В.Милегіна та ін. у межах власних наукових пошуків з'ясувала засоби формування здорового способу життя (один з них - заняття фізичною культурою ми застосували у власному дослідженні); такі науковці, як В.Белорусова, А.Борисенко, М.Зубалій, М.Козленко, Л.Ніколаєва, Т.Палагнюк, М.Солопчук, вивчали системи збереження здоров'я і з цього приводу підкреслювали значущість наступності та неперервності формування вмінь та навичок здорового способу життя в режимі дня та у педагогічному процесі; В.Ільїніч, В.Краснов, С.Лапаєнко, А.Свасьєв, Л.Устименко, Г.Шутка та ін. наголошували на значущості оволодіння учнями прийомами оздоровлення у процесі формування здорового способу життя. На необхідності покращення системи виховної роботи ЗНЗ та підвищенні ефективності їх діяльності щодо формування здорового способу життя у підлітків як засобу профілактики злочинності неповнолітніх, наголошували вітчизняні кримінологи: Ю.Александров, І.Васильківська, А.Закалюк, О.Костенко, В.Кудрявцев, П.Михайленко, А.Музика, І.Туркевич, В.Філонов.

Разом з цим, у доробках зазначених авторів детально не розглядалися методи, прийоми та засоби формування в учнів 13-16 років вмінь і навичок здорового способу життя у системній взаємодії сім'ї та школи.

Мета цієї статті полягає у висвітленні шляхів формування в учнів ЗНЗ навичок здорового способу життя як базових компетенцій у системі їх підготовки до свідомого вибору майбутньої професії слідчого.

Основна частина. З метою з'ясування стану дотримання учнями ЗНЗ принципів здорового способу життя, як провідного чинника підтримання належного рівня працездатності та забезпечення функціональної підготовленості до оволодіння професією слідчого, проведено пілотажне дослідження в 11 навчальних закладах м.Херсона. Серед учнів навчальних закладів, охоплених експериментом (всього 487 осіб), переважну більшість склали хлопці вікової категорії 14-16 років. В якості респондентів також залучалися педагогічні працівники шкіл та батьки учнів.

Провідними методами дослідження виступали: інтерв'ю (відкрите й сфокусоване), бесіди, опитування, спостереження (пасивне й включене).

Під час відкритого інтерв'ю запитання на тематику шкільного життя пропонувалися респондентам (учням 9-11-х класів та їх батькам) у певній послідовності, але спілкування проводилося у вільному стилі. Метою сфокусованого інтерв'ю було виявлення ставлення учнів до здорового способу життя, дотримання його принципів та наявності умов їх реалізації. Основними завданнями бесід обрано з'ясування оптимальності режиму дня учнів, раціональності їх харчування, змістовного наповнення дозвілля та відпочинку. Опитування здійснювалося за розробленими автором діагностичними матеріалами. Під час дослідження вивчалися результати щорічних медичних оглядів (актуальний стан здоров'я, функціональна працездатність), науково-методичне забезпечення виховної роботи ЗНЗ, плани роботи навчальних закладів, форми й методи роботи та класних керівників.

У межах пілотажного дослідження вивчалися такі питання:

1. дотримання учнями фізіологічно доцільного режиму дня, раціонального режиму харчування та оптимального режиму рухової активності;
2. захоплення шкідливими звичками;
3. обізнаність у галузі здоров'язберігаючих технологій.

У результаті тематичних бесід встановлено, що 81,4% учнів вважають, що вони дотримуються принципів здорового способу життя; 15,6% респондентів визнали, що вони частково дотримуються здорового способу життя і 1,7% учнів зазначили, що не підтримують його. Слід відмітити, що 1,3% учнів не відповіли на це запитання взагалі, що надає підстави стверджувати, що вони не мають чіткого уявлення про зміст цього поняття або їх взагалі не цікавить спосіб власної життєдіяльності.

З метою з'ясування поля пошуку можливостей для формування вмінь і навичок здорового способу життя здійснено вивчення способів і прийомів, що дозволяють підтримувати працездатний стан здоров'я. Під час бесід респондентам було запропоновано назвати чинники, що сприяють відновленню рівня працездатності, зміненню фізичного здоров'я. Серед зазначеного учнями були такі позиції: на першому місці - відпочинок, на другому - сон, на третьому – дозовані фізичні навантаження, на четвертому – дотримання режиму харчування. Насторожує той факт, що жоден респондент не зазначив у цьому ряду

гігієнічні засоби і фізичний труд. Цікавим, на наш погляд, виявився рейтинг чинників, названих батьками і педагогами: на першому місці вони зазначили фізичні навантаження, зокрема побутовий труд (прибирання пришкольної ділянки), на другому – загартовування, на третьому – раціональне харчування і лише на четвертому – відпочинок як засіб відновлення витрачених сил (жодний дорослий не зазначив такі прийоми, як вітамінізація та мінералізація). Таким чином, учні й дорослі назвали здебільшого однакові основні чинники підтримання стану фізичного здоров'я, але відвели їм різні пріоритети.

Зупинимося детальніше на результатах вивчення зазначених респондентами чинниках формування здорового способу життя. З метою вивчення режиму дня учнів з'ясувалися питання щодо обсягів навчального навантаження та відпочинку. Встановлено, що більшість учнів (74,8%) мають щодоби 6-7 уроків (певну кількість з яких вони пропускають через поважні й неповажні причини), решта учнів – до 10 уроків, оскільки відвідують додаткові заняття (займаються з репетиторами з метою підготовки до вступу у ВНЗ). Вільний час учнів впродовж робочого дня коливається від 3-х до 8-ми годин, у вихідний – від 6-ти до 14-ти годин. Отже, учні ЗНЗ, які орієнтовані на набуття вищої освіти, мають навчальне розумове навантаження, яке кожного тижня займає більше половини їх активно-функціонального часу. Якщо застосувати адаптовану нами формулу розрахунку ефективності інтелектуального розвитку В.Сухомлинського, де у чисельнику розташовано розумове навантаження зранку (у навчальному закладі), а у знаменнику – після обіду виконання аудиторних завдань, самоосвіта, отримаємо уявлення про ступінь сформованості “вміння вчитися, працювати розумово й творчо” [6].

З'ясовано, що більшість вільного часу учні витрачають на (у порядку розташування пріоритетів): спілкування із друзями, заняття спортом, комп'ютерні ігри, прослуховування музики, перегляд фільмів та Internet-сторінок, відпочинок, підготовку домашнього завдання (при цьому, частка часу, яку витрачають підлітки на навчання вдома, у середньому складає 30%). Отже, така важлива для майбутнього слідчого комунікативна діяльність відбувається здебільшого без цільового виховного впливу і, навіть гірше, - на зразках поведінки сумнівної якості і тому втрачає таку важливу рису, яку В.Сухомлинський назвав “олюдненість” [6].

Опитування показало, що на активний відпочинок припадає лише третина вільного

часу, яку присвячують спортивним іграм (футболу та волейболу), тренуванню в тренажерній залі, катанні на скейті, велосипеді, паркуру або прогулянкам на свіжому повітрі. При цьому частота активного відпочинку також виявилася мізерною – один-два рази на тиждень. Аналіз педагогічної практики показав, що сьогодні, на жаль, не проводяться “заняття на природі”, учні не долучаються до туристської та краєзнавчої діяльності ні навчальними закладами, ні батьками.

Результати бесід з респондентами засвідчують, що більшість з них не вміє розподіляти інтелектуальне навантаження впродовж дня та тижня, дозувати відпочинок, не володіє прийомами розслаблення й зняття напруги. Опитування респондентів дозволило встановити, що переважна їх більшість (89,4% учнів і 76,9% педагогів) необізнана у галузі здоров'язберігаючих технологій і не володіє відповідними прийомами. Було з'ясовано, що певні знання та навички з цього приводу мають лише ті учні, які займаються спортом. Аналіз планів роботи навчальних закладів та результати спостережень показали, що системна робота у цьому напрямі майже відсутня. Таким чином, навички організації робочого дня, які є виключно важливими для майбутнього слідчого, професійна діяльність якого пов'язана із значними розумовими, психічними та емоційними навантаженнями, майже не формуються. Аналіз відповідей учнів також показує, що 54,8% не відновлюють за вихідні витрачені сили, не встигають поповнити резерви організму і тому, в окремих випадках, має місце фізичне виснаження, що складає реальну загрозу здоров'ю (як фізичному, так і психічному) й позначається на рівні функціональної підготовленості підлітка.

З огляду на зміст поняття “організація життя”, вивчалось дотримання учнями режимних моментів. Проведені інтерв'ю дозволили встановити, що лише 73,8% респондентів дотримуються режиму дня, який склався сам собою (при цьому у вихідні дні вони переважно більшістю або відсипаються або проводять час беззмістовно і тому поняття «режим» взагалі відсутнє); 53,7% учнів дотримуються режиму харчування (серед яких 20,9% підлітків, які виконують це через заняття спортом); лише 42,3% респондентів визнали руховий режим власного життя оптимальним (за рахунок учнів, які не мають ніяких додаткових занять). Про фізіологічну недосконалість режиму дня учнів свідчать дані щодо тривалості їх сну: 4-5 годин у робочі дні та до 12 годин у вихідні (замість 8-9 годин щодня). Крім цього, спостереження за перебігом навчально-виховного процесу та опитування педагогів дозволило виявити певні

порушення режиму навчання щодо тривалості перерв між прийомами їжі та дотриманням санітарно-гігієнічних умов, зокрема при проведенні спортивних змагань та оздоровчих заходів. Отже, режим дня, який підтримують учні досліджуваних навчальних закладів не можна визнати ні оптимальним, ні фізіологічно доцільним. Це також знижує ступінь підготовленості до подальшого набуття професії слідчого і тому зменшує вірогідність її отримання.

Нераціональність харчування визнали 33,5% респондентів, 24% визнали його ще й незбалансованим; 61% учнів споживають гаряче харчування лише двічі на добу (замість 3-4 разів), що ніяк не сприяє підтриманню належного рівня функціональної діяльності організму та стану здоров'я підлітка. При цьому, лише 57,9% учнів вказали на можливість отримувати впродовж робочого дня гаряче харчування і лише 12,3% визнали, що використовують її. Таким чином, харчування учнів ЗНЗ не можна визнати повноцінним, оскільки воно ні за кількісними, ні за якісними параметрами не відповідає фізіологічним потребам підлітків, особливо хлопців, 15-16 років.

У рамках дослідження вивчався також режим гідратації (споживання питної води), як необхідної умови підтримання певної швидкості біохімічних процесів та належного стану фізичного здоров'я рівня учнів. Встановлено: учні забагато споживають кави (до речі, низької якості), газованих напоїв з барвниками та “енергетичними” добавками й недостатньо питної води (відповідно до їх вікових та фізіологічних потреб); цей процес ніяк не контролюється ні членами сім'ї, ні педагогами навчальних закладах.

Показником, який безпосередньо пов'язаний із здоровим способом життя, ми вважали наявність в учнів шкідливих звичок. Цікавими, на наш погляд, виявилися такі отримані дані: 86,4% учнів визнали, що палять (при цьому більшість з них розпочали ще у середніх та початкових класах); 53,8% - що іноді вживають слабкоалкогольні напої; 48,7% учнів, що іноді вживають спиртні напої. Викликає тривогу той факт, що 12,7% учнів визнали, що вживали “легкі” наркотичні речовини; 28,3% учнів, що мали сексуальні стосунки з кількома партнерами. В індивідуальних бесідах також з'ясовано, що майже всі ці учні не визнають того, що таким чином зашкоджують власному здоров'ю. Такі результати свідчать про недостатню обізнаність та низьку свідомість учнів щодо наслідків шкідливих звичок для власного майбуття, недостатність контролю з боку батьків за цим питанням, відсутність взаємодії родини та

навчальних закладів, неефективність пропедевтичної роботи шкіл.

У межах вивчення способу життєдіяльності учнів з'ясовано відношення учнів до ранкової гімнастики, загартування та занять спортом як провідних чинників підтримання фізичної працездатності. Отримані відповіді засвідчують, що лише 23% учнів виконують ранкову гімнастику, з них з дитинства - 21%. Тривалість гімнастики при цьому варіюється від кількох хвилин до двох годин (більше за 20 хвилин гімнастику виконують лише 13% учнів). Опитування учасників навчально-виховного процесу навчальних закладів показало, що лише в двох з них проводяться фізкультурні розминки під час перерв. Таким чином, можна стверджувати, що існує великий відсоток учнів, які зовсім не виконують ранкову гімнастику і що цей процес не контролюється належним чином ні батьками, ні педагогами.

Аналіз відповідей учнів показує, що спортом займаються 76%. З них: 47% самостійно (за рекомендацією батьків, друзів) і 53% у секціях; діапазон секцій при цьому дуже широкий: гандбол, футбол, волейбол, важка атлетика, плавання, боротьба, велоспорт, бокс, легка атлетика, теніс. Насторожує той факт, що у кількох навчальних закладах через брак коштів або приміщень немає спортивних секцій і саме тому, як показують бесіди, певна частина учнів їх не відвідують і тому залишається поза оздоровчою та спортивно-масовою роботою.

У процесі дослідження встановлено, що загартовуванням займаються лише 29% учнів. Інтерв'ювання батьків засвідчує, що ця самооцінка також завищена і насправді кількість учнів, що дійсно займаються загартовуванням, значно менша - 21%. Серед форм загартовування респонденти назвали такі: водні процедури (обтирання, душ, ванни), плавання, сауна, оздоровчий біг. На жаль, жоден учень не назвав такі форми, як оздоровче дихання, спеціальні фізичні вправи, сонячні й повітряні ванни.

Таким чином встановлено, що такі прояви здорового способу життя, як ранкова гімнастика, загартування та спорт присутні лише частково, контроль за цим процесом з боку батьків та навчальних закладів майже відсутній.

Одним з важливих, на наш погляд, питань для забезпечення контролю за способом життя учнів є наявність психологів та медичного персоналу у навчальних закладах. Пілотажне дослідження дозволило встановити наступне:

- через брак фінансування посади психологів або соціальних педагогів у переважній більшості ЗНЗ відсутні;

- через зменшення наповнюваності закладів допускаються випадки наявності однієї

медичної сестри на два навчальних заклади (за свідченнями респондентів це призвело до збільшення випадків травматизму);

- в усіх навчальних закладах відсутні затверджені директором функціональні обов'язки медичного працівника (як показало інтерв'ювання, вони лише усно обговорюються при прийомі на роботу);

- в жодному навчальному закладі не проводиться системний моніторинг здоров'я (фізичного, психічного, соціального) учнів.

Враховуючи значущість стану здоров'я учнів для їх загального розвитку та навчальних досягнень і загрозливу ситуацію з його поступовим погіршенням, можна зробити висновок про нагрілу необхідність створення медичної служби у кожному навчальному закладі, розширення вимог до посадових обов'язків шкільної медичної сестри та посилення відповідальності за їх невиконання.

Висновки. Узагальнення отриманих під час пілотажного дослідження даних дозволяє констатувати, що переважна більшість учнів ЗНЗ (майже 83%) не дотримуються принципів здорового способу життя. При цьому, причинами такої ситуації виступають суб'єктивні (відсутність бажання, низький рівень мотивації, самоконтролю та контролю з боку дорослих) та об'єктивні (навчальна завантаженість, відсутність необхідних знань і вмінь, обмежені можливості навчальних закладів) чинники.

На підставі аналізу отриманих результатів визначено концентричне коло проблем (локальних і глобальних) щодо формування вмінь і навичок здорового способу життя в учнів ЗНЗ. Якщо зважити на природне призначення молодих людей у житті, до глобальних проблем віднесено: занадто низький відсоток учнів, що дотримуються здорового способу життя; занадто низький рівень їх фізичного здоров'я (наявність вроджених вад та хронічних захворювань). До переліку локальних проблем віднесено: низький рівень рухової активності, яка не складає основу способу життєдіяльності учнів 14-16 річного віку (як того потребує фізіологія їх розвитку), а відіграє лише роль епізодичного факту життя; недостатнє забезпечення належних умов, відсутність системної взаємодії сім'ї та школи, внутрішня неорганізованість.

Перспективи подальших розвідок. Проведене пілотажне дослідження дозволило виявити резерви процесу формування в учнів ЗНЗ вмінь і навичок здорового способу життя, а саме: змістовне наповнення дозвілля (розширення кола оздоровчих заходів, удосконалення режиму гідратації, забезпечення повноцінності та раціональності харчування, залучення до туристично-краєзнавчих заходів),

налагодження взаємодії з батьками, раціональний добір засобів фізичного розвитку, що враховують гендерний підхід та рухові інтереси учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М.Амосов. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А.Бодров : [уч. пособие для вузов]. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 511 с.
3. Державна програма розвитку фізичної культури та спорту в Україні: затверджена Постановою КМ України від 15.11.2006 №1594 // Інформаційний збірник МОН України. – 1996. – №9. – С.9-15.

4. Лейник М.В. К учению о физиологических основах рационального режима и отдыха / М.В. Лейник. – К.: Академия, 1951. – 47 с.
5. Паффенбэргер Р.С. Здоровый образ жизни / Паффенбэргер Р.С., Ольсен Э. / Пер с англ. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 320 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т.3. – С.114.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Сандецький Сергій – викладач кафедри менеджменту освіти, Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної педагогічної освіти.
Наукові інтереси: формування готовності майбутніх слідчих до роботи з підлітками у процесі фахової підготовки.

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ КЦПР

Катерина СУРКОВА, Яна МАНДРИК (Кіровоград)

У статті розкрито актуальність проблеми вдосконалення засобів навчання для диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування, а також розглянута структура електронного засобу навчання з пошуку та рятування, що розробляється.

В статтє раскрыта актуальность проблемы совершенствования средств обучения для диспетчеров координационного центра поиска и спасания, а также рассмотрена структура разрабатываемого электронного средства обучения по поиску и спасанию.

Ключові слова: майбутній диспетчер КЦПР, засоби навчання, електронні засоби навчання, пошуково-рятувальні роботи, структурні компоненти ЕЗН з пошуку та рятування.

Постановка проблеми. Ефективне забезпечення безпеки польотів (БП) вимагає високої готовності служб пошуку та рятування до потенційної можливості виникнення надзвичайної ситуації (НС) у зв'язку з вимушеною посадкою повітряного судна (ПС).

