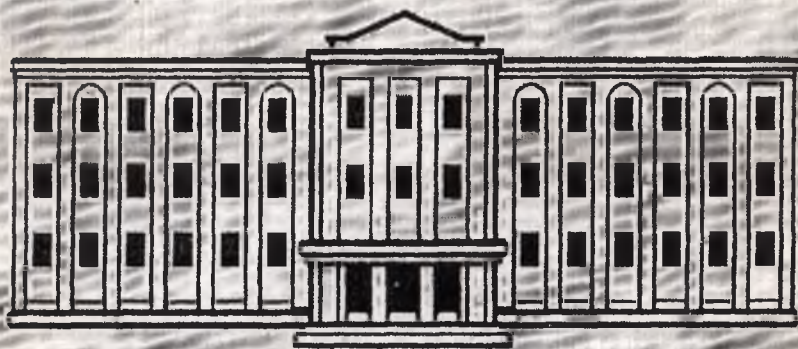


74
В 53

ВІСНИК

ПРИКАРПАТСЬКОГО

УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка

Випуск XV–XVI

Частина 2

Івано-Франківськ – Горлівка
2007

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

ВИПУСК XV–XVI
Частина 2



НБ ПНУС



801432

Івано-Франківськ – Горлівка
2007

ББК 74
В 53

В 53 Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. 2007. — Випуск XV-XVI. Частина 2: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном” / Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. 8-9 листопада 2007 р. — Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету, 2007. — 360 с.

У віснику висвітлено результати наукових досліджень з актуальних проблем педагогіки: теоретико-методологічних і методичних засад формування народознавчої компетентності особистості в умовах сучасних навчальних закладів України.

Вісник розрахований на науковців, викладачів, аспірантів, педагогів, студентів, а також усіх тих, хто цікавиться означеними проблемами.

In the bulletin the results of scientific researches on the problems of the modern Pedagogics are reflected: theoretical-methodological and methodical principles of the forming of the ethnological competence of a personality in the conditions of modern educational establishments of Ukraine.

The bulletin concerns research workers, teachers, graduate students, students, and also all those, who are interested in the noted problems.

Друкуються за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грешук (*голова ради*); д-р філол. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвійшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; канд. пед. наук, проф. Б.А.Грицюк; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук, Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Пісімчук; канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Прикарпатський національно-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету, 2007.

Тел.: 59-60-50.

код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

801432

Інв. №

Неллі Лисенко. Педагогічні стратегії формування...

УДК 371.132+37.042

ББК 474.20

Неллі Лисенко

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано стратегічні напрями мінливості змісту освіти дітей з особливими потребами на етапі дошкільного дитинства; визначено об'єктивні підстави для реформування технології професійної підготовки фахівців дошкільної спеціальності на неадекватних факультетах з урахуванням потреб в регіоні.

Ключові слова: стратегії, професійна готовність, індивідуальний підхід, компенсація, особливі потреби, адаптація.

Найважливіші зміни в освітній політиці в Україні обумовлені необхідністю поглиблення диференціації навчання на його різних ступенях. Дитячу популяцію в сучасному соціумі структуровано на три досить чисельні групи. Їх існування за роки незалежності визнано реальним та об'єктивним. Це діти, які розвиваються за схемою нормальних, відхилення в основних показниках їх інтелекту не викликають стурбованості педагогів і психологів, обдаровані діти з ексклюзивним набором генів, яким призначено донести світові українську національну сутність та генетичне багатство нації; діти з вадами в розвитку, у тому числі діти-інваліди, навчання яких дасть очікувані результати лише за умови врахування їх особистісних рис. Усталена донедавна доктрина про те, що всі, хто навчається, спроможні опанувати освітнім змістом з урахуванням віку безнадійно збанкрутіла.

Її на зміну прийшов і вже почасти утвердився новий підхід. Згідно з його стратегією і тактикою заклади освіти, починаючи з дошкільних і закінчуючи школою, повинні створити належні умови для опанування дітьми обсягом знань, які максимально відповідають рівню їх потенційних здібностей та можливостей. Реалізація означеного підходу, успішне розв'язання комплексу притаманних йому завдань є довготривалим процесом. Передусім, він передбачає різностороннє осмислення, вивчення й обгрунтування педагогічної стратегії його реалізації з урахуванням в освітньо-виховних технологіях надбань учених і практиків того історичного етапу, на якому сьогодні перебуває освітня галузь в Україні.

Мета статті полягає в аналізі педагогічних стратегій формування готовності майбутнього педагога до забезпечення індивідуально-диференційованої освіти дітей з особливими потребами.