Необхідність такого роду готовності переконливо підтверджується авіаційною статистикою. Наприклад [1], тільки впродовж 2007 року персонал і засоби Єдиної державної системи проведення авіаційних робіт з пошуку та рятування України 57 разів включалися в систему аварійного реагування на нестандартну ситуацію із ПС і на НС, не пов'язаних з авіаційною подією (АП). У готовність №1 чергові пошуково-рятувальні ПС приводилися 69 разів, причому 39 разів відповідні польоти реально виконувалися.

Із статистики Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) [2] відомо, що при АП в живих залишається 75% осіб, що знаходяться на борту ПС. Потреба в медичній допомозі може бути розподілена таким чином: 20% необхідна негайна допомога, 30% - допомога через певний час, 50% - незначна допомога. При цьому, шанси на виживання зменшуються на 80% в перші 24 години, а не травмованих

осіб - швидко зменшуються після перших 3-х діб.

Із аналізу проведених пошуково-рятувальних операцій при АП, впливає, що пошуково-рятувальні служби не завжди своєчасно знаходять місце АП, тим самим вони не в змозі надати необхідну допомогу потерпілим.

Статистичні дані підтверджують висновок про те, що необхідно:

- оперативно і на високому професійному рівні приймати рішення по організації та плануванню пошуку і рятування;
- ефективно проводити заходи щодо пошуку і рятування постраждалих (в найкоротший термін знайти місце АП; своєчасно надати допомогу пасажиром і членам екіпажу; надавати кваліфіковану медичну допомогу постраждалим).

Для реалізації вище перерахованого майбутні фахівці координаційного центру пошуку та рятування (КЦПР) повинні мати високий рівень професійної підготовки, що можливо буде забезпечити шляхом вдосконалення засобів навчання майбутніх диспетчерів КЦПР.

Аналіз досліджень і публікацій. Класифікація засобів навчання достатньо різноманітна. Так, наприклад, П.І. Підкасистий [4] розділяє засоби навчання на матеріальні (технічні) та ідеальні. Залежно від встановленої в основу ознаки «по загальним властивостям» А.В. Хугорський [5] пропонує наступну класифікацію: по складу об'єктів, по відношенню до джерел виникнення, по ступені складності, по характеру використання; по характеру впливу, по особливостям побудови, по носію інформації, по рівню змісту освіти, по відношенню к технологічного процесу, по способу виготовлення.

Із даної класифікації нас цікавлять засоби навчання по відношенню к технологічному процесу [5], які в свою чергу розділяються на традиційні (музеї, бібліотеки), перспективні (електронне обладнання, комп'ютерна техніка) та інноваційні (електронні засоби навчання – електронний підручник і т.п.).

Для подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх диспетчерів КЦПР потрібно в навчальний процес впровадити електронні засоби навчання (ЕЗН).

Загальноприйнятої класифікації ЕЗН не існує. Наприклад, одна з класифікацій ЕЗН [6]: комп'ютерні підручники; наочно-орієнтовані середовища; лабораторні практикуми; тренажери; системи контролю знань; довідники і бази даних учебного призначення; інструментальні системи.

Для розробки структури ЕЗН з пошуку та рятування необхідно виконати аналіз предметної області, тобто процесу навчання майбутніх диспетчерів КЦПР та виробничого процесу таких спеціалістів.

Розробляти ЕЗН необхідно, ґрунтуючись на вже існуючі автоматизовані системи з пошуку та рятування. Тому, перш за все, необхідно провести порівняльний аналіз існуючих автоматизованих систем з пошуку та рятування.

В країнах Європи та США пошуком і рятуванням займаються військові і цивільні організації під загальним керівництвом національних міністерств оборони, тому більша частина інформації не підлягає розголошенню. В Америці, наприклад, авіаційним пошуком займається цивільний повітряний патруль, який підпорядковується рятувально-координаційному центру військово-повітряних сил США, а в Норвегії - Королівські норвезькі військово-повітряні сили.

Ми проаналізували існуючі виробничі автоматизовані засоби для організації і проведення пошуково-рятувальних робіт і з'ясували, що в Україні існує автоматизована система підтримки прийняття рішень «Пошук», в Росії географічна інформаційна система пошукового та аварійно-рятувального забезпечення польотів (ГІС ПАРЗП) і морська система планування пошуку і рятування PlanSAR. Розглянуті нами, системи «Пошук», ГІС ПАРЗП, PlanSAR виконують 20 різноманітних функцій: формування і ведення бази цифрових картографічних і тематичних даних про склад, стан і розміщення пошуково-рятувальних, аварійно-рятувальних сил і засобів; рішення комплексу розрахункових задач при плануванні пошуково-рятувальних робіт; прогноз місцеположення ПС; визначення і автоматичне позначення на електронних

цифрових картах місцевості зони пошуку ПС, що терпить лихо і т.п. При проведенні порівняльний аналіз цих систем дійшли висновку, що PlanSAR є більш багатофункціональною системою. «Пошук» і ГІС ПАРЗП є практично однаковими системами по своїм функціональним можливостям.

Таким чином, ми виявили, що наявні виробничі автоматизовані системи можна класифікувати, як системи підтримки прийняття рішень (СППР). Для того, щоб адаптувати навчальний процес до виробництва необхідно, щоб розроблювальний ЕЗН імітував виробничі СППР.

В ході дослідження було встановлено, що існує велика кількість різноманітних ЕЗН з пошуку та рятування. Проведений аналіз існуючих ЕЗН з пошуку та рятування дозволив класифікувати їх наступним чином [7]:

1. Тренажери: тренажер по відпрацюванню дій в надзвичайних ситуаціях; оперативно-тактичний тренажер; тренажер глобальної морської системи зв'язку при лиху - MARSIM.

2. Система контролю знань: програмний комплекс для перевірки знань державних інспекторів по маломірних судах Міністерства надзвичайних ситуацій (ПКПЗ "Інспектор ДІМС - Тест").

3. Мультимедійний методичний посібник: мультимедійні навчальні модулі «Управління судном в аварійних ситуаціях», «Управління судном при виконанні рятувальних операцій».

4. Система підтримки прийняття рішень: система планування пошуку і рятування PlanSAR.

Виявлено, що існуючі ЕЗН направлено на підготовку морських фахівців з пошуку та рятування, але не авіаційних.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є обґрунтування актуальності проблеми вдосконалення засобів навчання для майбутніх диспетчерів КЦПР і структури ЕЗН з пошуку та рятування.

Виклад основного матеріалу. В ході дослідження із застосуванням методів спостереження, опитування співробітників Головного КЦПР Міністерства надзвичайних ситуацій були виявлені наступні недоліки:

- недостатній рівень практичних навичок з планування та організації пошуково-рятувальних робіт (ПРР);

- недостатній рівень знань по будові, льотно-технічним характеристикам, аеродинамічним якостям ПС;

- не мають практичних навичок при організації взаємодії з органами обслуговування повітряного руху, Головними управліннями МНС України в областях,

морськими регіональними координаційними центрами та іншими суб'єктами взаємодії;

- неможливість дати оцінку визначення масштабів необхідної операції;
- неможливість якісно координувати взаємодії наземних і повітряних пошуково-рятувальних сил і засобів при ПРР;
- недостатній рівень знань алгоритмів роботи при виникненні АП;

- недостатній рівень знань природно-географічних особливостей зон відповідальності регіональних координаційних центрів і умов проведення в них авіаційних робіт з пошуку та рятування.

Вибір саме ЕЗН майбутніх фахівців з пошуку та рятування обумовлено наступними причинами:

- можливість індивідуалізувати роботу курсантів;
- наявністю зворотного зв'язку, що дозволяє коректувати роботу курсантів у ході навчального процесу;
- можливість збору статистичної інформації на всіх стадіях навчального процесу;
- можливість накопичення й швидкої корекції навчальних матеріалів;
- наявністю інструментарію для керування банком навчальних матеріалів, що забезпечують зручну роботу з даними;
- оптимізацією праці викладача.

На базі результатів досліджень навчального та виробничого процесу диспетчерів КЦПР розроблено структуру та змістовну частину ЕЗН.

Метою навчання майбутніх диспетчерів КЦПР за допомогою ЕЗН являється отримання професійних знань, вмінь та навичок з планування, організації та проведення ПРР в різних географічних та кліматичних умовах.

Задачами навчання майбутніх диспетчерів КЦПР за допомогою ЕЗН являється:

- отримання знань по науково-методичним основам пошуково-рятувальної діяльності;
- формування навичок по плануванню та організації ПРР;
- формування вміння використовувати різні методи пошуку та алгоритми дій в аварійній ситуації;
- проведення контролю сформованих знань, навичок та вмінь.

ЕЗН, що розробляється буде мати наступні функціональні можливості:

- реєстрація користувачів;
- збір та збереження статистичних даних по навчанню;

- корекція змісту ЕЗН;
- збереження теоретичного, довідкового матеріалу;
- тестування по теоретичному матеріалу;
- моделювання тренувальних та контрольних вправ;
- оцінювання тренувальних вправ;
- оцінювання контрольних вправ;
- видача рекомендацій по навчанню;
- переміщення по блокам ЕЗН.

При роботі з ЕЗН курсанти будуть вирішувати наступні завдання:

1. Визначення аварійної стадії розвитку ситуації з ПС.

2. Інформування про авіаційну подію чергові пошукові і аварійно-рятувальні сили авіапідприємств регіону, на території якого розташовується регіональний координаційний центр пошуку і рятування та інші необхідні органи.

3. Залучення, організація і видача розпорядження на виліт пошукових повітряних судів і вихід наземних пошуково-рятувальних груп.

4. Збір і передача інформації.

5. Розрахунок рекомендованої висоти польоту пошуково-рятувальних ПС.

6. Розрахунок ширини огляду для пошуково-рятувальних ПС при повітряному візуальному пошуку.

7. Розрахунок ймовірного району пошуку.

8. Розрахунок необхідної кількості пошуково-рятувальних ПС для даної аварійної ситуації.

9. Координація дій пошукових і аварійно-рятувальних сил і засобів авіапідприємств повітряного транспорту з діями органів внутрішніх справ України, підприємствами і організаціями місцевих органів влади по оперативному проведенню пошукових і аварійно-рятувальних робіт до прибуття начальника регіонального координаційного центру пошуку і рятування.

10. Ведення журналу пошуку та рятування.

11. Підготовка інформації і матеріалів для звіту про пошукове і аварійно-рятувальне забезпечення польотів для ухвалення до вищестоящих органів.

Виходячи з функціональних можливостей та завдань ЕЗН, що розробляється структуру ЕЗН будуть складати наступні блоки: адміністративний блок; теоретичний блок навчання; блок діагностики; блок практичного навчання; блок навігації. Така структура представлена на рисунку 1.



Рисунок 1. Структурні компоненти ЕЗН з пошуку та рятування

Висновки

Як показує професійна практика та авіаційна статистика проблема підвищення професійного рівня майбутніх диспетчерів КЦПР носить актуальний характер. Вирішення цієї проблеми, як педагогічної полягає у вдосконаленні засобів навчання таких спеціалістів із застосуванням комп'ютерних технологій, тобто розробка ЕЗН з пошуку та рятування, який моделював би реальну професійну діяльність.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Організація пошуку та рятування // Метод. розробка для проведення лекції з дисципліни «Підвищення кваліфікації з управління авіаційним пошуком і рятуванням» / Укладач: Ашкеназе В.Д./ Державна авіаційна пошуково-рятувальна служба. – К., 2007 – 32 с.
2. Руководство по поиску и спасанию. - Док. ИКАО 7333 - AN/859. - Монреаль, Канада, 1994. – 202 с.

3. Катастрофа А-330 над Атлантикой //Российская газета. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до газети: <http://www.rg.ru/sujet/3789.html>
4. Пидкасистий, П. И. Педагогика – М.: 2000. – 100 с.
5. Хуторский А.В. Современная дидактика.- СПб.: 2001. – 536 с.
6. Основи наукових досліджень. Тематичний словник / Укладач: Суркова К.В./ Кіровоград, ДЛІАУ, 2009 –76 с.
7. ТРАНЗАС электронные технологии //Российская газета. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.transas.ru/products/simulators/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Суркова Катерина Вікторівна – доцент кафедри інформаційних технологій, кандидат педагогічних наук, Державна льотна академія України.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні проблеми формування професійної надійності авіаційних спеціалістів.

Мандрик Яна Сергіївна – аспірант, викладач кафедри пошуку, рятування та авіаційної безпеки, Державна льотна академія України.

Наукові інтереси: проблеми підготовки спеціалістів з пошуково-рятувальних операцій.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИХОВНИХ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

У статті звертається увага на народні витоки ряду виховних ідей В. О. Сухомлинського, визначається цінність спадщини відомого педагога в контексті сучасних етнопедагогічних положень.

В статье обращается внимание на народные истоки ряда воспитательных идей В. А. Сухомлинского, определяется ценность наследия известного педагога в контексте современных этнопедагогических положений.

Ключові слова: виховні ідеї В.О.Сухомлинського, народна педагогіка, етнопедагогіка, етнопедагогічна компетентність учителя.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Модернізація сучасної системи освіти, зумовлена особливостями соціально-політичного та економічного розвитку сучасної України, світовими тенденціями демократизації, глобалізації, передбачає зміни концептуальних підходів до освіти, оновлення її змісту, технологій. Втілювати в життя ці зміни, вирішувати завдання сучасної загальної середньої освіти, серед яких зазначаються «виховання громадянина України; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй» [3, с. 3], здатен педагог, який враховує у своїй практиці здобутки світової педагогічної культури, традиційні механізми передачі етнокультурних цінностей, стереотипів поведінки та виховання, характеризується професійною мобільністю, спроможністю до діалогічного спілкування, тобто фахівець зі сформованою етнопедагогічною компетентністю. Образ такого педагога

віддзеркалюється з особи відомого вітчизняного педагога – Василя Олександровича Сухомлинського, що й пояснює наше прагнення переосмислити ідеї видатного земляка у контексті сучасних етнопедагогічних положень.

Аналіз останніх досліджень з проблеми.

Проблеми професійної компетентності педагога, визначення різних її видів досліджували А. О. Деркач, І. О. Зімняя, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Л. Л. Хоружа та інші. Здобутки народної педагогіки, у т.ч. української, описували Г. Н. Волков, В. Г. Кузь, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявакко. Усі ці науковці звертали увагу на роль В. О. Сухомлинського в розвитку української етнопедагогіки; місце засобів, традиційних для української народної педагогіки, в практиці видатного педагога з'ясував В. Н. Ликов. Вагомість педагогічного досвіду В. О. Сухомлинського у світлі сучасних етнопедагогічних положень для модернізації системи середньої та вищої педагогічної освіти не знайшла достатнього визначення в науковій літературі, що й обумовило завдання цієї статті.

Формулювання мети і завдань статті.

Проаналізувати педагогічні ідеї Василя Олександровича Сухомлинського з позицій сучасної етнопедагогіки з метою визначення їх цінності для фахівця в галузі освіти.

Виклад основного матеріалу статті.

Етнопедагогіка більшістю сучасних науковців трактується як галузь педагогіки, предметом

вивчення якої є народна педагогіка. При цьому народну педагогіку часто визначають таким чином: «це галузь емпіричних педагогічних знань і народного досвіду, які виражаються в панівних у народі поглядах на мету й завдання виховання, в сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання й навчання» [2, с. 225)].

Серед основних завдань етнопедогогіки Г. Н. Волков, В. С. Кукушин виокремлюють вивчення специфіки застосування народного педагогічного досвіду в сучасних умовах. Грамотно вирішити це завдання на практиці під силу лише педагогу, який має достатній рівень розвитку етнопедогогічної компетентності. Етнопедогогічну компетентність вчителя ми розглядаємо як різновид професійної компетентності педагога, особистісне утворення, що виявляє засвоєння фахівцем досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедогогіки, емоційно-ціннісних відношень щодо нього, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедогогічною інформацією, певного досвіду вирішення педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедогогічної культури. Етнопедогогічна компетентність учителя сприяє формуванню в учнів патріотизму, толерантності, емпатійності, які виявляються актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз праць Василя Олександровича Сухомлинського показав, що ряд завдань, поставлених перед учителем сучасними умовами життя суспільства та обґрунтованих у межах етнопедогогіки, видатний педагог успішно вирішував ще в 50-60-і роки ХХ століття. Серед основних напрямків вирішення проблем етнопедогогічного характеру В. О. Сухомлинським можна виокремити наступні:

- ✓ відповідність виховних ідей народним традиціям;
- ✓ подібність головної мети виховання народним ідеалам;
- ✓ активне застосування в навчально-виховному процесі різноманітних традиційних для українців засобів виховання;
- ✓ природність запропонованих форм виховання і навчання школярів;
- ✓ єдність у практиці різних напрямків виховання і навчання дітей;
- ✓ організація педагогічного процесу із врахуванням звичаїв українського народу;
- ✓ врахування етнічних стереотипів у поведінці дітей та їхньому родинному вихованні.

Розглянемо окремі з цих напрямків.

Визнано, що народна педагогіка є одним з джерел сучасної педагогіки. Не випадково краці

виховні народні традиції живили й педагогічну творчість Сухомлинського. Це спостерігається вже у визначенні ним мети виховання. Так, педагог вважає важливим виховувати в учнів сердечність, уважність, чуйність, потребу в іншій людині, людяність [7, с. 554]. Навіть цей короткий перелік якостей дає змогу провести паралель з метою народного виховання, яка відомим дослідником української народної педагогіки М. Г. Стельмаховичем формулюється як «навчити кожного бути людиною» [4, с. 48]. Як весь інструментарій народної педагогіки націлений на досягнення цієї мети, так і педагогічна система Василя Олександровича пронизана ідеєю формування людяності.

Формування людяності починається з гуманності стосовно дитини. Любов до дітей в діяльності педагога виявляється в любові до людей, сердечності, теплоті, доброзичливості, баченні неповторності та захопленості особою кожного учня [6, с. 322]. За народною педагогікою, установка на самоцінність формується, коли дитині співають колискову (особливої ваги при виконанні набувають інтонації, погляд, торкання, безпосереднє звернення до дитини), розповідають казку, обов'язково звертають на неї увагу при зустрічі дорослих, націлюють на досягнення та участь у святах. Підрастаючи, така дитина не уявлятиме свого життя без доброзичливості, привітності стосовно дорослих та дітей.

Любов до дітей, терплячість за народними традиціями пов'язані з оптимістичними орієнтаціями дорослих. «Диригентською паличкою» «музики дитинства» називає В. О. Сухомлинський оптимізм. «Оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя та вихованця», - пише Василь Олександрович [8, с. 430]. Він наголошує на важливості для вчителя «безмежної віри в людину», яка дозволить зберегти врівноваженість у найскладніших педагогічних ситуаціях.

Гарною розрядкою в діяльності, засобом виявлення любові, доброзичливості, розуму, зняття напруженості, роздратованості в народі вважається гумор. Василь Олександрович Сухомлинський неприємне і дратуюче в діяльності радить представити у незвичному ракурсі, зробити смішним [8, с. 432]. Це сприяє налагодженню творчого самопочуття й, у той же час, є ознакою оптимізму, високого рівня творчого розвитку педагога.

Сухомлинський, будучи тонким психологом, звертає увагу на різноманітність сміху: «Він або боляче ранить, або лікує, підтримує, коли людська усмішка виявляє доброзичливість» [7, с. 581]. Надаючи особливого значення сміху як виховному засобу, Василь Олександрович наголошує на

необхідності пам'ятати українську народну мудрість, яка «таврує жорстокий сміх» [7, с. 580].

Розглядаючи доброзичливість як єдино можливу атмосферу дитячого колективу, педагог зосереджує увагу на важливості розумної доброти з боку вчителя та необхідності формування в учнів емоційної культури. Емоційна культура школярів дозволяє їм бути уважними, чутливими, толерантними, привітними, люб'язними у стосунках з різними людьми. На формування моральної культури, яка виявляється й у названих якостях, звертається увага в народних легендах, казках, прислів'ях та приказках.

Захоплення Василя Олександровича прислів'ями як педагогічними мініатюрами надихають його, на думку Г. Н. Волкова, на створення подібних афоризмів [1, с. 22]. Аналіз творів Сухомлинського свідчить, що таке ж захоплення викликають у нього й фольклорні твори інших жанрів. Тож, цінним виявляється те, що педагог збагачує уявлення дітей про народну мудрість не лише застосуванням відомих прислів'їв, приказок, народних афоризмів, крилатих висловів, притч, казок, оповідань, а й пропонує своїм учням твори, складені в дусі народної мудрості, залучає їх до літературної творчості.

До творчості вихованців Василя Олександровича надихало, у першу чергу, безпосереднє спілкування з природою, яке відбувалось у різні часи доби та пори року, та опосередковане через осмислення творів різних видів мистецтва. Варто згадати, що в народній практиці з перших днів життя дитина сприймала об'єкти природи у натуральному вигляді та їх художні образи. Художні образи природи наповнювали мамині колоскові, потішки, забавлянки, казки. Природа приходила у життя дитини через гру, іграшку, закличку, зговірку, лічилку. Відчуття себе у єдності з природою формувалось і під час оперування традиційною атрибутикою українських народних ігор, яка виготовлялась з природних матеріалів (м'яч, гилка, бабка, ступа, тичка, цурка, кляк, скраклі, швігалка, диркало, джгут, крем'ях, громак тощо).

Особливої привабливості набувала природа під час виконання перших тривалих доручень. Працюючи на городі в різні періоди розвитку рослин, дитина відчувала їх запахи, кольори, форми, слідувала за змінами в природі. Без спостереження не обходилося й під час пастушкування. Спочатку об'єктом спостережень виступали рослини, птахи, домашні тварини. Перебування пастушка у полі, в лісі збагачувало чуттєвий досвід та створювало умови для творчості.

Трудові обов'язки та доручення дітей поступово ускладнювались. Догляд за тваринами та рослинами розвивав у них

спостережливість, відповідальність, вправність, емпатійні здібності. Батьки, дідуся та бабусі знайомили дітей і з традиційними ремеслами. Оволодіння уміннями садівника, пасічника, різьбяр, коваля, гончара заставляли дітей спостерігати за деревами, бджолами, комахами, відчувати та диференціювати якості природного матеріалу, з яким вони працювали, уявляти результати своєї праці, отримувати задоволення від безпосереднього спілкування з природою.

М.Г.Стельмахович звертає увагу на те, що батьки у спілкуванні з дітьми майже всі життєві явища пов'язували з природою, тим самим на підсвідомому рівні намагаючись передати своїм дітям уявлення про єдність людини з природою. Важливим аспектом виховання в українців вважалось прищеплення дітям любові до землі [4, с. 191]. Дорослі власним прикладом показували, як потрібно виявляти свою любов і пошану до землі.

Гармонія життя людини, на думку українців, пов'язана із здоров'ям, з природою, здоров'я можна зберегти лише у єдності з природою, загартовуючись. М.Г.Стельмахович зазначає, що важливим засобом народної педагогіки вважаються «оздоровчі сили природи – сонячні промені, свіже повітря і вода.» [4, с. 205]. І на думку В. О. Сухомлинського, якісному фізичному вихованню дітей сприяє гармонія з природою, життя в природі та за законами природи, дотримання режиму життєдіяльності, збереження природних пристосувань організму тощо.

Сухомлинський теж споглядання, милування природою поєднував з трудовою діяльністю вихованців, націленою на збереження та примноження краси природи, намагався викликати у вихованців «гордість від того, що виросло власноруч посаджене дерево». Турботу «про живу природу» Василь Олександрович вважав умовою об'єднання, «становлення колективу» [6, с. 580].

Слід зазначити, що в пропагуємих Василем Олександровичем ідеях трудового виховання виявляється особлива повага до народних традицій. Сухомлинський це підкреслює у своїх працях: «Ми не придумували цієї системи. Це одвічні традиції народної педагогіки: діти допомагають трудитися батькам, батьки не можуть у своїй праці обійтися без дітей; як тільки дитина навчилася нести своєю рукою ложку від тарілки до рота, вона працює – не для того, щоб потренуватися в праці, а тому, що ніхто з людей, які оточують дитину, без праці не уявляє собі життя». Глибина розуміння В. О. Сухомлинським української народної педагогіки дозволяє йому ратувати за раннє залучення дітей до «справжньої продуктивної праці» [8, с. 554].

Педагог мудрість народної педагогіки вбачає в позитивному впливі на дитину стомлюючої праці, з потом і мозолями. Він пише: «Ми переконалися, що тільки завдяки праці, в якій є піт і мозолі, і втома, людське серце стає чуйним, ніжним. Завдяки праці людина стає здатною пізнавати навколишній світ серцем. Дитина-трудівник, підліток-трудівник бачить людей зовсім не так, як той, хто не знає справжньої праці» [8, с. 554]. При цьому Василь Олександрович вважає, що віками створена система виховання зорієнтована на врахування посиленості для дитини певної праці.

Як і в народній педагогіці, в практиці Василя Олександровича Сухомлинського не існує чіткої межі між різними напрямками виховання. Розкриваючи тонкощі трудового виховання, він звертається й до певних аспектів морального. Педагог вважає, що «людські взаємини розкриваються найяскравіше в праці – коли один щось створює для іншого» [8, с. 555].

Саме раннє залучення до праці, «радість праці для людей», радісне спілкування з іншими людьми, на думку Сухомлинського, сприяє переростанню праці в духовну потребу, формуванню «гордості за самого себе», за свою сім'ю, за рідну землю [7, с. 506]. Таким чином, педагог, опираючись на здобутки народної педагогіки, простежує особливості формування у дітей працелюбності, патріотизму, звертає увагу на зв'язок цих якостей з бережливістю. «Разом з почуттям гордості за свою працю для людей, - пише Василь Олександрович, - батьки передають заповідь народної педагогіки: бережіть створене дідами й батьками, дорожте їмньою працею» [7, с. 507].

Важливим аспектом трудового, морального та естетичного виховання в народній педагогіці вважається колективна творчість (ігри, хоровий спів під час праці, створення будівель, організація святкових дій тощо). В. О. Сухомлинський колективну творчість вважає засобом розвитку дитини та зняття напруження, створення творчого самопочуття учасників педагогічного процесу [8, 427]. Колективна творчість переключує увагу всіх дітей і вчителя на нове цікаве заняття, вимагає духовної єдності, взаємного обміну інтелектуальними цінностями, знімає загальне напруження, дозволяє вчителю побачити учнів і себе в новому світлі, повернутись до адекватної самооцінки та оцінки дій вихованців. Колективну творчість вихованці Сухомлинського виявляли під час народних ігор, виконання колективних творчих завдань на уроках, під час свят, часто співзвучних з традиційними народними святами (свято врожаю, свято птахів тощо).

В. О. Сухомлинський підкреслював переваги народних традицій в родинному вихованні. Більшість проблем родинного виховання дослідник розв'язує завдяки зверненню до народної мудрості – традиційної виховної практики та фольклору [5]. Заслугою Сухомлинського можна вважати його гарну обізнаність з умовами життя вихованців, врахування етнічних особливостей родинного виховання дітей, тобто наявних етнічних стереотипів у поведінці учнів та їхніх батьків.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, В. О. Сухомлинський свою педагогічну систему ґрунтує на досягненнях народної педагогіки, в першу чергу, української. Талант видатного педагога виявився у здатності вирішувати проблеми етнопедагогічного характеру на основі певних знань про народну педагогіку, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією, певного досвіду вирішення педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на практичному рівні надбань етнопедагогічної культури, у тому числі формування людяності, працелюбності, патріотизму.

Педагогічні надбання В. О. Сухомлинського мають цінність для удосконалення організації педагогічного процесу в середній загальноосвітній та вищій педагогічній школах. Перспективами вивчення визначеної нами проблеми є з'ясування специфіки застосування згаданого матеріалу в процесі університетської підготовки педагогів та удосконалення професійної майстерності вчителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М.: «Академия», 1999. – 168 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // www.mon.gov.ua.
4. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.
5. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1978. – 263 с.
6. Сухомлинський В. О. Як любити дітей // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1980. – Т. 5. – С.308-326.
7. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С.403-641.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С.419-657.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Ткаченко Ольга Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення його етнопедагогічної компетентності.

СТАНОВЛЕННЯ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ В ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

У статті розглянуто історичний аналіз становлення та розвитку гімназійної освіти центрального регіону України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.; обґрунтовані специфічні особливості гімназійної освіти регіону в зазначений період, розкриті досягнення й прорахунки.

В статті здійснено аналіз історико-педагогічних аспектів становлення і розвитку гімназического образования в центральном регионе Украины во второй половине ХІХ – в начале ХХ ст.; установлено социальные и педагогические условия, в которых осуществлялся этот процесс.

Ключові слова: становлення, розвиток, гімназійна освіта, центральний регіон, навчально-виховний процес.

Освітня політика будь-якої держави визначає майбутнє нації, місце держави у світовому співтоваристві. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» визначила стратегічні завдання реформування освіти в Україні. Одним з головних аспектів цієї програми стало відродження і розвиток національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян, формування освіченої, творчої особистості. Логічним продовженням реформування освіти став «Проект статуту гімназій та ліцеїв», який закріпив місце і роль альтернативної школи у системі загальної середньої освіти.

Розбудова української незалежної держави створила сприятливі умови для відновлення і розвитку педагогіки, національної системи освіти і виховання дітей та молоді в Україні. 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 ХІХ – на початку ХХ століття посідав центральний регіон України.

Досліджуваний період увійшов у сучасну історію України як час кардинальних змін в усьому суспільстві. У цей час відбувалися активні суспільні процеси, пов'язані з швидкими темпами розвитку промисловості, що, у свою чергу, викликало зміни в освіті: розширювалася мережа початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, з'являлися нові типи навчально-виховних закладів (реальні училища, професіоналізовані навчальні заклади), удосконалювалися зміст,

методи і форми роботи у них. На особливу увагу заслуговує досвід роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів, до яких належали гімназії, реальні та комерційні училища. Близько половини від загальної кількості середніх загальноосвітніх закладів регіону були приватними, що давало змогу їх керівникам упроваджувати свої власні методи і розробки у навчально-виховний процес. Накопичений досвід у роботі середніх загальноосвітніх закладів є корисним і цікавим, а неупереджене і критичне переосмислення їх роботи дасть можливість ефективніше впроваджувати у навчально-виховний процес нові технології у відроджених ліцеях і гімназіях.

Освітні проблеми ХІХ – початку ХХ ст. завжди привертали до себе увагу науковців-педагогів. Серед дореволюційних видань заслуговують на увагу наукові праці І.Альошинцева, В.Григор'єва, С.Рождественського, Г.Фальборка, М.Чехова, Є.Шмідта та ін. В цих працях питання організації навчально-виховного процесу, змісту навчання у практиці гімназійної освіти досліджувалося дещо розрізнено і безсистемно. Практично не розкрита специфіка розвитку гімназійної освіти в регіонах України, за винятком навчальних закладів, що працювали у великих губернських містах – Харкові, Києві, Одесі.

Праці дослідників радянської доби: (Ш.Ганеліна, Г.Жураківського, М.Заволоки, М.Константинова та ін.) – характеризуються загальноісторичним аспектом, який мав ідеологічне забарвлення. У цих працях наводяться загальні та фрагментарні дані про гімназійну освіту Російської імперії, але практично не досліджено особливості її розвитку в окремих регіонах.

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 в 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 – провести історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку гімназійної освіти центрального регіону України другої половини XIX – початку XX ст. і обґрунтувати специфічні особливості гімназійної освіти регіону в зазначений період.

Аналіз літературних джерел показав, що проблеми гімназійної освіти хвилювали багатьох педагогів. За метою і характером усі дослідження можна згрупувати таким чином: дослідження істориків освіти і педагогіки дореволюційного періоду, наукові доробки вітчизняних освітян у еміграції, дослідження науковців радянських часів, наукові праці педагогів доби Української незалежності. В цих працях досліджуються фактори, що впливали на розвиток гімназійної освіти, соціально-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні та педагогічні умови становлення та розвитку загальної середньої освіти як у цілому в Україні, так і в окремих її регіонах; висвітлюється діяльність Міністерства народної освіти, освітні реформи та їх вплив на розвиток гімназійної освіти; аналізуються гімназійні Статути (1804, 1828, 1864, 1871 рр.), що були законодавчими актами і регламентували діяльність різних типів гімназійних закладів (гімназіях, прогімназіях, реальних училищах); розкривається роль окремих осіб, які брали активну участь у цьому процесі; розкриваються питання навчально-методичної роботи у тогочасних загальноосвітніх закладах.

В 60-роках XIX ст. приймається ряд реформ, спрямованих на поліпшення стану освіти та пристосування її до нових умов. Зокрема, в «Положенні про початкові народні училища» (1864 р.) зазначалося, що вони мають на меті утверджувати в народі релігійні та моральні поняття та поширювати початкові корисні знання.

Для сільських училищ Міністерство народної освіти встановило трирічний термін навчання в однокласних училищах і п'ятирічний – у двокласних. Матеріальне забезпечення шкіл було недостатнім.

До початкових народних училищ належали: підпорядковані Міністерству народної освіти парафіяльні училища в містах і селах, що утримувалися на кошти місцевих громад, частково казни, пожертвувань приватних осіб; народні училища, що утримувалися приватними особами різного звання; сільські училища, підпорядковані міністерствам державного майна та ін., утримувані на громадські кошти; підпорядковані духовному відомству церковнопарафіяльні училища, утримувалися з казни, на громадські й приватні

кошти; недільні школи, утримувалися урядом, громадами, приватними особами.

Навчальний курс мав складатися з таких предметів: Закон Божий, читання книг цивільного й церковного друку, письмо, перші чотири дії арифметики, церковні співи. Предмети мали викладатися російською мовою церковнослужителів або вчителями (чоловіками й жінками) після дозволу училищної ради, а Закон Божий мав право викладати лише парафіяльний священник. Для зарахування на посаду вчителя потрібно було отримати дозвіл у повітовій училищній раді після надання вчителю авторитетною особою рекомендації про їхню благонадійність і моральність.

До училищ приймалися діти всіх станів; плата за навчання встановлювалася відомством чи приватними особами, яких утримувалися училища. Початкові народні училища перебували під наглядом повітової училищної ради, хоча за релігійно-моральним вихованням мав стежити парафіяльний священник.

«Положення про початкові народні училища» 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.

У звіті про стан народних училищ у Херсонській губернії подаються такі дані: «У 1895 році у введені Херсонських народних училищ було навчальних закладів 1432, в тому числі: а) безпосередньо підпорядкованих Народній просвіті – 227, б) училищ, які знаходилися в підпорядкуванні училищних рад – 450, в) приватних - 130 г) хедерів – 625. Порівняно з минулим роком число учнів збільшилося в основному на 26 (не враховуючи хедерів, з якими збільшилося на 139). Крім того, в тому ж році в губернії було 539 училищ других відомств. Таким чином, всього в губернії було в 1895 році навчальних закладів 1971 » [11, 237]. Для порівняння наводимо дані про школи за 1903 рік: «Всього було в губернії 1739, із них сільських – 1324, міських – 214, нерозподілених – 201».

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, в гімназіях вперше 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. При кожній гімназії було відкрито підготовчі класи. У цьому ж році вводився інститут класних наставників, вчителю дозволялося викладати різні дисципліни, проводити заміни. Завдяки чому вчителі набували право поєднувати дидактичну та виховну функції, що сприяло поліпшенню навчально-виховного процесу. Але поступово цей інститут перетворився в розвинуту систему “жандармського нагляду за учнями”. Діяльність як вчителів, так і учнів була суворо регламентованою. Виховання в гімназіях мало релігійно-моральний напрямок, де учнів привчали до терпіння, покори, “поваги до прав власності, дотримання докорінних основ громадського ладу”. Існуюча класична система освіти виходила, перш за все, з інтересів пануючого ладу, де класицизм був засобом ізолювання молоді від політичних і національно-визвольних рухів у суспільстві.

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. Мета освіти в гімназійних закладах була тісно пов’язана з метою виховання. Вважалося, що “порятунок молоді” у вивченні старих мов і вигнанні природознавства та “зайвих” предметів, які сприяють матеріалізму та нігілізму.

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.

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 [5; Оп. 1; Спр. 18; Арк. 29-35].