Будучи найбільшою за територією країною Європи і п'ятою за чисельністю населення, за перехідний період з 1991 року в Україні ще не відбулися кардинальні зміни в навчанні та вихованні наших найменших громадян. Діти не тільки залишаються найбільш уразливою категорією в період соціальної нестабільності, а й найменш захищеною і юридично, і матеріально.

За даними МООЗ (Міжнародної організації охорони здоров'я), чисельність групи дітей з притаманними від народження відхиленнями від норми розвитку в різних країнах Європейського континенту коливається від 4,5 до 11%; спостерігається сталість тенденції до зростання кількості таких дітей з року в рік, оскільки прогресує вплив факторів ризику. Насамперед, це спотворена спадковість батьків, зростання кількості сімей асоціального та функціонально неспроможного типу, патологія вагітності і пологів у матері, хронічні захворювання батьків та інших членів родини, кризовий вплив екологічних чинників, а також алкоголізм, токсикоманія, паління, наркоманія тощо.

Враховуючи зростання кількості фактів народження дітей зі спадковою патологією, чіткими вродженими та набутими її формами, стрімко збільшується популяція дітей дошкільного – молодшого шкільного віку зі стертими і нечіткими відхиленнями в розвитку інтелекту. У працівників медико-педагогічних комісій ця група дітей викликає особливу стурбованість на етапі підготовки до навчання в школі, а, відтак, і до життя загалом.

Особливу тривогу викликає різке зростання захворюваності молодших вікових груп населення. Найвищий рівень захворюваності реєструється серед дітей. Цей показник перевищує аналогічний у дорослих у 2,1 рази. До катастрофічного зниження частки здорових дітей (їх кількість становить 49%; кількість з відхиленнями в стані здоров'я та з потребою ефективного лікування й оздоровлення – 32%) призвели не лише економічні труднощі, а й зниження уваги до соціальних проблем, послаблення державної політики в сфері профілактичної медицини і згортання наукових досліджень щодо проблем розвитку здорової дитини. Згідно даних Інституту громадського здоров'я України, захворюваність дітей і підлітків за останні 12 років збільшилась майже утричі: переважають захворювання не лише дихальних шляхів, крові, органів травлення, а й нервової системи.

Бентежить цей факт насамперед освітян дошкільних навчальних закладів, оскільки до 85% їх вихованців, як і учнів молодших класів початкової школи, відчутно потребують допомоги медичного, психологічного і корекційно-педагогічного змісту. Майже чверть дітей означеного віку не

можуть продовжувати навчання без корекційної методики в спеціальних школах. Це так звана група дітей ЗПР - із затримкою психічного розвитку.

Модернізація змісту і методів загальноухвалених програм дошкільля і школи для типових закладів освіти ініціює створення в них класів (груп) корекційно-розвивального навчання. Їх організацію спрямовують на забезпечення оптимальних педагогічних умов для дітей з відхиленнями від норми в розвитку усіх сфер з урахуванням віку, індивідуально-типологічних темпів, а також стану соматичного та нервово-психічного здоров'я. Як наголошують учені, систему роботи з такими дітьми доцільно скеровувати на компенсацію недоліків дошкільного періоду дитинства, усунення негативних особливостей, емоційно-особистісної сфери, нормалізування й вдосконалення способів навчальної діяльності, стимулювання працездатності й пізнавальних процесів загалом.

Очевидно, що особливу увагу слід приділяти принципам змінам у змісті професійної підготовки спеціалістів для початкової ланки. Рішеннями Міністерства освіти і науки України заохочуються виправдані та раціональні пропозиції в навчальних планах вузів третього-четвертого рівня акредитації. Спеціалізацію підготовки майбутніх педагогів рекомендовано доводити до актуального обсягу спектра освітніх послуг з урахуванням запитів певного регіону країни. Узагальнено, таким підходом обумовлюватиметься розвиток діагностичних центрів та їх діяльність в дитячих садках і в школах, консультування батьків з підготовки дітей до самостійного навчання в родинних умовах, раціонального використання комунікаційних та інформаційних засобів, заохочення до пізнавальної діяльності дітей у формальних та неформальних закладах освіти тощо.

В останні роки до такої підготовки частково приєдналися педагогічні коледжі та вузи, у яких викладаються спеціальні дисципліни. Так, у 1995 році курс "Методика роботи губернатора" почали викладати студентам нинішнього Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (спеціальність "Соціальна педагогіка"). З 1998-99 навчального року ведеться підготовка гувернанток в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (Черкаська область). Назва спеціальності «Організатор дошкільного виховання, вчитель початкових класів, гувернер».