Аналіз навчальних планів і програм показав, що вони містили дуже багато наукової інформації, яку повинні були засвоїти учні. Усі зміни у навчальних планах і програмах носили, як правило, екстенсивний характер. Спеціалісти різних галузей знань вимагали включення до навчальних планів гімназійних закладів великої кількості нових предметів: основ законодавства, землезнавства, основ гігієни, тощо, які, на їх думку, були необхідні для формування освіченої людини та відповідали тогочасним соціальним потребам. На практиці це вело до перевтоми учнів і, як наслідок, низької успішності. Тому все частіше поставала вимога дуже обережно підходити до перетворення програм, раціонально обмежуючи кількість таких предметів. Окрім цього, треба підкреслити, що навчальні програми ігнорували ряд загальнодидактичних принципів: зв’язок теорії з практикою, систематичність, послідовність, відповідність сучасному стану науки, тощо.

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.

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 Єлисаветградське товариство розповсюдження грамоти і ремесла, яке було створене в 1883 році 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.

Усього було 4 класи, а також підготовчі класи для старших 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 вищезазначеного) географію; у третьому – російську мову, російську історію і геометрію. Всі учні займалися гімнастикою і церковним співом.

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 залишено на другий рік 27 осіб. Оцінювали знання за п'ятибальною системою за чверть, а в кінці навчального року ставилася підсумкова оцінка [6; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 12].

З 1905 року в Єлисаветградському безкоштовному ремісничо-грамотному училищі було відкрито спеціальне чоловіче відділення і при ньому майстерні. Термін навчання був 5 років, з них – 4 роки в навчальних класах і майстернях, а на п'ятому році проводилися лише практичні заняття. Після закінчення повного п'ятирічного курсу згаданого відділення випускникам надавалася можливість скласти іспити на звання вчителя початкових училищ. Випускникам видавався відповідний атестат про закінчення загальноосвітнього і ремісничого відділення, а також грошова допомога на початкове облаштування із відсотків відрахувань від продажу учнівських виробів.

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].

Педагоги Єлисаветградського ремісничо-грамотного училища критично ставились до існуючої системи контролю й оцінювання знань. Вони вважали, що система іспитів не відповідала тим цілям і завданням, які нею

передбачалися, а вела лише до перевтоми учнів, нервових зривів у них.

Освітяни Єлисаветградського повіту вже на початку ХХ століття висловили думку, що необхідно створювати сприятливі умови для перебігу навчально-виховного процесу, за яких матеріал з усіх предметів буде ґрунтовно вивчений, засвоєний та закріплений, що й слід вважати результатом роботи учнів протягом року.

Організатори Єлисаветградського ремісничо-грамотного училища високо оцінювали роль книги як джерела знань, намагалися забезпечити учнів необхідною навчальною літературою. В училищі діяли учнівська та фундаментальні (учительські) бібліотеки. Викладачі характеризувались певним демократизмом у поглядах на навчання і виховання. Оскільки згідно з правилами, розробленими освітнім міністерством, попечителем Одеського учбового округу та директорами середніх навчальних закладів учням заборонялось користуватися фондами будь-яких інших бібліотек окрім учнівської, педагоги широко використовували своє право надання дозволу окремим учням знайомитись з літературою фундаментальної бібліотеки. Крім того, як зазначали інспектори народних училищ, викладачі не завжди робили учням зауваження щодо використання останніми у своїх творах висловів та думок непербачених програмою авторів. Компенсуючи інші обмеження студентського життя, викладачі Єлисаветградського реального училища намагалися організувати повноцінну позакласну та позашкільну роботу.

Досвід роботи Єлисаветградському ремісничо-грамотному училищі показує приклади залучення до розв'язання освітніх проблем не лише органів місцевого самоврядування, але й широких кіл громадськості, зокрема батьків учнів через участь у батьківських комітетах.

Отже, 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.

Наукове дослідження архівних документів Херсонської губернії підтверджує той факт, що практично була відсутня підготовка жінок навчальних закладах та свідчить про те, що земською громадою активно піднімалося питання про задоволення потреб жінок в отриманні освіти. «Мы должны разсматривать женское образование съ двухъ сторонъ: съ одной стороны ми видимъ въ немъ удовлетвореніе естественной потребности къ

самоусовершенствованію, потреби, доставившей человеку победу надъ живымъ міромъ и двигающей человечество на пути лучшаго устройства своей жизни, Понятно, что не только мужчина долженъ получить удовлетвореніе этой потребности; въ ней не можетъ быть отказано и женщине, съ колыбели до отрочества ведущей детей и за это время имеющей полную возможность положить прочныя основы для будущаго развитія человека, или же зачатки будущаго несчастья для него и для другихъ. Но мы видимъ въ жизни, что кроме этого стремленія, общаго для всехъ женщинъ, къ какому бы сословію оне ни принадлежали и какимъ бы имущественнымъ положеніемъ ни обладали, есть еще другое стремленіе сделать школу общаго образования средствомъ для борьбы съ нищетою.

Многія девушки изъ бедной семьи поступають въ гимназію, прогимназію или институтъ, надеясь приобретенными знаніями въ будущемъ несколько обезпечить свое существованіе, предлагая свои услуги въ качестве учительницы, гувернантки» [9, 30-31].

Такимъ чином, освіта жінокъ повинна була забезпечувати не тільки розвиток та самовдосконалення жінки як особистості, але і її матеріальні потреби. «Следовательно, школа женскаго общаго образования весьма несовершенно служитъ целямъ профессиональнаго образования. Отсюда весьма естественно вытекаетъ желаніе некоторыхъ членовъ общества какимъ либо образомъ лучше устроить жизнь женщинъ, лучше обезпечить ихъ существованіе, а этого возможно достигнуть отчасти при помощи спеціально профессиональныхъ школъ, которыя дають более широкій и разносторонній кругъ деятельности. На западе уже появилась управляющая фабрикою искусственныхъ цветовъ и составляющая рисунки для ситцевъ женщина, есть уже женщина-аптекарь и т. п.» [9, 31].

В кінці XIX - на початку XX ст. в Херсонській губернії система жіночої освіти вимагала внесення якісних змін як до структури так і її змісту. В організації жіночої освіти жінок ініціативними були такі міністерства та відомства: Міністерство внутрішніх справ, Міністерства торгівлі і промисловості, Міністерство управління землеробством і землеустроєм, Міністерство Народної освіти; відомство православного віросповідання, громадські організації і приватні особи.

Потреба в учительських кадрах в Херсонській губернії задовольнялася завдяки підготовці дівчат в учительських школах при земських повітових училищах, у спеціальних класах жіночих гімназій і училищ, у церковно-

учительских школах, у епархіальних жіночих училищах.

Громада Херсонської губернії приділяла велику увагу якості освіти жінок. «Само собою ясно, что разъ признана важность педагогическаго образования женщинъ, разъ для достиженія этой цели на практике, министерство, открываются спеціальныя педагогическіе классы, то необходима и наиболее правильная, строго выработанная організація занятій въ этихъ классахъ, дабы такимъ путемъ вернее достигъ намеченной цели. Посмотримъ-же, что представляетъ въ этомъ отношеніи теорія и практика» [7].

Зміст форм, методів та напрямків реформування якості викладання педагогіки в жіночих гімназіях визначено так в архівних джерелах: «...реформа преподаванія педагогики въ нашихъ женскихъ гимназіяхъ должна сводиться къ следующимъ главнымъ пунктамъ:

1) въ VII кл. должно быть введено преподаваніе гігієни вообщє и ознакомленіє въ общихъ чертахъ съ гігієною матери;

2) въ VIII кл. число уроковъ должно быть увеличено вдвое;

3) значительно расширєнь отдєль физическаго воспитанія;

4) устроены педагогическіе кабинеты.

Программа вообщє должна быть изменена въ томъ смысле, чтобъ -преподаваніє педагогики имєло целью не одно только приготовленіє школьныхъ учительницъ, но и матерей-воспитательницъ. Средняя школа, въ которой громадное большинство девушекъ и заканчиваетъ свое образование, необходимо должна познать своихъ питомиць съ разумнымъ отношеніемъ къ обязанностямъ матерей-воспитательницъ, которыя предстоятъ весьма многимъ изъ нихъ» [2, 76].

Питання підготовки учительських кадрів гостро постало в кінці XIX ст. у зв'язку зі зростанням кількості початкових шкіл та необхідністю їх забезпечення педагогами. Земства Херсонської губернії активно проводили роботу щодо організації підготовки народних вчителів, організували з'їзди вчителів, обладнували шкільні бібліотеки.

В період урядової реакції розпочався наступ на жіночу школу, намагаючись позбавити жіночі гімназії права присвоювати випускницям звання домашніх учительок. В цілому жіноча середня освіта в досліджуваний період була розвинена недостатньо, уряд не тільки не брав на себе ініціативи в справі її організації, але ще й протидіяв ініціативі приватних осіб та громади.

Отже, в досліджуваний період в центрального регіоні гімназійні заклади відкривалися поволі, головним чином через відсутність достатньої кількості приміщень,

облаштованих відповідно до санітарно-гігієнічних вимог. Втім, можна сказати, що порівняно з початковими навчальними закладами, приміщення гімназій, прогімназій, реальних училищ були у значно кращому стані. Так, у всіх закладах були фундаментальні бібліотеки, кабінети природничо-історичних наук, при деяких працювали метеорологічні станції. У цілому матеріальний стан навчальних закладів покращувався за рахунок державних субсидій, приватних пожертвувань, збільшення плати за навчання. У кращому матеріальному стані знаходились ті гімназії, керівництво яких зуміло залучити додаткові джерела фінансування.

Аналіз теоретичного і практичного аспектів функціонування гімназійних закладів різних типів у центральному регіоні України другої половини XIX – початку XX ст. дозволив визначити специфічні риси нововведень й особливості процесу впровадження інноваційних проектів у шкільну практику в зазначений історичний період, що є актуальним для розробки та застосування сучасних модифікаційних освітніх пропозицій.

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. Головачев П. Къ вопросу о преподаваніи педагогики въ женскихъ гимназіяхъ. - Вестник воспитанія. - 1893. - №8.
3. Гунчак Т. Україна : перша половина XX століття : Нариси політичної історії. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.
4. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 369, Оп. 1. – Спр. 1, Спр. 38.
5. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 56, Оп. 1. – Спр. 18.
6. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 61, Оп. 1. – Спр. 1.
7. Заметка объ організації занятія въ педагогическомъ (VIII-мъ) классе женскихъ гимназіи //Сборник Херсонского земства за 1892г. - 1892. - № 3 С.91-92.
8. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні (друга половина XIX – XX століття) : Монографія. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2007.–744с.
9. Къ вопросу о необходимости учреждетя женскихъ профессиональныхъ школь //Сборник Херсонского земства. – Херсон, 1888. – № 1. – С.30–31.
10. Рослякова А. И. Из истории женского профессионального образования. Российские женщины и европейская культура: материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения // Сост. и отв. ред. Г.А.Тишкин. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С.149-157.
11. 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 Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження розвитку освіти й педагогічної думки в центральному регіоні України у XX столітті.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Людмила ЦАРЬОВА (м.Кіровоград)

У статті розглядаються погляди В.О.Сухомлинського на процес формування естетичної культури особистості як умови гармонійного розвитку школяра та результату естетичного виховання.

В статтє рассматриваются взгляды В.А.Сухомлинского на процесс формирования эстетической культуры личности как условия гармонического развития школьника и результата эстетического воспитания.

Ключові слова: естетична культура особистості, елементи естетичної культури, естетичне виховання, засоби естетичного виховання, форми естетичного виховання.

Постановка проблеми. Головною метою сучасної освіти вважається створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, виховання культурної людини, здатної креативно опрацювати отримані знання, естетично сприймати і перетворювати оточуюче середовище, здатної оберігати та примножувати цінності вітчизняної і світової культури. Тому пріоритетними напрямками державної політики в сучасній освіті є

«всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів» у процесі естетичного виховання, формування «художньо-естетичної культури молоді», що зазначається в Законі України «Про освіту» та «Національній доктрині розвитку освіти» [1].

Вивчення наукової літератури показало, що проблеми виховання, спрямованого на естетичний розвиток особистості, успішно вирішувались у педагогічній практиці В. О. Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До вивчення естетичної культури особистості зверталися Каган М. С., Киященко М. І, Комарова А. І., Лабковська Г. С., Шингаров Г. Х. та інші науковці. Різні підходи до естетичного виховання школярів розглядали Гончаров І. Ф., Кушаєв Н. А., Ліхачьов Б. Т., Неменьський Б. М., Печко Л. П., Таборідзе М. Д., Шуртаков Т. В. Творча спадщина видатного українського

педагога В.О.Сухомлинського привертала і привертає до себе увагу не одного покоління педагогів різних країн. Ідеї гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського були проаналізовані в наукових працях вітчизняних (Зязюна І. А., Кузя В. Г., Розенберга А. Я., Сухомлинської О. В., інших) та зарубіжних (Риндак В. Г., Богуславського М. В., Бі Шуджі, Вей Шушеня, Лі Цзихуа, інших) дослідників. Метою звернення більшості авторів до вивчення спадщини В. О Сухомлинського-педагога було дослідження різних аспектів його педагогічної системи для пошуку шляхів розв'язання сучасних педагогічних проблем. Однак, як засвідчив аналіз, багатогранність педагогічних ідей В. О. Сухомлинського щодо організації процесу формування естетичної культури особистості з урахуванням наявних структурних елементів естетичної культури не знайшла належного вивчення в науковій літературі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Вивчення педагогічних ідей В. О. Сухомлинського, які стосуються формування в процесі естетичного виховання різних елементів естетичної культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування естетичної культури особистості в сучасних наукових дослідженнях розглядається як мета естетичного виховання. В естетиці прийнято вважати, що естетична культура особистості залежить від естетичної культури суспільства та передбачає, що «через естетичну діяльність людина оволодіває системою естетичних ставлень та цінностей, які склались у суспільстві» [6, 169]. Аналіз праць Ліхачьова Б. Т., Киященко М. І., Комарової А. І., Печко Л. П. показав, що, оскільки поняття «культура» трактується як рівень освіченості, вихованості людей, естетична культура особистості визначається сукупністю естетичних знань, які регулюють естетичну свідомість, здатність особистості до освоєння естетичних цінностей, уміння відчувати, переживати дійсність, що відкриває шлях до гармонійного розвитку людини і передбачає розвиток естетичних смаків, почуттів, потреб, знань, ідеалів. Усі ці елементи естетичного виховання виступають підґрунтям для подальшої естетичної діяльності, яка опирається на розвинені творчі здібності, забезпечує створення естетичних цінностей та перетворення дійсності згідно законів естетики.

Естетична культура особистості містить системотворчі елементи, які складають естетичну свідомість (естетичні відношення, систему естетичних цінностей), та функціональні - естетичну діяльність. Естетичне відношення характеризується

сформованістю естетичних потреб, естетичних почуттів особистості, здатності до естетичного сприйняття та естетичної оцінки, які пов'язані з естетичними нормами, естетичними ідеалами, естетичними смаками.

Л. П. Печко розкриває сутність естетичної діяльності через поняття «естетичне сприйняття», «естетична оцінка», «творчість». Д. М. Джола, Д. Х. Хацкевич, А. Б. Щербо теж наголошують на важливості такої складової естетичної діяльності як творчість, при цьому творчість пов'язується з появою нових естетичних цінностей. Естетична свідомість, на думку Гольдентріхта С. С., Джидарьян І. А., Комарової А. І., Лейзерова М. Л., Печко Л. П., ґрунтується на естетичному пізнанні, яке виявляється через естетичні почуття, естетичні емоції. Естетичні споглядання та естетичні переживання викликають естетичні потреби у результаті реалізації яких виникає естетичне задоволення та відбувається становлення естетичних уподобань.

Відомо, що організація процесу естетичного виховання передбачає врахування складових естетичної культури. Не випадково А. І. Комарова зазначила, що «формування естетичної культури особистості потребує вироблення в неї естетичної свідомості, здатності та потреби в естетичній діяльності» [2, 32]. На визначених положеннях про складові естетичної культури ґрунтуватиметься наш аналіз поглядів В. О. Сухомлинського на формування естетичної культури особистості.

Враховуючи, що формування естетичної культури особистості відбувається у процесі естетичного виховання, в аналізі педагогічних поглядів видатного педагога ми зупинимось на окремих його складових.

З метою пов'язані й завдання естетичного виховання, які визначав Василь Олександрович. Так, найважливішим завданням естетичного виховання він вважав навчання дитини «бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі» [4, 369].

Мету естетичного виховання В. О. Сухомлинський пов'язував з широким ознайомленням дитини з досягненнями світової культури, «культурними цінностями людей», що забезпечується глибоким інтелектуальним розвитком. Саме такий розвиток людини, на думку дослідника, забезпечить багатство «естетичних потреб, почуттів, переживань» [4, 369].

В. О. Сухомлинський не давав визначення поняттю «естетична культура особистості», та виділив окремі її складові і пропонував звернути на них увагу в процесі естетичного виховання. До окремих елементів естетичної культури особистості науковець відносив

емоційну сприйнятливість, емоційну чутливість, естетичні почуття, емоційну чуйність, естетичне задоволення.

Розрізняючи емоційне й естетичне виховання, і відповідно емоційну та естетичну культури, педагог вважав, що їхнє формування починається з «розвитку культури відчуттів і сприймань» [3, 502]. Так як у процесі пізнання навколишнього світу людина здатна на виявлення почуттів радості, захоплення, подиву, суму, тривоги та інших емоцій, В. О. Сухомлинський виховання естетичних почуттів розглядав як вироблення уміння керувати своїми емоціями, бажаннями, інколи «свідомо обмежувати їх, бути володарем бажань, виховувати в собі благородні людські потреби» [3, 500].

Розглядаючи емоційну стійкість, В. О. Сухомлинський вбачав її залежність від вікових особливостей людини. Він писав: «Якщо в роки дитинства почуття швидко захоплюють духовний світ людини й так само швидко змінюються, то в роки отрочтва переважає емоційна стійкість станів. Стає тонким, загострено чутливим зв'язок між розумом і почуттями і моральною свідомістю, емоційним ставленням до навколишнього світу й діяльністю» [3, 514]. Наприклад, у дитячі роки світ природи відбивався в свідомості «передусім в яскравій, хвилюючій казці», а у підліткові роки пізнання природи осявалось «не казкою, а мудрістю думки» [3, 542].

Для формування естетичних потреб, естетичних почуттів, естетичних переживань педагог пропонував застосовувати цілу низку засобів виховання. До основних засобів естетичного виховання В. О. Сухомлинський відносив природу та мистецтво (літературу, музику, образотворче мистецтво тощо). Краса природи, на його думку, є «школою культури естетичного сприйняття», яке спонукає особистість до мислення, формує естетичну свідомість [3, 539]. «Природа, – пише В. О. Сухомлинський, – здатна створити стан духовної готовності дитини до сприйняття того, що нам потрібно вкласти в її розум» [5, 537].

Естетичне сприйняття виявляється у спостережливості щодо світу природи. Наприклад, В. О. Сухомлинський виводив дітей у природу в різні пори року, щоб розкрити багатство людських сприймань. Щоразу учні націлювались на появу нових відтінків весняних, зимових, літніх, осінніх барв, чаруючих звуків та запахів. У такий спосіб педагог розвивав уміння помічати найсуттєвіше, те, що відображає зовнішню і внутрішню красу різних об'єктів і явищ природи, відчувати радість від побаченого, відкритого. Розвиток ідеї «радість пізнання» займає особливе місце в педагогічній системі

В. О. Сухомлинського. Він прагнув, щоб уже в дитинстві почуття та їх численні відтінки супроводжували процес пізнання картин природи. Організуючи сприймання дітьми дзвону весняних лугів, відтінків лісової музики, музики літнього поля або лісового струмка, педагог розвивав тонкість бачення відтінків навколишнього світу, чутливість, вразливість душі. Таким чином виховувалась культура почуттів і здатність дітей до естетичного сприйняття.

Слід зазначити, що Сухомлинський в процесі естетичного виховання організував не лише безпосереднє сприйняття природи дітьми, а й опрацювання ними художніх образів природи, задіював вихованців до творчої діяльності щодо різних природних об'єктів. Наприклад, у саду троянд кожна дитина доглядала за своєю квіткою, милувалась нею, пізнавала її виразність; у Плодовому саду діти під керівництвом В. О. Сухомлинського саджали і піклувались про Яблуню матері, Яблуню батька, Яблуню бабусі, Яблуню дідуся [3, 529]. Важливо, що вирощені квіти, плоди дерев діти дарували своїм батькам, дідусям та бабусям, тим самим відчуваючи радість від праці для інших, пізнаючи красу спілкування. У різних формах естетичного виховання Сухомлинський турбувався, щоб пізнання красивого в природі сприяло пізнанню красивого, високого в самому собі, сприяло утвердженню людської гідності [3, 580].

У процесі сприйняття краси оточуючого світу народжується почуття насолоди, що розвиває естетичні почуття і викликає потребу висловити ці почуття. В. О. Сухомлинський стверджував, що «виховувати почуття – це не значить говорити про почуття чи вчити переживати», «до почуття треба підвести, почуття треба викликати, пробудити, а для цього потрібні емоційні ситуації» [3, 520]. Як засіб виховання емоційна ситуація формує емоційну культуру і дозволяє дітям виробити свої власні естетичні судження, що передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища. Краса природи, як зазначає педагог, загострює сприймання, пробуджує творчу думку. Завдяки їй людина може зрозуміти, відчути красу музики, художнього слова, творів образотворчого мистецтва – того джерела, з якого черпає натхнення.

У формуванні естетичного сприйняття дійсності В. О. Сухомлинський, надаючи великого значення різним видам мистецтва, особливу увагу приділяє літературі. На його думку, найтонші відтінки слова в зображенні природи виявляються в поетичній мові. У ній (можливо, в казці, народній пісні, скоромовці, загадці чи вірші) немовби шліфуються грані слова, у найбільшій повноті виявляючи його

внутрішню красу. Педагог вважав лірику й поетичне слово єдиними у своєму роді засобами виховання почуттів.

Естетична свідомість дитини формується за умови поєднання учительського слова з якісною організацією естетичного сприйняття. В. О. Сухомлинський вважає необхідним розвивати у дитини чуття краси, чутливість до його багатогранної краси і відтінків. Він наголошує на тому, що значення слова про красу «естетично впливає на дитину, якщо вона побачить красу своїми очима» [4, 370].

Естетичні емоції, як зазначали С. С. Гольдентріхт, Г. Х. Шингаров, на відміну від повсякденного переживання, підіймаються на найвищий рівень соціальних почуттів. Вони входять до певної системи художніх уявлень та ідей і стають об'єднувальним елементом сприйняття творів. Тому значення мистецтва для естетичного сприйняття дійсності полягає в тому, що воно дає змогу проявити найсильніші естетичні емоції і почуття. На думку В. О. Сухомлинського, робота вчителя полягає в навчанні дітей передавати свої переживання й думки у творах, оповіданнях. Тобто розвивати в дитині поетичне бачення світу на основі асоціативних уявлень, уміння красиво й точно передавати за допомогою слова власне ставлення до навколишнього.

Вагомим засобом естетичного виховання В. О. Сухомлинський вважав музику. Він писав: «Музика поєднує моральну, емоційну й естетичну сфери людини. Музика є мовою почуттів. Мелодія передає найтонші переживання, недосяжні слову. Музика починається там, де закінчується слово». Педагог справедливо вважав першими й найяскравішими «сторінками для читання мови почуттів народні пісні» [3, 410]. Чарівною силою володіє народна пісня, що висловлює красу й величність природи. Народна пісня, що увірвала в себе голос люблячого серця, захопленого, зачарованого красою жінки, вважає Василь Олександрович, виховує в молоді романтичне, чисте, благородне почуття ніжності. У Павлівській середній школі естетичне виховання за допомогою музики здійснювалося багатьма засобами, через систему різноманітних видів творчої діяльності: слухання музики, виконання пісень, підготовку і проведення численних концертів, шкільних ранків, вечорів, свят родин, гру на музичних інструментах.

Твори образотворчого мистецтва утверджують в юній душі почуття величчя і краси людини, підносять особистість в її власних очах. Тому Сухомлинський активно застосовував у своїй практиці різні жанри цього виду мистецтва. Наприклад, ознайомлення дітей з творами живопису здійснюється через прийом повторного розглядання картин, що

сприяє удосконаленню естетичного сприйняття. Сильним засобом інтелектуального, емоційного й естетичного виховання педагог назвав портретний живопис, так як він сприяє «розвитку емоційної чутливості й чуйності до думок і почуттів іншої людини». Картини і скульптурні твори з цього погляду «становлять справжню школу емоційно-естетичного виховання» [3, 562].

В. О. Сухомлинський на основі відчуття краси природи, мистецтва підводив вихованців до розуміння вищої краси – краси людини, її праці, вчинків і життя. Вищий прояв естетичної культури – сформована потреба в естетичній діяльності зі створення естетичних цінностей. Першим зразком творчості, в якій дитина утверджувала свої здібності, пізнавала себе, переживала перше почуття гордості від того, що вона щось створює, Сухомлинський вважав дитячу казку, складену серед природи. Вона визначає зміст і спрямованість думок, почуттів, переживань, ставлень, поступово переростає в художню розповідь і тим самим сприяє розвитку естетичної свідомості дитини.

У педагогічній системі В. О. Сухомлинського формування естетичної свідомості та естетичної діяльності здійснюється через різні форми організації навчання та виховання дітей. До таких форм в практиці видатного педагога відносяться уроки в зелених класах, уроки мислення, уроки розвитку мовлення, уроки-подорожі, уроки-екскурсії тощо.

Висновки. В. О. Сухомлинський значну увагу приділяв проблемі формування естетичної культури особистості. Не визначаючи поняття «естетична культура особистості», педагог уміло формує у дітей системотворчі (естетичну свідомість, естетичні відношення, систему естетичних цінностей) та функціональні (естетичну діяльність) елементи естетичної культури особистості, звертає увагу на становлення естетичного сприйняття, естетичних почуттів, естетичних потреб. Завдання естетичного виховання педагог пропонує вирішувати засобами природи, мистецтва, спілкування у процесі таких форм виховання, як урок-казка, урок-подорож, урок в зеленому класі, урок мислення, урок розвитку мовлення тощо.

Багатство виховних ідей педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського щодо формування естетичної культури особистості не може бути охоплено в межах однієї статті, тому потребує подальшого вивчення. **Перспективами подальшого вивчення** проблеми є дослідження особливостей формування окремих складових естетичної культури на різних етапах розвитку особистості; специфіка застосування В. О. Сухомлинським певних методів і форм естетичного виховання з метою формування естетичної культури особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про освіту» // <http://www.edu-law.org.ua>
2. Комарова А.И. Эстетическая культура личности / А. И. Комарова. – К.: Вища школа, 1988. – 150 с.
3. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський Вибрані твори: в 5 т. / – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 499-565.
4. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський Вибрані твори: в 5 т. / – Т. 4. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 369-392.
5. Сухомлинський В.О. Школа и природа. / В. О. Сухомлинський Вибрані твори: в 5 т. / – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 536-551.

6. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

7. Ли Цзихуа. Творче використання спадщини В.О.Сухомлинського в КНР: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.01 – К., 2005. – 19 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Царьова Людмила Василівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки, асистент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми педагогіки, формування естетичної культури особистості.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

Вадим ЧИЧУК (Черкаси)

У статті розглядаються сучасні концепції підготовки вчителів початкових класів до використання мультимедійних технологій в Україні. Актуалізується увага на дослідження провідних учених нашої країни, що розробляють концептуальні положення, пропонують певні підходи, форми, методи, впровадження мультимедійних технологій в навчальний процес середньої та вищої школи.

В статье рассматриваются современные концепции подготовки учителей начальных классов к использованию мультимедийных технологий в Украине. Актуализируется внимание на исследование ведущих ученых нашей страны, которые разрабатывают концептуальные положения, предлагают определенные подходы, формы, методы, внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс средней и высшей школы.

Ключові слова: сучасні концепції підготовки, підготовка вчителів початкових класів, мультимедійні технології, вища школа.

В умовах широкого використання засобів сучасної комп'ютерної техніки в навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної підготовки вчителя. Окрім базових знань, потрібних для здійснення педагогічної діяльності, вчителю необхідно оволодіти основами роботи з сучасним комп'ютером, уміти застосовувати інформаційно-телекомунікаційні технології та можливості мережі Internet для досягнення визначених навчально-виховних цілей, освоїти нові організаційні форми навчальної діяльності. Тому перед педагогічними навчальними закладами постає необхідність упровадження у навчальний процес мультимедійних засобів, які дають можливість майбутнім фахівцям розширювати свої знання, спонукають їх до активного навчання, та є дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності, дають можливість з цікавістю вивчати будь-які предмети [2, с.3].

Мультимедійні технології – це інформаційні технології, що дають змогу в одному програмному продукті поєднувати різноманітні види інформації: текст, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію, мультиплікації,

слайди, графіку. Мультимедійні технології дають змогу створювати електронні додатки до існуючих підручників, енциклопедії, довідники, тренажери, розвивальні ігри, що стимулюють пізнавальну активність, розширюють кругозір, формують нові уміння та навички студентів, стають цікавим навчально-інформаційним засобом [2, с.28-29].

Ми поставили за мету проаналізувати сучасні концепції підготовки вчителів початкових класів до використання мультимедійних технологій в Україні.

Вчені В. Биков, Я. Вовк, Т. Габай, Р. Гуревич., М. Жалдак, А. Коломієць, Ю. Машбиць, В. Монахов, Н. Морзе, О. Суховірський, Н. Тализіна, О. Тихоміров, О. Шиман та ін. здійснили психолого-педагогічний аналіз інформатизації навчального процесу, що дає можливість визначити стратегію організації навчання з використанням мультимедійних технологій, при якій кожен студент має можливість розвиватися за допомогою своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Останнім часом вчені розробляють концепції щодо використання мультимедійних технологій в освіті, в тому числі й у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

В. Биков, Я. Вовк, М. Жалдак розробили концепцію інформатизації освіти, яка може бути реалізована при проектуванні цілісної діяльності, а не окремого компонента. Подаємо основні її положення:

- забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних

технологій навчання, надання діяльності творчого, дослідницького характеру;

- удосконалення управління освітою;
- інтенсифікація методичної роботи і наукових досліджень [1, с.26].

О. Суховірський базує свої концептуальні ідеї дослідження на положеннях щодо наступності інформатичної підготовки вчителя початкової школи на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; створенні належних психолого-педагогічних умов для реалізації системи інформатичної підготовки студентів; відборі та структуруванні змісту навчального матеріалу з основ інформатизації навчально-виховного процесу; забезпеченні міждисциплінарних зв'язків у інформатичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи [5, с.9]. Як зазначає вчений, концепція інформатизації освіти 1988 року досить точно визначила майбутні напрями трансформації освіти, вказала на певні проблеми, які виникають, та запропонувала шляхи їх розв'язання. І хоча певний ухил до технологічного напрямку все ж помітний, проте не можна не відзначити слушні пропозиції щодо запровадження нових інформаційних технологій на різних етапах та в різноманітних сферах тогочасної освіти. [5, с.25].

О. Снігур виділяє наступні структурні компоненти системи формування у майбутніх учителів початкової школи вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у професійній діяльності: мета, зміст навчання, засоби педагогічної комунікації, діяльність студентів, діяльність викладача, результат [4, с.115].

Л. Макаренко розглядає комп'ютерну грамотність як складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дослідниця виділила засоби, що використовуються при вивченні дисциплін методичного спрямування:

1. Традиційні засоби навчання (навчально-методичні посібники, навчально-тематичні таблиці, картки-завдання, пам'ятки та інструкції, відеозаписи фрагментів уроків);

2. Електронні засоби навчання (електронний посібник, електронний педагогічний словник, електронні презентації, навчальні ППЗ, контролюючі ППЗ (програми-тести));

3. Інструментальні засоби (ППЗ для вивчення основ роботи з ІТ, текстовий і табличний процесор, графічний редактор (для електронних презентацій), бібліотеки графічних об'єктів, програма для створення Web-сторінок, банк ППЗ) [3, с.122].

Л. Макаренко розробила модель формування загальної базової та професійно-технологічної комп'ютерної грамотності, яка

включає цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, коригуючий та оцінювально-результативний компоненти, які реалізувалися на етапах:

1. пропедевтичний етап – актуалізація у студентів мінімуму необхідних знань, що забезпечують загальнонавчальне вміння використовувати комп'ютер для розв'язання навчальних завдань;
2. базовий етап формування – має наслідувальний характер оволодіння вміннями, який реалізується шляхом багаторазового відтворення та заучування дій та операцій, що відпрацьовуються;
3. інтегрально-методичний – характеризується проявом високої форми активності та самостійності у процесі практичного застосування набутих знань та попередніх умінь, розширенням сфери пошукової діяльності у процесі оволодіння теоретичною основою вмінь;
4. практично-рефлексивний – формування у студентів поліфункціональних умінь, які забезпечують готовність майбутнього вчителя самостійно, свідомо і раціонально організувати індивідуальну творчу професійну діяльність за допомогою ІКТ у реальних умовах навчання молодших школярів; забезпечення глибокого розуміння студентами структури та змісту навчальних предметів початкової школи [3, с.129].

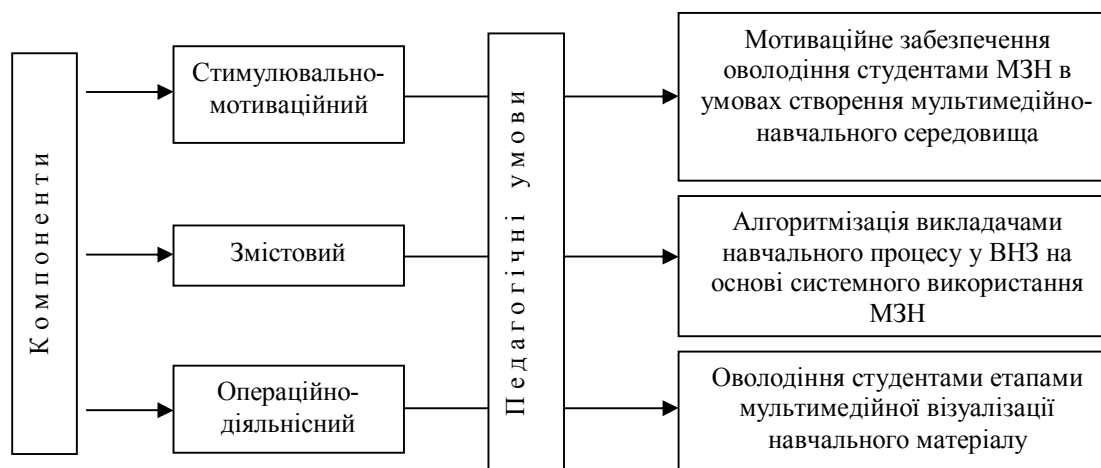
В. Імбер, спираючись на ідеї Ю. Бабанського, схарактеризувала компоненти навчального процесу, який організований із застосуванням мультимедійних засобів навчання:

- цільовий компонент полягає в постановці мети та конкретних завдань вивчення навчального матеріалу за допомогою мультимедійних засобів, визначення необхідності їх застосування для даного предмету;
- стимульовально-мотиваційний компонент полягає у створенні таких умов під час вивчення даного предмету із застосуванням мультимедійних ресурсів, які спонукають суб'єктів навчання до активної навчально-пізнавальної діяльності, формують у них позитивну мотивацію до даного виду навчання;
- змістовий компонент охоплює знання, вміння, навички і здібності, якими має оволодіти суб'єкт навчання в процесі роботи з мультимедійним продуктом;
- операційно-діяльнісний компонент відображає методику застосування мультимедійних засобів навчання, полягає у вдалому підборі методів і організаційних форм навчання;

- контрольно-регулювальний компонент полягає в контролі за якістю та кількістю набутих знань суб'єктами навчання з мультимедійних джерел, внесенні необхідних коректив до методики навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання;
- оціночно-результативний компонент характеризує форми й вимоги до підсумкового контролю суб'єктів навчання

в процесі набуття знань із застосуванням мультимедійних ресурсів, виявлення причин неуспішності та відповідна корекція щодо їх усунення [3, с. 80].