У зв'язку з доцільністю здійснення індивідуального підходу до виховання особливо обдарованих дітей та дітей з відхиленнями від норми у поведінці, надання кваліфікованої допомоги учням, які відстають від ровесників у навчанні, в період підготовки до вступу в перший клас чи адаптації до нового, шкільного, режиму дня актуалізується введення у вузах різних спеціалізацій на основі базової освіти.

За останніх п'ять років помітні зміни і в освітній доктрині нашого вузу. Поступово ми переходимо від її адаптивної моделі до критичної. Остання особливо заохочує викладачів до інновацій і творчості. Ми переглянули запити на освітні послуги й започаткували інтегровану спеціальність зі спеціалізацією 031800 - логопедія, вже маємо перші випуски на базі Івано-Франківського та Мукачівського педагогічних інститутів у структурі Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ). Зосередились і на переорієнтуванні змісту фахових дисциплін з урахуванням потреб та запитів вихованців. Відтак підготовка студентів – майбутніх педагогів набула особистісно-зорієнтованих пріоритетів і продовжує вдосконалюватись за рахунок включення в навчальний план спеціальності низки актуальних дисциплін. Їх мета – формування в майбутніх педагогів готовності до пошуку стратегій формування відносин між дорослими і дітьми на рівні суб'єктивного принципу, що породжує діалог. Діалогічна система відносин у світі дітей, зі світом дорослих обумовлює повноту інформативного наповнення освітнього простору. Відтак відбуваються не лише якісні перетворення кожної дитини в суб'єкта й організатора діалогу з дорослими, а й зростає активність кожного вихованця, як реального суб'єкта такого діалогу.

Оскільки в сучасному суспільстві прослідковується картина деформованих взаємин між дорослими і дітьми, то, природно, підготовка майбутніх педагогів до індивідуально-диференційованої освіти найменших ускладнюється і об'єктивно, і суб'єктивно.

Зупинимось на детальному аналізі проявів таких взаємин й окреслимо педагогічні стратегії підготовки педагога до усунення очевидних вад, об'єктивованих соціумом.

Насамперед, це недостатня структурованість складної, однак досить логічної системи відносин суспільства, держави і дорослих з дітьми, тобто взаємовідносини на суспільному, державному й індивідуальному рівнях.

Як відомо, турбота про нащадків є споконвічною ознакою людського співтовариства. Однак на історично різних етапах його цивілізаційного поступу ставлення до дитинства і його потреб суттєво різнилися. Відмінними були й завдання щодо захисту дитинства та його залучення до дорослого соціуму з урахуванням вікових меж означеної популяції.

Сьогодні дошкільня України перебуває в оригінальному становищі. Адже проголошена гуманізація, як мета і до певної міри тенденція суспільного розвитку, мала би суттєво вплинути на проблеми індивідуалізації освіти кожного громадянина, стимулювати професійне осмислення кожним закономірностей процесів розвитку та інтеграційних підходів до дитинства, як реального суб'єкта майбутнього. Об'єктивна картина дещо інша.

Згідно зі статистичними зведеннями в Україні мережа дошкільних навчальних закладів скоротилась утричі, наша область, скажімо, на передостанньому місці, не кажучи вже про сільську місцевість. Чи є ці втрати виправданими на всіх вищезначених рівнях? Статистика розглядає дані показники як об'єктивні в умовах перехідного періоду.

Щодо суспільного і державного рівнів, то майбутнє України – це не тільки скасування смертної кари у правових кодексах чи наявність у конституції свободи слова, віросповідань і таке інше. Це – її діти, які потерпають через відсутність серйозної уваги до них, до проблем не лише соціального, а й матеріального характеру. Кожен з нас спочатку був дитиною, і ще нікому ніхто дитинство вдруге чи втретє не повертав і не поверне.

Неприпустимим розглядаємо перехідний періоді на індивідуальному рівні, а саме – у ставленні до материнства і дитинства. Не секрет, що ці категорії соціуму є найуразливішими (у кожному четвертому селі діти не народжуються взагалі; в кожному десятому – відсутні діти до 5 років; у 1500 селах – відсутня молодь 16 – 20-річного віку).