В. Імбер серед цих компонентів визначила компоненти готовності та створила схему, на якій представлені основні педагогічні умови, що характеризують процес навчання із застосуванням мультимедіа засобів [2, с.81]:



Дослідниця розробила організаційно-методичну модель "підготовки майбутніх учителів початкових класів із застосуванням мультимедійних засобів навчання", в якій представила: педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів (мотиваційне забезпечення оволодіння студентами засобів навчання в умовах створення мультимедійно-навчального середовища, алгоритмізацію викладачами навчального процесу у ВНЗ на основі системного використання мультимедійних засобів навчання, оволодіння студентами етапами мультимедійної візуалізації навчального матеріалу); визначила етапи підготовки вчителя (етап професійного самовизначення, змістово-компетентнісний етап, етап методично-творчого становлення), а також компоненти готовності (мотиваційний, змістовий, процесуально-творчий), що потрібно використовувати в навчальному процесі для забезпечення класоводів до застосування мультимедійних засобів у професійній діяльності [2, с.84].

Висновок. Отже, аналіз сучасних концепцій підготовки вчителів початкових класів до використання мультимедійних технологій в їх майбутній професійній діяльності свідчать про актуальність цієї проблеми.

Провідні вчені нашої країни розробляють концептуальні положення, пропонують певні підходи, форми, методи, впровадження мультимедійних технологій в навчальний процес середньої та вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Биков В. Ю., Вовк Я. І., Жалдак М. І., та ін. Концепція інформатизації // Рідна школа.– 1994.– №11 – с.26 – 29.
2. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Імбер Вікторія Іванівна. – Вінниця, 2008. – 238 с.
3. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Макаренко Леся Леонідівна. – К., 2007. – 294 с.
4. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. / Снігур Олена Миколаївна. – К., 2007. – 335 с.
5. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Суховірський Олег Васильович. – К., 2005. – 303 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Чичук Вадим Миколайович – аспірант кафедри загальної педагогіки та психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Наукові інтереси – вивчення проблеми підготовки вчителя початкових класів до використання мультимедійних технологій.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО

Людмила ЧУМАК (м. Херсон)

В статті розглядаються аспекти полікультурного виховання у та цінності гуманістичної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського.

В статье рассматриваются аспекты поликультурного воспитания и ценности гуманистической педагогики в наследии Василия Александровича Сухомлинского.

Ключові слова: полікультурність, гуманізм, моральне виховання, інтернаціональне виховання, родинне виховання етнос, загальнолюдські цінності, доброта, милосердя.

Актуальність проблеми. Непростий шлях розвитку нашої країни відбився не лише на економічному, а й на соціокультурному становищі народу. Зазнавши значних зовнішніх впливів, український культурний ландшафт став місцем зустрічі й перетину багатьох культур та політичних інтересів. Тому сьогодні як соціальне явище полікультурність зумовлена не лише міграційними процесами, а насамперед минулим і майбутнім розвитком України. Нинішні суперечності між прагненням до більшого зближення народів і бажанням кожної людини зберегти свою етнокультурну самобутність зумовлюють формування на основі знань і досвіду з даної проблеми порівняно молодій науковій галузі – полікультурної педагогіки. Її сутність полягає в підготовці молоді до життя й ефективної діяльності в умовах полікультурного суспільства, а завдання – виховання високоморальної особистості, мислячої повному та готової нести відповідальність за долю людства.

Сучасна концепція полікультурної освіти будується на позитивних ідеях педагогів – авторів теорії почуттів та національного самовизначення, гуманізм яких ґрунтується на цінності людини, повазі до її індивідуальної свободи і гідності [6, с. 39]

Аналіз досліджень. Сутність полікультурної освіти розглядають в своїх працях Бромлей Ю., Вавілін В., Гумільов Л., Данилевський М., Ключевський В., Геллнер А. (розвиток етносів і їхніх культур); Ільєнков Е., Каган Є., Сластьоніна В., Шиянова В., Шадрикова В. (культуровідповідність освіти); Макеєв В., Малькова З., Супрунова Л. (теоретико-методологічні основи полікультурної освіти).

Метою статті є розгляд полікультурного виховання в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Відомий російський психолог Амонашвілі Ш.А. називає Сухомлинського «посланцем педагогічного

навчання майбутнього», маючи на увазі його передбачення вимог до нової школи, з новими тенденціями прогностичного плану, які виявилися у нього в переході від суто інтернаціоналістичної педагогіки до акценту на національну, українську; від атеїзму – до рідної народної культурної основи виховання; від установки формування всебічної особистості – до розуміння її ієрархічності та духовності, що опосередковує риси особистості, діє як фактор і надає вихованню цілісного характеру. Великого педагога, його життя і діяльність можна визначити як «подвижник гуманістичної педагогіки», в якому зосередились контрапункти, вузлові точки світового педагогічного процесу ХХ ст. [2, с. 19]

Гуманістична творчість і новаторство Василя Олександровича, що засновані на філософії, класичній і сучасній педагогіці, літературі, етиці, мистецтві, виникли відповідно до соціальних потреб свого часу, мають передбачливий і перспективний характер, стали явищем міжнародного масштабу. Суть гуманістичного виховання школярів педагог-мислитель розглядає разом з усіма суспільними, соціальними, духовними відносинами, моральним розвитком особистості.

Головною філософською ідеєю життя і педагогічної практики видатного педагога було ствердження: лише мудрі гуманні люди можуть створити гуманне суспільство, а таких людей можна виховати тільки на гуманістичних засадах. «По суті виховання є тривалою багаторічною підготовкою маленької людини до усвідомлення істини: людина – найвища цінність», вважав великий педагог [10, с. 184].

Виховання дитини вчений стверджував як процес реалізації («розгортання») іманентно притаманних їй вроджених (біологічних) властивостей і спонтанних реакцій та імпульсів, первісно (генетично) закладених природою. Великого значення він надавав спеціально організованому вихованню соціуму, в якому створював свою гуманістичну педагогіку, що обстоє істинне, добре і прекрасне, заперечує брехливе, зле і потворне, проголошує демократичні, рівноправні і взаємоповажні стосунки між людьми, заперечує категоричні накази і сліпе підкорення, вводить положення про «епоху людини», спростовує течію «технократії», яка стверджує, що найгуманніше суспільство само собою надає всі можливості

кожній людині вільно, всебічно і гармонійно розвиватися в усіх галузях, доступних її задаткам. [1, с. 26].

У будь-якій суспільній формації основний зміст виховання полягає в поєднанні бажань особистості з інтересами суспільства. В сучасних умовах державотворення в Україні зростає роль полікультурного виховання підростаючого покоління. У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Талановитого директора Павлівської школи хвилювало не лише яку освіту отримає і яку професію опанує його учень, а насамперед те, «якою людиною він прагне бути». Своє піклування цим вперше він виразив у книзі «Духовний світ школяра» у 1961 р. «Дуже тонке, складне і нелегке в моральному вихованні – це добитися того, щоб кожний вихованець робив добро, приносив радість товаришеві, щоб у цій душевній творчості народжувалася потреба в людині – щира, глибока прихильність учнів один до одного. Навчити робити добро людині – в цьому частина педагогічної майстерності» [11, с. 552].

Оскільки такі моральні поняття, як добро і зло, милосердя і жорстокість, справедливість і неправда, вірність і зрада, відвертість і лицемірство, краса і потворність, щедрість і егоїзм, лежать в основі загальнолюдської особистої моралі, а також є психолого-педагогічною структурою гуманізму, то вводити їх у процес виховання Василь Олександрович вважав необхідним уже в ранньому дитинстві: якщо в молодшому шкільному віці все, що сприймає, робить і думає учень, більшою мірою переймається емоційними почуттями, то в підлітка до почуттів вже приєднується усвідомлення мотиву поведінки. Діалектика моральності вченого опирається на правило: «від простого до складного». Тільки тоді, коли школяр правильно і глибоко усвідомлює і відчуває почуття радості й горя, задоволення і незадоволення, впевненості й невпевненості, ствердження і заперечення, він готовий до сприйняття таких понять, як громадянин, батьківщина, народ тощо. Від простого до складного – така діалектика моральності Сухомлинського [13, с. 63].

Опанувавши досвід попередніх поколінь, найціннішим зі створеного людством педагог виділяє гуманістичну суть морального

виховання – результат шкільного виховання повинен виявлятися в тих моральних якостях, які воно змогло передати своєму вихованцеві. видатний педагог настоює на тому, що прості правила людського життя, які вироблені народом, «азбука моралі», повинні бути засвоєними назавжди, стати моральною звичкою. Малюк повинен з дитинства прагнути робити добро близьким, усім людям, йому повинні бути доступними поняття шляхетності і честі, виховувати треба дитину так, щоб у неї виник потяг до самовиховання – ціль педагогіки Сухомлинського. Він намагається виховувати молодь з багатим внутрішнім миром.

Гуманістичне виховання Василь Олександрович стверджує особливою виховною діяльністю, зі своїми власними закономірностями, які потребують часу й певних форм і методів впливу на свідомість, характер, поведінку людини [4, с. 39].

У його педагогічній діяльності можна виокремити три аспекти гуманізму виховання: устремління до всебічного розвитку особистості, виховання гуманності у стосунках з іншими людьми й з усім живим та спрямованість на благо всього людства (пошук загальнолюдських цінностей), тобто полікультурне виховання, а саме: формування культурних цінностей в людині.

На думку великого педагога, кожен народ виробляє свою систему етичних цінностей, яка гармоніє з сукупністю загальнолюдських етичних цінностей, збагачує їх і збагачується сама. Розуміючи, що неповторна система етичних цінностей українського етносу відображає його менталітет, особливості національної свідомості і самосвідомості, національного характеру і темпераменту, які народ постійно відтворює і розвиває через мову, фольклор, традиції, звичаї і обряди, літературу, мистецтво, культуру і науку, виробничі відносини, побут, Василь Олександрович звертається до молодих людей у своїй книзі-духовному заповіті «Як виховати справжню людину»: «Юнаки і дівчата, ви повинні знати історію свого народу; у вашій душі мають увійти кращі народні традиції, стати для вас святим законом» [10, с. 177].

Сухомлинський В. розробляє кодекс людської порядності на багатовіковому фундаменті гуманістичних цінностей українського етносу; ставить і досліджує проблему виховання людської душі; спеціально вивчає протягом десяти років духовний світ особистості і оприлюднює свої науково-педагогічні висновки у блискучому монографічному дослідженні; переконано

включає до об'єктивно-предметної галузі педагогічної науки гуманістичну традицію у вихованні як визначальну; поступово переключає увагу педагогічної громадськості з питань формотворчості і зовнішніх умов та факторів розвитку особистості на внутрішні, змістовні і сутнісні проблеми цього процесу, на саму особистість, її якості і структурні компоненти, що забезпечують відтворення суспільно-історичного досвіду у фактах і явищах самовираження цієї особистості [3, с. 84].

«Головним у моральному вихованні буде те, щоб вирішальним поштовхом до гарних вчинків була совість і воля самих підлітків. (12, 197) Але, «людяне бачення світу не дається природою, воно здобувається працею і людськими стосунками. Працею, у якій приймає участь серце – без його і праця не виховує», стверджував учений [8, с. 799]

Спілкування – складний процес, що охоплює весь спектр людських взаємин і одночасно може виступати як: взаємодія індивідів, інформація, взаємовідносини людей, їх співпереживання, взаєморозуміння. Від культури спілкування значною мірою залежать успіхи й недоліки у формуванні полікультурності школярів, враховуючи багатонаціональний склад населення самостійних держав, що, будучи різними за чисельністю, належать до різних мовних сімей, зв'язані багатовіковою спільністю історичних доль (в СНД близько 60 мільйонів населення проживає за межами своїх національних утворень, близько 20% не мають таких), стає з кожним роком актуальнішою. У процесі міжнаціонального спілкування школяр набуває різнобічного, соціально цінного досвіду взаємоповаги, взаємодопомоги, співпереживання людей різних національностей. Отож, у цьому контексті принципи людського спілкування, сформульовані В. О. Сухомлинським В.О., як основа не тільки загальнолюдського, а й міжнаціонального спілкування, не тільки не втрачаючи свого значення, з кожним роком стають більш актуальними:

- «Бережи, шануй недоторканість, уразливість, ранимість іншої людини;

- Знай, що твоє нерозумне, холодне слово може образити, вразити, розчарувати, викликати смуту, приголомшити;

- Не можна змішувати людські слабості і зло. Зі злом треба боротися. Воно нестерпне. Змиритися з ним – означає і самому стати аморальним;

- Велике зло знищувати гідність іншої людини відчувати себе особою, що заслуговує повагу, а іншу людину – «дрібною пилинкою»;

- Дорогим для тебе повинно бути не «моє», а «наше», тобто цінності, що належать суспільству, створені ним для щастя і радості всіх, кожної особистості» [12, с. 94].

Формування почуття дружби народів в Павлівській школі реалізовувалося через заочні «мандрівки по Батьківщині», розповіді, бесіди, читання книг про історичне коріння дружби народів, про тяжкі випробування, що випали на їхню долю, про спільну ратну працю.

Таким чином у дітей поступово формується емоційно-ціннісне ставлення до людей іншої національності: вже не задовольняючись суто зовнішніми виявами почуттів, їхнє ставлення дедалі більше виявляється в конкретній діяльності.

Відомий педагог наполягав на важливості глибокого усвідомлення вихованцями значення дружби народів для долі Батьківщини і для своєї власної долі, що також є особливо актуальною сьогодні, коли сила будь-якої країни – в дружбі й згуртованості народів, які її населяють.

Відводячи в вихованні майбутніх громадян у дусі дружби народів величезну роль рідній мові, Василь Олександрович стверджував: «Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова»; «Скільки мов я знаю, стільки разів я людина» [4, с. 72].

Але полікультурне виховання слід розпочинати задовго до школи, у сім'ї, де закладаються першооснови формування інтернаціональних почуттів. Діти, спілкуючись з батьками, іншими старшими членами родини, слухаючи з їх вуст теплі слова про людей іншої національності, проймаються до них повагою і вдячністю. оповідання про дружбу збагачують уяву дітей про братерську єдність народів.

«Повагу до батьків завжди, у всі століття старалися підтримати, а не зруйнувати. Взаємодопомога сім'ї і школи будується на взаємній повазі, без якої виховання як би «роздвоюється» і обидві сторони тільки вносять розбрат у душу дитини» [8, с. 200].

У складний час існування нашого суспільства з особливою силою виявляється об'єднуюча роль міцної сім'ї для повноцінного виховання дітей. «Духовне і морально-естетичне багатство сімейного життя – найголовніша умова успішного виховання дитини» [5, с.134].

Міцність сім'ї, навіть за несприятливих умов, компенсує багато вад у громадському середовищі. Батьківщина починається із сім'ї, і найважливіші риси та якості громадянина

зароджуються в сімейному вихованні, діти - продовження не тільки нашого роду, а й нашого соціального ладу, наших завоювань і благородних намірів. І від того, які духовні цінності візьме від нас молодь, залежатиме майбутнє нашого народу й суспільства [7, с. 105].

Отож, спираючись на погляди полікультурної педагогіки Василя Олександровича, можна визначити: громадянське бачення світу – це жива плоть і кров моральності; на основі громадянського бачення світу будується все моральне виховання.

Проаналізувавши його педагогічний досвід, ми доходимо до висновків, що гуманістична полікультурна педагогіка є спорідненою, бо починається із глибокого та всебічного вивчення світу дитинства. У формуванні гідності дитини педагог надає переваги синтезу громадянського і сімейного виховання, буденного та романтичного, моралі та мотивації, гуманізму та демократичному стилю спілкування. Індивідуалізм, помножений на гуманістичну орієнтацію, уможлиблює реалізацію принципу самоцінності людини, стрижневого для концепції виховання особистості. Аналіз творів Василя Олександровича стверджує наявність всіх чинників полікультурного виховання в його гуманістичній педагогіці: здатність до збереження та відтворення народних і родинних традицій; взаємодія з людьми інших культур, мов; вміння бути толерантним до ровесників, володіти етикою поведінки, виявляти зацікавленість світом прекрасного. Саме така особистість, з її потенційними можливостями морального й духовного зростання, фантазією, активністю, готовністю вирішувати проблеми нинішнього і завтрашнього днів, повинна вийти зі стін сучасної школи.

Отож, підхід до освоєння спадщини талановитого директора школи дає змогу реалізувати на плідному ґрунті людяності і громадянськості основні завдання полікультурної спрямованості навчально-виховного процесу. Думки Сухомлинського В.О. та досвід колективу вчителів Павлівської школи з формування полікультурності у процесі міжнаціонального спілкування учнів становлять велику цінність, збагачують теорію і практику виховання підростаючого покоління.

В подальшому можна дослідити розгляд питань полікультурного виховання школярів у процесі навчально-виховної діяльності вчителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бі Шуджі. Педагогіка гуманізму В.О. Сухомлинського – успадкування і розвиток педагогіки

А.С. Макаренка / Бі Шуджі // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога/ К. : Академія педагогічних наук України. Міністерство освіти України. Міжнародне товариство послідовників Василя Сухомлинського, 1993. – С. 25-28

2. Богуславський М.В. Феномен В.О. Сухомлинського в контексті світової педагогіки ХХ ст. / Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога / К.; Академія педагогічних наук України. Міністерство освіти України. Міжнародне товариство послідовників Василя Сухомлинського. – 1993. – С. 18-20

3. Бик А.С. Етнопедагогічні основи творчості В.О. Сухомлинського / Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога/ К.; Академія педагогічних наук України. Міністерство освіти України. Міжнародне товариство послідовників Василя Сухомлинського. – 1993. – С. 82-85

4. Скачкова В.В. В.А. Сухомлинський и современность: поликультурность образования и педагогические науки / В. Скачкова // Педагогическая жизнь Крыма. – 2007. – № 9. – С. 39-41.

5. Особистісно-орієнтоване навчання: Програма для дітей та їх сімей. - К., 1999. – 247 с.

6. Оксенчук Т.М. В. О. Сухомлинський та його система морального виховання // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю (до 90-річчя з дня народження) / Матеріали обласної науково-методичної конференції 19 вересні 2008 року/ Херсон. – 2008. – С. 71-74

7. Соценко А.О. Партнерство сім'ї та школи / Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю (до 90-річчя з дня народження) / Матеріали обласної науково-методичної конференції 19 вересні 2008 року/ Херсон. – 2008. – С. 102-108

8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика. 1990, с. 17.

9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., «Молодая гвардия», 1971.