Попри те, що останніми роками спостерігається підвищення смертності жінок і дітей на тлі загальної картини в Україні, одним із тривожних фактів є статистика і в нашій області. За даними обласного управління юстиції, упродовж минулого року лише в Галицькому р-ні народилось 557 дітей, патомість померло 923 особи; у Тисменицькому – народилось 773, а померло – 1208. Загалом обласний показник співвідношення такий, що смертність перевищує народжуваність удвічі. На всеукраїнському фоні смертність компенсується народжуваністю приблизно на 62%. Загальноукраїнська характеристика дитячої популяції на індивідуальному рівні теж викликає стурбованість щодо професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з різними категоріями дітей через таку статистику: станом на 2001 - 2002 п.р. 26,2 тис. дошкільників – це хворі з ДЦП; 284 тис. – з характерними хворобами крові та кровотворних органів; близько 1 млн. дітей в Україні потерпали від хвороб органів травлення. Оскільки в структурі загальної смертності дітей дошкільного віку ці хвороби є вирішальними, то традиційна підготовка вихователів об'єктивно не задовільняє потреби соціуму.

Здавалось би, для чого педагогічній кафедрі університету так глибоко занурюватись у наведену характеристику взаємовідносин дитини з соціумом? Насамперед, тому, що, на наші глибокі переконання, нагальною в Україні виступає потреба вдосконалення організації, а відтак і ширша спеціалізація закладів дошкільної освіти на державному рівні і за державні кошти. В Україні вже напрацьовано необхідну номенклатуру спец-

іалізації дошкільця, її затверджено законодавчими актами. Це установи соціально-педагогічного патронату, соціальної реабілітації та корекції здоров'я дошкільнят, навчально-реабілітаційні центри, центри розвитку дитинства і материнства тощо. Їх першочергова мета – забезпечення пріоритетності особистісного розвитку дітей з урахуванням темпів і особливостей їх здібностей та нахилів, їх соціального статусу тощо.

Наступну особливість вбачаємо в тому, що в дорослому світі реально ще не вироблено відносин до дитинства як до суб'єкта взаємовідносин. Отож, відсутня офіційно диференційована позиція до характеру і умов дозрівання дітей.

Інша особливість простежується в тому, що дорослішання дитини, її соціальна цінність неадекватно підкреслюється, не фіксується і здебільшого атрибутивно не закріплюється.

Сучасна дитяча субкультура, починаючи від іграшок і закінчуючи іншими життєво необхідними речами, потерпає від негативного впливу тотальної інтервенції меншовартісних монокультур. Становище дітей в означеному контексті погіршилось у зв'язку з нерегульованістю змісту дитячого кіно, в тому числі мультфільмів, дитячої книги, відео- і комп'ютерних програм тощо. Дитина задовго до того, як подорослішає, через такі обставини стає членом дорослого світу відразу, одномоментно. Відсутнє послідовне входження зростаючої людини у світ дорослих. Вона не встигає пройти життєво-необхідний шлях поетапного соціального прийняття. Як писав відомий український письменник Олександр Довженко: «Під носом посіялось, а в голові ще не орано». Специфіка означеної особливості погано регулюється в дошкільних навчальних закладах, і причина цього прихована у самій побудові дитячого садка. Тут відверто ігноруються не лише статеві особливості дітей різного віку, а й психологічна специфіка їх перебігу, не змінюються форми, зміст і методи роботи з урахуванням наведених характеристик, які майже не впливають на характер відносин педагогів і дітей. Саме в поетапному прийнятті дитини в дорослий соціум, в адекватних змінах у ставленні до неї вбачаємо логіку процесів її дорослішання.

Наступну особливість вбачаємо в тому, що відносини дитинства зі світом дорослих мають опиратись на обґрунтовану наукову базу. Психологією і педагогікою в означеній царині накопичено фундаментальний досвід, в т. ч. й експериментальний. Наукова інформація торкається найрізноманітніших характеристик дитинства, однак вона зазвичай є здобутком педагогів-професіоналів. Сучасне дошкільця України вирізняється широким доступом для експериментування тих, хто дилетантськи, на любительському рівні створює не лише центри підготовки нянь,

гувернанток, виховательок, бонн, а й виховує дітей в офіційних та напівофіційних установах, часто без ліцензій та інших способів дотримання чинного законодавства. Ці так звані інновації потребують не лише пошуку шляхів їх вирішення а насамперед, і адекватної постановки ситуації на рівень загальнодержавної проблеми. За інших підходів це загрожує статусу кожної дитини й дитинства загалом, оскільки ігноруються стратегічні лінії оптимальної взаємодії світу дорослих з дитинством на I-II рівнях, які окреслено нами вище.