10. Сухомлинський В. О. // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. шк., 1977 – Т. 2 - С. 177

11. Сухомлинський В. О. // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. шк., 1977.- Т. 4 - С. 552

12. Фарфаровский В.П. Міжнародне спілкування як засіб виховання у педагогіці В.О. Сухомлинського / Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога/ К.; Академія педагогічних наук України. Міністерство освіти України. Міжнародне товариство послідовників Василя Сухомлинського. – 1993. – С. 93-95

13. Штайник Р. Сухомлинський та його система морального виховання / Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського педагога / К.; Академія педагогічних наук України. Міністерство освіти України. Міжнародне товариство послідовників Василя Сухомлинського. – 1993. – С. 58-61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чумак Людмила Володимирівна – викладач кафедри менеджменту освіти, Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Наукові інтереси: полікультурна педагогіка, етнокультура.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Інга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядаються особливості професійного саморозвитку майбутнього педагога-музиканта, визначаються структурні компоненти, критерії, показники готовності до саморозвитку та рівні їх прояву в професійній діяльності студентів творчого вищого навчального закладу.

В статье рассматриваются особенности профессионального саморазвития будущего педагога-музыканта, определяются структурные компоненты, критерии, показатели готовности к саморазвитию и уровни их проявления в профессиональной деятельности студентов творческого высшего учебного заведения.

Ключові слова: професійний саморозвиток, студенти, музика, професійна діяльність.

Постановка проблеми. З огляду на актуальні проблеми сьогодення, головним завданням педагогіки вищої школи є формування таких якостей особистості, як зосередження на самопізнанні, самовдосконаленні, самоактуалізації, усвідомлення їх важливості для досягнення найвищих щаблів професійної освіти. Людина визнається найважливішою цінністю суспільства, запорукою подальшого розквіту цивілізації. Її професійна підготовка повинна бути зорієнтована на всебічний розвиток, формування загальної культури та готовності нести відповідальність за результати своєї діяльності. Проте на практиці переважають репродуктивні форми та методи навчання майбутніх вчителів, недостатньо використовуються методи розвитку творчих можливостей, стимуляції активності та самостійності молоді. Тому сьогодні так гостро постають питання їх вивчення, наукового обґрунтування та застосування в навчально-вивчальному процесі.

Отже, **метою** даної статті є визначення особливостей професійного саморозвитку майбутнього педагога-музиканта як важливої умови досягнення високого професіоналізму у музичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними сучасних наукових досліджень, модель особистості майбутнього складається не тільки з рівня знань, навичок та умінь, що дозволяють повноцінно включитися в різноманітні сфери діяльності, а й з рівня вихованості, який визначається системою світоглядних якостей, що створюють фундамент менталітету та духовності особистості і ґрунтуються не лише на практичних знаннях, але й на особистісно-орієнтованій діяльності, коріння якої сягає усвідомлення цінності суб'єктивного досвіду людини [1, 529]. Творча особистість є єдиною реальною силою, за допомогою якої

здійснюється розвиток культури, тому формування її готовності до самовиховання, самопізнання та саморозвитку протягом всього життя є першочерговим [2, 9]. Орієнтація на внутрішній світ людини, оволодіння змістом освіти як засобом його розвитку є однією з провідних ідей сучасної педагогіки. Вчені визнають, що передача соціально-культурного досвіду не може бути корисною, ефективною поза активізацією особистісно-сислової сфери людини, тому в особистісно-зорієнтованій педагогіці студент є творцем власної діяльності, що передбачає “включення” його особистісних функцій у навчальний процес, розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності [3, 24].

Дослідники І. Бех, С. Гершунський, В. Іванов, В. Келасьєв, Г. Корнетов вважають актуальною парадигмальну формулу сучасної гуманістичної освіти, зорієнтовану на самоорганізацію людини, історичними витоками якої є провідні ідеї педагогічного гуманізму (Г. Сковорода, П. Юркевич, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій та ін.), вихідним положенням якого виступає єдність професійного, загальнокультурного та соціального розвитку людини, коли головною метою педагогічного процесу є навчання молоді “мистецтву життя” (*ars vitae*), а вирішальним засобом досягнення цієї мети – індивідуально-особистісний підхід [4; 5; 6]. Це дозволяє розглядати професійну освіту як сутнісний компонент педагогічного впливу на розвиток особистості, узагальнюючим принципом якої є надання переваги особистісному началу над вузькопрофесійним. Це не означає нехтування підготовкою до професійної праці, але вимагає розглянути таку підготовку крізь призму розвитку особистості – як істотний аспект педагогічного сприяння йому [7, 147].

Отримані результати. Існує тісний взаємозв'язок між гармонізацією розвитку людини і продуктивним рівнем вирішення завдань фахової діяльності, що є передумовою її успішного здійснення, самореалізації у суспільстві, підвищення самооцінки та прагнення до подальшого самовдосконалення. Значення професійних знань, навичок та умінь не ставиться під сумнів, але наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації професійної спрямованості, вони доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, забезпечуючи

професійне та особистісне самовдосконалення [8, 148–149; 168]. В той же час вивчення об'єктивного стану професійної підготовки майбутніх учителів музики дозволило виявити, що переважна більшість студентів усвідомлюють важливість самовдосконалення, але фактично не володіють методами та методичними прийомами здійснення розвитку та саморозвитку в професійному та особистісному житті, що суттєво обмежує їх творчі можливості.

Сьогодні категорію “саморозвиток” ми пов'язуємо з особистісною та професійною активністю індивіда, джерелом яких виступають потреба у самовдосконаленні, творчій самореалізації, а основою здійснення – спрямованість на відкриття нових шляхів самоактуалізації в особистому та професійному житті. Цьому сприяють механізми інтеграції знань, навичок, вмінь студента, синтез освітніх результатів. Професіоналізм фахової діяльності – це не тільки високий рівень спеціальних знань, а й індивідуально-особистісні якості: загальнокультурна компетентність, прагнення до самовдосконалення, а також комунікативна компетентність, креативність, адаптивність, нестандартне, контекстуальне мислення. Таким чином, всебічний розвиток майбутнього професіонала безпосередньо пов'язаний зі зростанням професіоналізму, вирішальну роль у формуванні якого відіграють внутрішні, суб'єктивні чинники особистості, випереджаючи (але не виключаючи) при цьому зовнішні, об'єктивні. Принципами професіоналізму є широкоосвіченість, комунікативна компетентність та здатність до професійного самовдосконалення. Необхідним є досвід професійної діяльності, а також такі особистісні якості, як креативність, рефлексивність, толерантність, багатий внутрішній світ, високий рівень культурного тезаурусу та духовного потенціалу.

На думку С. Гессена, особистість людини ніколи не буває готовою, статичною – вона є творчим процесом, продуктом самовиховання і саморозвитку та формується лише у творчості, спрямованій на досягнення надособистісної мети, під час вирішення наукових, мистецьких та інших культурних завдань [9]. Потреба у самовдосконаленні виникає за умови ціннісного ставлення до власної діяльності і стимулює процес саморозвитку майбутнього педагога, який включає такі компоненти, як самоаналіз, рівень сформованості самооцінки, наявність професійного ідеалу, вміння вести самоосвітню роботу і активізується взаємодією зовнішніх (вимоги суспільства) та внутрішніх, особистісних (переконання, самоповага, відповідальність та інших) факторів професійного становлення, які на різних

шляхах досягнення детермінуються різноманітними протиріччями: на початкових етапах професійного становлення його рушійною силою виступають протиріччя між зовнішніми та внутрішніми чинниками, а на наступних – внутрішні протиріччя особистості спеціаліста, професіонала.

Таким чином, самовираження майбутнього фахівця у власній професійній діяльності є необхідною складовою його саморозвитку, репрезентує наявність особистісно-обґрунтованого ставлення до діяльності, потребує звернення як до внутрішнього, так і до зовнішнього буття та є органічним поєднанням вищезазначених аспектів у цілісному акті самоздійснення.

Професійний саморозвиток майбутнього педагога-музиканта вимагає активізації когнітивного компоненту, змісту власного емоційно-особистісного досвіду, творчого розкриття індивідуальних особливостей, виражених у результаті фахової діяльності. Основою цих процесів виступає професійний досвід, а важливою умовою взаємодії компонентів є активне взаємопроникнення, діалог внутрішнього та зовнішнього всесвітів, що збігаються в цей час в одне цілісне утворення. Таким критерієм відповідає творча робота музиканта над тлумаченням змісту музичного твору, який він бажає відтворити, створення ним власної версії озвучення нотного тексту. Важливу роль у музично-педагогічній діяльності виконують вроджені здібності, особистісні якості, але їх потрібно розкрити, збагатити професійним досвідом. Варто також мати відповідні знання у фаховій галузі, володіти вміннями та навичками, що набуваються у багатогодинній, щоденній праці. Разом з тим, будь який етап роботи музиканта вимагає окреслення власної точки зору на те питання, яке вирішується у цей момент. Кожен звук має набути життя у процесі виконання, тому він повинен мати особистісно-важливий смисл, містити частину живої душі музиканта. Окрім того, музичне мистецтво неможливе поза спрямованістю на досягнення творчого результату, який висвітлюється під час сценічного виконання твору. Робота над ним є копіткою, довготривалою і вимагає творчих зусиль, фантазії, натхнення, адже особливістю музичного мистецтва є неосяжний світ образів, втілений у звуках, що народжуються, існують та зникають у нескінченному процесі власного становлення. Музикант йде шляхом творчості, не припиняючи пошуків можливих засобів розуміння та відтворення змісту нотного тексту, порівнюючи різноманітні варіанти виконання, намагаючись проникнути у найпотаємніші думки, що їх занотував композитор у символічному вигляді, досвід

інших видів мистецтва. Таким чином, взаємодія з об'єктами зовнішнього світу, зокрема зі знаковими текстами, вимагає участі когнітивного, діяльнісно-поведінкового та емоційно-особистісного компонентів: процес пізнання активізує внутрішній світ, творчий потенціал людини, її аналітичні здібності та емоційний досвід.

Принципами *індивідуально-творчого стилю* фахової діяльності є нестереотипне сприйняття зовнішніх обставин та впливів, прагнення оптимізувати, перетворити їх за допомогою оригінальних рішень, знахідок, позитивне ставлення до професійної діяльності, стійка манера дій та готовність до постійного пошуку нового досвіду, а умовами його становлення – активність, креативність, емпатія як особистісні якості майбутнього фахівця, що знаходять практичну реалізацію у вирішенні проблемних завдань діяльності. Індивідуальний стиль виступає водночас і як умова формування у суб'єкта активного творчого відношення до дійсності, і як потреба у здійсненні власного самовираження та прагнення до саморозвитку у професійній діяльності. Цей процес пов'язаний з повноцінним розкриттям особистості і супроводжується активною позицією, яку займає індивід відносно музично-виконавської діяльності. Внаслідок цього у структурі творчої особистості з'являються новоутворення: новітні мотиви, оцінки, смисли, мета, операції, стрижнем яких виступає естетична потреба. Саме така домінанта розуміється як установка на творчу діяльність.

Таким чином, основними **структурними компонентами** готовності майбутнього фахівця до саморозвитку у професійній діяльності є *когнітивний* (рівень предметних та загальнокультурних знань, що є засобами продуктивного здійснення музично-інтерпретаційної діяльності), *емоційно-особистісний* (особистісне ставлення до процесу опанування образною сутністю музичних творів) та *діяльнісно-поведінковий* (озвучення особистісно-значущих інтерпретаційних версій твору).

Музично-інтерпретаційна діяльність є фундаментом, і, в той же час, каталізатором професійного саморозвитку. Тому **критеріями** професійного саморозвитку є *проникнення у зміст музичного твору, комунікативна взаємодія та творче самовираження особистості* майбутнього педагога-музиканта. **Показниками** критерію проникнення у зміст музичного твору є музичний тезаурус, необхідні для здійснення музичного аналізу та інтерпретації теоретичні знання; технічна майстерність, практичні вміння та навички прочитання нотного тексту; наявність інтересу до інтерпретаційної діяльності, потреба у

самостійній роботі над змістом музичного твору. Показниками критерію комунікативної взаємодії є креативність музичного мислення; вміння вербалізації музичних образів, володіння інтонаційною мовою як засобом художнього повідомлення; самооцінка у якості співучасника музичної комунікації, чутливість до сутності музичних образів твору. Показниками критерію творчого самовираження особистості майбутнього педагога-музиканта виступають особистісні судження у здійсненні критичного аналізу існуючих рішень завдання, музична ерудованість; прояв самостійності в інтерпретаційній діяльності; прагнення до самопізнання, потреба у самовиявленні.

Визначення головних компонентів готовності до професійного саморозвитку, впливових критеріїв та показників дозволило визначити та охарактеризувати рівні їх прояву у професійній діяльності – продуктивний (високий), перехідний (середній) та виконавський (низький).

Продуктивний рівень готовності до професійного саморозвитку характеризується високою музичною ерудованістю, наявністю знань, що сприяють здійсненню критичного аналізу існуючих тлумачень музичних творів, високими показниками креативності мислення, широким тезаурусом у галузі музичного мистецтва, високим рівнем знань з теорії музики; необхідними його складовими постають також усвідомлена та проявлена на достатньому рівні схильність до творчої діяльності, вміння здійснення самостійних творчих пошуків, що реалізуються у виконанні завдань інтерпретаційної діяльності, наявність інтересу до тлумачення змісту музики, розвинених вмінь вербалізації музичних образів, сформованість навичок володіння інтонаційною музичною мовою як засобом здійснення художньої комунікації. Важливими ознаками даного рівня виступають високі показники прагнення особистості до самопізнання, потреба у самовиявленні, особистісно-зацікавлене ставлення до виникаючих в роботі художніх асоціацій, образів, адекватна самооцінка та значна чутливість до сутності музичних образів.

Перехідний рівень характеризується середніми показниками розвиненості креативного мислення, рівня тезаурусу, музичної ерудованості, необхідних для здійснення музичного аналізу теоретичних знань, незначним проявленням самостійності в роботі над інтерпретацією музики та схильності до творчої діяльності. Характерними є невисокі показники інтересу до інтерпретаційної діяльності у галузі музичного мистецтва, володіння музичною інтонацією як засобом

художнього повідомлення, особистісно-зацікавленого відношення до виникаючих в процесі роботи над музичним матеріалом образів, вміння їх вербалізації, чутливості до їх сутності, змістовного наповнення, прагнення до самопізнання, потреби у самовиявленні, самооцінка у професійній діяльності з тенденцією до зниження.

Виконавський рівень готовності до професійного саморозвитку може бути охарактеризований наявністю пасивної позиції інтерпретатора музичного твору в його професійній роботі – низька самооцінка, недостатній рівень креативності музичного мислення, відсутність інтересу до самопізнання, потреби самовиявлення в діяльності, неспроможність вести самостійні творчі пошуки, низька музична ерудованість, невисокий рівень тезаурусу, відсутність вмінь вербалізації художнього змісту музичних образів, низька чутливість до їх інформаційного наповнення, незначний або повна відсутність інтересу до інтерпретаційної діяльності, використання музичної інтонації поза розумінням її комунікативної функції.

Висновки. Професійний саморозвиток є процесом оволодіння новими професійно-важливими знаннями, вміннями та навичками, його витоками є потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професіоналізму, а підґрунтям здійснення – спрямованість на відкриття нових шляхів самоактуалізації. Основою цього процесу є прагнення до особистісного та професійного зростання, яке відбувається в музично-інтерпретаційній діяльності. Безпосереднє сприйняття та відтворення музичного матеріалу, звільнене від

раціональних установок та засвоєння шаблонних категорій, стає особистісно-значущою подією, саме за такої умови розпочинається самостійний, активний пошук інтерпретаційної версії музичного твору, що дозволяє розкрити власну точку зору музиканта, усвідомити свої можливості та відчутти себе співучасником творчого процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Наука, 1998. – 608 с.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 16 – 17 травня 2000 року. – Харків: УДПУ, 2000. – С. 8 – 16.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.
4. Roe Anne. Personality structure and occupational behaviour // Man in World at Work – Boston, 1964. – 350 p.
5. Гельведий К.А. Сочинения. – М.: Просвещение, 1974. – Т.1. – С. 195.
6. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1981. – Т.1. – С. 390.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Под ред. В.И. Иванова и И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
8. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи – К.: Віпол, 2000. – С. 134 – 157.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа - Пресс, 1995. – 448 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті розглядаються особливості соціалізації студентів у ВНЗ, визначені стадії даного процесу.

В статті розглядаються особливості соціалізації студентів в вузе, определены стадии данного процесса.

Ключові слова: соціалізація, виховання, інтеріоризація, стадії соціалізації.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема соціалізації є однією з найбільш значущих. Її науковою розробкою займаються дослідники різних спеціальностей – історики, філософи, соціологи, психологи, педагоги, які з різних позицій характеризують соціалізаційний процес.

Проблеми соціалізації в сучасному українському суспільстві пов'язані із трьома обставинами: 1) зміною (руйнуванням) системи цінностей, у результаті чого старше покоління не завжди може підготувати молодь до життя в нових умовах; 2) корінною й дуже швидкою зміною соціальної структури суспільства; 3) ослабленням системи формального й неформального соціального контролю як фактора соціалізації.

Найбільшої актуальності набуває соціалізація студентів – найпрогресивнішої частини нової генерації, яка опановує інформаційне багатство людства і з часом визначатиме перспективу розвитку країни.

Необхідною складовою соціалізації особистості майже в усіх країнах світу є освіта. Водночас успіхи сучасної освіти, й особливо вищої, обумовлюються не тільки обсягом знань, умінь і навичок людини, але й її здатністю добувати й використовувати нові знання у нових умовах. Важливо, наскільки студент як суб'єкт соціалізації, самостійний в інформаційному просторі, який рівень його соціальної компетентності, як швидко він вибирає ту сферу діяльності, у якій зможе досягти високого професіоналізму. Перед вищою освітою стоїть важливе завдання - забезпечити виховання «життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях» [2, с.5], формування власних мотивів, інтересів та ідеалів, які б забезпечували участь молоді в розбудові української держави. Вищі навчальні заклади України мають оновлювати не лише процес навчання, але й удосконалювати позанавчальну діяльність, яка спрямована на розвиток духовності, ціннісних орієнтацій кожного юнака й дівчини, їхню просоціальну поведінку.

Мета даної статті полягає у висвітленні сутнісних характеристик студентства як соціально-демографічної групи та визначення особливостей соціалізації студентської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній науці питанню соціалізації останнім часом приділяється багато уваги. Це відображено в змісті навчальних посібників, у публікаціях та дослідженнях. Серед українських учених це – А.Капська, І.Зверева, С.Савченко, С.Харченко, В.Оржеховська, М.Лукашевич та ін. Ними висвітлюються різноманітні аспекти процесу соціалізації: історичне становлення поняття, аналіз теорій соціалізації, соціалізація в контексті сучасних суспільних умов, соціалізація і процес глобалізації та ін. Молодь і студентство як особливу соціально-демографічну групу різнобічно досліджує ряд вчених: Л. Аза, Б. Ананьєв, Н. Бегека, А. Дмитрієв, Б. Зав'ялов, Г.Овчаренко, О. Лешер, В. Лісовський, А. Кушак, Н. Кирилова, С. Савченко, Д. Пашенко та ін. Різні аспекти соціалізації студентів у виховному просторі вищого навчального закладу вивчають М.Алексєєва-Вовк, Т.Бондаренко, Н.Грищенко, О.Севастьянова, О.Янішевська та ін.

Виклад основного матеріалу. Студентство – своєрідна соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Дослідники цього вікового періоду О. Дмитрієв, О. Мороз, Г. Костюк, Н. Пасько та інші розглядають студентство як специфічну соціально-професійну групу з урахуванням її власного місця в структурі держави,

соціального знання, соціально-психологічних і політичних рис. Студенти – це відносна спільність особистостей, зумовлена домінуючою єдністю мети і завдань у справі оволодіння професією, а також ідентичними організаційними структурами життєдіяльності, що забезпечують результативність впливу всіх факторів вузівського навчально-виховного процесу.

Студентський період є важливою стадією соціалізації й має певні ознаки, зокрема: а) відбувається активне включення молодих людей у нове середовище; б) посилюється самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що підвищує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами) [5, с. 3]. У сучасній науковій літературі існує досить широкий набір визначень соціалізації, які різняться залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості як психосоціогенної істоти. Найбільш загальним вважаємо визначення соціалізації особистості в інтерпретації М.П.Лукашевича: це «процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку» [4]. Невід'ємні складові частини соціалізації – інтеріоризація, соціальна адаптація, індивідуалізація. Інтеріоризація (внутрішній) – це формування внутрішньої структури людської психіки, процес переведення елементів зовнішнього світу у внутрішнє «Я» особистості. Результат інтеріоризації – сформована індивідуальність. Результатом соціалізації людини також є соціальна активність – готовність до дій, що реалізується, яка проявляється в сферах соціальних стосунків людини.

Слід нагадати, що учені виділяють і класифікують як етапи соціалізації, так і її фактори, агенти, засоби та механізми. М.П.Лукашевич зазначає, що соціалізація відбувається під час дії на індивіда різних факторів. Учений виділяє чотири групи факторів: мега-, макро-, мезо-, мікро-фактор. У процесі соціалізації індивід готується до відповідності вимог і очікувань інших членів суспільства в широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Соціалізація містить набір механізмів та агентів, завдяки яким

забезпечується соціально схвалювана поведінка та норми моралі. Під агентами соціалізації розуміють людей, які найбільш впливають на індивіда [4, с. 17-20].

В сучасному перехідному суспільстві з кінця 80-х і по сьогоднішній час активно відбуваються нові трансформаційні процеси соціалізації молоді. Нині ця модель знаходиться у стані формування. На зламі ХХ-ХХІ ст. в черговий перехідний період для українського суспільства роль державного фактору ослабла. Водночас непослідовна демократизація суспільних процесів відбилась і на загальній соціалізації молоді, яку дослідники називають кризовою. В такий час психологічні особливості юнацького віку, накладаючись на неупорядковані суспільні процеси, збільшують вагу стихійної соціалізації. Молодіжні культури через групи ровесників та ЗМІ перебирають на себе визначальну роль культурних агентів соціалізації. Традиційні агенти: родина та освітньо-виховна система, залишаючись важливими факторами соціалізації, відчувають значну конкуренцію з боку інших факторів.

Розглядаючи процес соціалізації студентської молоді, С.Ю. Шашенко відмічає, що це «багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання й самовиховання) і соціальні (суб'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбуваються в поглядах і поведінці студентів. Вони взаємопов'язані й виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента» [8, с. 1].

З огляду на викладене, метою соціалізації студентів перш за все є активне опанування ними досвідом попередніх поколінь та уміннями використовувати його в інтересах створення власного добробуту не на шкоду іншим. Як відомо, виховання є провідним фактором у гармонійному розвитку особистості, у становленні студента як спеціаліста, у той же час соціалізація наповнює його реальними думками щодо того, як краще сприймати довкілля, як на нього реагувати (впливати на нього чи пристосовуватись, щоб мати успіх). Саме елемент «успішності», пошук умов самореалізації та одержання насолоди від самого процесу життя, участі у виробничій чи навчальній діяльності, одержання бажаної винагороди за свої зусилля (адекватна оцінка за виконану роботу, заохочення за підвищений рівень якості діяльності й т.п.) відрізняє процес соціалізації студента (особи взагалі) від процесу виховання. Але виховання передбачає перш за все цілеспрямовані дії, посередництвом яких індивіду свідомо намагаються прищепити бажані риси й якості, тоді як соціалізація поряд

із вихованням включає не спеціальні, спонтанні впливи, завдяки яким індивід долучається до культури і стає повноправним і повноцінним членом суспільства.

Особливого значення набуває проблема соціалізації студентської молоді в педагогічних навчальних закладах, з опануванням низки нових дисциплін, необхідних для подальшого професійного становлення особистості. Різні форми виховної діяльності в позааудиторний час з майбутніми вчителями сприяють розвитку їх творчих здібностей та психологічно готують до вчительської професії. Обов'язковою умовою організації виховного процесу на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти є врахування особистісного досвіду студентів, їх моральних якостей, а також реалій соціально-економічних перетворень.

Результати аналізу наукових досліджень впевнюють нас у тому, що вивчення соціалізації студентської молоді повинно базуватись на соціально-психологічних особливостях студентства, які визначають, як указує С.В.Савченко, специфіку й результат соціального процесу. Такими особливостями, на думку вченого, є:

- вік, нижня межа якого розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річний рубіж;

- специфіка видів діяльності, серед яких провідною є навчальна;

- студентські роки – час становлення самостійної й особистісної свободи, зумовленої проживанням поза батьківським домом, послабленням контролю, автономністю в поведінці й діяльності;

- важливою особливістю є підготовка до діяльності, яка мало знайома студентам, а отже, великий ризик розчарування в обраній спеціальності, розвитку нігілістичних настроїв, відчуження в сім'ї й у колі ровесників;

- студентські роки – час не тільки професійної підготовки, це час любові, створення сім'ї, виховання дітей, це період знаходження свого місця в житті, час самоствердження в студентських колективах, різних соціальних групах;

- для сучасних студентів характерна поява новоутворень, не властивих попереднім поколінням. До них належать зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення меркантильного начала й жорсткого практицизму, орієнтація на цінності західного світу, зростання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами;

- важливою особливістю є перетворення студентства з групи невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере

безпосередньо участь у матеріальному й духовному виробництві;

- для сучасного українського студентства характерна поява феномена корпоративності в поглядах, поведінці, рефлексивних реакціях;

- особливістю, яка іманентно властива міжнародному студентству, є його виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях і відвертих соціальних «авантюрах» [7, с. 12-13].

Овчаренко Г.Е., у своєму дисертаційному дослідженні [5], особливості процесу соціалізації студентської молоді бачить у наявності трьох його стадій, а саме:

1) адаптаційна (охоплює перший і частково другий курси) – спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов. Вона також зумовлена психологічними особливостями студентів молодших курсів, найбільш важливими з яких є: формування почуття дорослості та власних поглядів, прагнення до самоутвердження особистості, устремління до пізнання навколишнього світу, загострення почуття справедливості та ін. Студенти приходять у вищий навчальний заклад у тому віці, коли процес ціннісного самовизначення особистості ще не завершений. У соціальних відносинах вони беруть участь не як представники соціальних груп, до яких належать їхні батьки, а як члени групи, яка має яскраво виражену субкультуру, особливі морально-етичні, політичні, економічні інтереси. Оволодіння цією студентською субкультурою становить головний зміст соціалізаційних процесів, особливо на перших курсах. Тому, основним змістом процесу соціалізації на цьому етапі є адаптація – пристосування індивіда до нових умов. Така поведінка може бути реактивною (реакції на зміни зовнішнього середовища) і цілеспрямованою (у формі діяльності). Перетворювальні дії людини призводять до зміни навколишнього світу. Вони можуть набути конструктивної (творчості) і неконструктивної (руйнування) форми.

Друга стадія – ціннісно-діяльнісна, або диспозиційна (охоплює частково другий, третій і четвертий курси) – забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда. Основні зусилля на цій стадії соціалізації сконцентровано на подальшому розвитку особистості студента, а у випадку необхідності – на корекції її окремих якостей.

Третя стадія – професійна (охоплює випускний курс) – сприяє завершенню професійно-особистісного становлення

студентів, перетворенню їх у активних суб'єктів соціалізаційного процесу.

На кожній стадії не тільки розв'язуються специфічні завдання розвитку особистості, але й створюються умови для переходу на наступну. Таким чином, процес соціалізації студентів містить практичну, психологічну й моральну підготовку до професійної життєдіяльності [5].

З огляду на вирізнені С.В.Савченком особливості соціалізації студентської молоді, зокрема на специфіку видів діяльності, ми розглянемо суттєві особливості становлення соціальної зрілості студента у процесі навчання і виховання. Для цього подамо три складника навчально-виховного процесу.

По-перше, сам навчальний процес (змістом, формою, методикою, організацією) має, безумовно, соціальний вплив на студента, бо він протікає як у конкретних соціальних умовах (як міні-, так і макро-), так і у спеціально відведених для цього місцях, у відповідних формах, здійснюється певними методами; сама особа викладача виступає конкретним носієм певних соціальних ідеалів і цінностей є прикладом, зразком для наслідування.

По-друге, призначення виховання як у широкому соціологічному сенсі, так і у вузькому педагогічному полягає у тому, щоб із його допомогою формувати у студентів відповідну життєву позицію (навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір поведінки).

По-третє, формувальний ефект мовленнєвої діяльності викладача присутній, як ми вже підкреслювали, в усіх ланках навчально-виховного процесу, бо педагог ніколи не забуває, що результатом його діяльності повинна бути сформованість світогляду; оволодіння певною сумою морально-соціальних цінностей, що відповідають вимогам суспільства; сформованість відповідного рівня емоційно-почуттєвої сфери та ціннісних орієнтацій, які б позитивно впливали на довкілля та яке б гармонійно вміщало б у себе студента.

Як бачимо, у кожному з трьох складників змісту навчання й освіти міститься соціальний елемент, який спрямовується на розв'язання проблеми підготовки студента до самостійного життя, вибору поведінки, складання професійно значущих проектів.

Н.М.Лавриченко зазначає, що процес соціалізації як складова педагогічного процесу у закладах вищої освіти набуває змісту творення освітньо-виховних і практично-життєвих передумов особистісного й соціального становлення студента, а саме:

- розвивається його здатність до реалістичної самооцінки, самосприйняття і самоприйняття у загальному контексті усвідомлення і прийняття своєї соціальної життєвої диспозиції;

- уможливується формування адекватних життєвих орієнтацій і виборів (навчальних, професійно-виховних, сімейно-побутових, духовних);

- відбувається поступальне становлення множини соціальних (групових, міжособистісних) відносин і взаємин молодшої людини на макро-, мезо-, мікро- рівнях, її суспільного буття, та їх розвиток як простору її особистісного, духовного і соціально-практичного життя і дорослішання, формується життєвий стиль особистості;

- нагромаджується особистий досвід суспільного життя й взаємодій, а відтак, і відповідні знання, уміння, навички, компетенції, звички, створюються базисні когнітивні, емоційно-вольові й практично-діяльнісні персональні передумови виконання множини соціальних ролей дорослої людини – економічних, господарсько-побутових, гендерних, сімейних, батьківських, педагогічних, громадських, політичних;

- формуються соціальні потреби, якості й здатності особистості – комунікабельність, культурна розвиненість і вихованість, громадянськість і патріотизм тощо, а також її духовність – світоглядні переконання й установки, базисні форми і рівні свідомості й самосвідомості, розвинена почуттєвість, зокрема, здатність до вищих людських почуттів, насамперед у сфері сприйняття іншої людини й ставлення до неї – емпатії й симпатії, самоідентифікації й психологічної проєкції, дружби й любові, констатується свідомо соціальність як єдність суспільної наявності, причетності, активності і суверенності особи [3].

Висновки.

З огляду на викладене, приходимо до висновку, що особливої актуальності на сучасному етапі набуває соціалізація

студентської молоді у зв'язку зі зростаючими вимогами до формування активної творчої особистості, здатної знайти власне місце в житті, самовизначитися та реалізувати себе.

Оскільки студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства, то він є сензитивним для засвоєння соціального досвіду, активної суспільно значущої діяльності. Особливості процесу соціалізації студентів зумовлені його стадіями, оскільки адаптивна, ціннісно-діяльнісна і професійна стадії соціалізаційного процесу відрізняються за завданнями, змістом, формами й методами, мають свою логіку та результати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации, исследование адаптации студентов в условиях учебы в вузе /Д.А. Андреева // Человек и общество. – Л.: Ленингр. Ун-т, 1973. – С.50-72.
2. Капська А. Й. Соціальна робота і деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А. Й. Капська. – К., 2001.
3. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: пед.роздуми і нотатки. – К.: Тов «Інсайт-плюс», 2006. – 279 с.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К., ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічної спеціальності у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г. Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
6. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: Монографія. – К: Вища школа, 1997. – 269 с.
7. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.
8. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у поза-аудиторний час у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Шашенко С.В. – К., 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Язловецька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

ЗМІСТ

Василь КУШНІР. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	3
Алла РАСТРИГІНА. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАХОВОГО МОДУЛЮ В ПРОЦЕСІ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	7
Володимир ЧЕРКАСОВ. ПЕРІОДИЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	10
Ярослав КІЧУК. ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ: ДЕЯКІ НОВІТНІ ПІДХОДИ.....	14
Валерій РАДУЛ. ВІД ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА – ДО ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦЯ (РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ).....	17
Юлія АФОНІНА. ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА» В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	19
Тетяна БАБЕНКО. ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ	22
Геннадій БРОДСЬКИЙ. УМОВИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ УЧАСНИКІВ СТУДЕНТСЬКИХ ХУДОЖНИХ КОЛЕКТИВІВ.....	26
Катерина БУДАК. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ АКТАМ НЕЗАКОНОГО ВТРУЧАННЯ В ДІЯЛЬНІСТЬ ЦІВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ.....	30
Наталія ГАГАРІНА. В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	35
Олена ГАНЖА. РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ.....	39
Сергій ГАНЖЕЛА. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ.....	44
Людмила ДЕРЕВ'ЯНКО. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	48
Ігор ДОБРЯНСЬКИЙ, Олександр ФЕДОРОВ. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРИВАТНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	51
Микола ДУБІНКА. НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ЦІЛІСНА ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА	55
Олександр ЖОСАН. ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВА	60
Юлія ІВАНОВА. АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	65
Вікторія КОНДРАТОВА. ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	70
Костянтин КОСТЮЧЕНКО. ДИНАМІКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РАЦІОНАЛЬНО-КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	74
Віталій КРАВЦОВ. ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	79
Інна КРАСНОЩОК. ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	83
Сніжана КУРКІНА. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ, ЗАНЯТТЯХ ШКІЛЬНОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДІЇ.....	89
Марина ЛОМАКІНА, Костянтин СУРКОВ, Олексій НЕДІЛЬКО. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ НАДІЙНОСТІ ВЕДЕННЯ РАДІООБМІНУ НА МІЖНАРОДНИХ ПОВІТРЯНИХ ТРАСАХ.....	94
Віталій ЛУКАШІВ. ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЗВ'ЯЗКУ.....	97
Валерій МИЦЕНКО. СПЕЦИФІКА ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМКУ.....	102
Олена МОСКАЛЕНКО. ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ПОГЛЯДАХ ФІЛАНТРОПІСТІВ.....	106
Борис НАБОКА. ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНІЯ.....	111

Марина НАЗАРЕНКО. ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	115
Тамара НЕСТЕРЕНКО. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ШЛЯХ ДОСЯГНЕННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	119
Олена НІКІТІНА. ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ ЯК ОЗНАКА ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ.....	123
Людмила НІКОЛАЄНКО. КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	127
Тетяна ОКОЛЬНИЧА. ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМИН ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	131
Наталя ПАСІЧНИК. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВИТИ.....	134
Анна ПЕТЮРЕНКО. АНКЕТУВАННЯ ЯК МЕТОД ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	138
Лариса ПИЧ. ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА З МЕТОЮ ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО ПРИРОДИ....	142
Микола ПІВЕНЬ. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ.....	146
Яна ПОЛЯКОВА. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВИТІ І ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ.....	151
Ольга РАДУЛ. ЗНАЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ У ВИВЧЕННІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ДАВНІ ПЕРІОДИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ (до історіографії проблеми)	154
Сергій РАДУЛ. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	159
Лілія РЯБОВОЛ. ДІАЛЕКТИЧНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ЯК РУШІЙНІ СИЛИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА В ШКОЛІ	165
Наталя САВЧЕНКО. СТАНОВЛЕННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ПОЛЬСЬКОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ: ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РУХ 1795 – 1918 РР.....	169
Сергій САНДЕЦЬКИЙ. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ЗНЗ ЯК ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СЛІДЧОГО	174
Катерина СУРКОВА, Яна МАНДРИК. СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ КЦПР	179
Ольга ТКАЧЕНКО. ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИХОВНИХ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....	183
Оксана ФІЛОНЕНКО. СТАНОВЛЕННЯ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВИТИ В ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	187
Людмила ЦАРЬОВА. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО.....	192
Вадим ЧИЧУК. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	196
Людмила ЧУМАК. ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО.....	199
Інга ШЕВЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	203
Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	206

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 93

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 19.02.2010. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 24,42. Тираж 300. Зам. № 6200.**

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