Турбота про дітей, їхнє зростання й дорослішання виявляється в дорослому соціумі в двох аспектах: 1) емоційному (це об'єктивно притаманна любов до дітей, симпатії до них, почуття, ставлення тощо); 2) моральному: передусім це відповідальність за майбутні покоління, що включає усвідомлення соціумом свого майбутнього, в т.ч. і формування майбутніх обов'язків у дітей стосовно дорослих. Хоча останні про це згадують зрідка. А.Макаренко ще в 1930-ті роки дуже ємко сказав про наслідки неправильного виховання дітей не лише для батьків, а й для держави загалом. Можемо пригадати й інші приклади: на інтелектуальному рівні дорослі розуміють значущість дитинства, однак перекладають (навіть подумки) свою відповідальність на державу, афективно переживаючи лише за своїх конкретних дітей. Тобто вони сприймають, якщо сприймають дитинство лише своєї дитини, однак не сприймають його сутності як частини дитинства стосовно цілої вікової популяції. Прикладом може слугувати обов'язкове вивчення російської мови в дитячих садках в 1970-1980-х роках під гаслом: «День русского языка в детском саду». Сьогодні відомо, чим усе скінчилося: Україна – держава, яка на 12 році незалежності так і не визнала права своїх громадян знати мову народу, на землі якого вони живуть. Знати, любити, берегти і плекати.

1. Нагорна А. Стан здоров'я населення України // Освітній дайджест: Акцент – панорама. – 2004. - № 2. – С. 2-13.
2. Здоров'я дітей та жінок в Україні / За ред. В. Стешенка. – К.: Здоров'я, 1997. – 151 с.
3. Саракулова Є. Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера. – К., 2003. – С. 78-80.
4. Пріоритетні напрями роботи дошкільної ланки освіти на 2006-2007 навчальний рік. – Випуск V. – Запоріжжя, 2006. – 265 с.

In the article the strategic directions of changeability of the content of education of children with the special necessities on the stage of preschool childhood are analyzed; objective grounds for the reformation

of the technology of the professional preparation of specialists of the preschool speciality on non-defectological departments with the taking into account necessities in a region are determined.

Keywords: *strategies, professional readiness, individual approach, compensation, special necessities, adaptation.*

УДК 371.315.6:811.161.1

ББК 474.261.3

Олена Малихіна

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ НА МОТИВАЦІЙНІЙ ОСНОВІ

У статті стисло висловлюються основні принципи пропонованої технології навчання на мотиваційній основі та її реалізації в методиці викладання російської мови. Розглядається також модель навчально-методичного комплексу з російської мови.

Ключові слова: *технологія, інновації, мотиваційний, принципи, мотиваційні фактори.*

Проблема створення інноваційних технологій навчання зараз є злободенною. Впровадження особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів у навчально-виховному процесі, оновлення змісту і структури освіти, визначення державних вимог щодо її якості та обсягу на рівні досягнень науки, техніки, технології та світового досвіду активізували проблему інноватики, яка є сутнісною складовою гуманістичної парадигми учіння. Проблеми педагогічної інноватики висуваються на рівень пріоритетних у науковій педагогіці. Пошуки таких технологій є предметом досліджень і впровадження як науковців, так і практиків.

Створюючи технології навчання будь-якого шкільного предмета, треба забезпечити насамперед її мотиваційний бік. Це обумовлено як психологічними, так і дидактико-методичними факторами. За переконанням А. К. Маркової, формування мотивації учіння школярів без перебільшення можна назвати однією з центральних проблем сучасної школи, справою суспільної важливості. Труднощі, пов'язані з дослідженням мотивації навчання/учіння як психологічної проблеми, відбиваються й у педагогіці, тому пошуки вирішення проблем мотивації є досить непростю справою.

На жаль, сучасних фундаментальних досліджень щодо навчальної мотивації мало. В Україні це, мабуть, тільки роботи Т. І. Левченко „Современные дидактические концепции в образовании” (1995) та О. В.

Олена Малихіна. Технологія навчання російської мови...

Малихіної „Мотивація учіння молодших школярів” (2002), але існує чимало статей, присвячених цій проблемі. О. В. Малихіною навіть створена власна методика навчання російської мови на мотиваційній основі, яка закладена у відповідні підручники для 1-9 класів шкіл з російською мовою навчання. Але невирішеним є питання щодо вивчення цієї технології, розуміння її вчителями, яким вона і призначається.

Метою статті є оприлюднення основних принципів цієї технології навчання російської мови, а також висвітлення шляхів застосування мотиваційних факторів у роботі за нею (педагогічні інновації – це вчення про створення педагогічних новацій, їх оцінка, освоєння педагогічним товариством і використання та застосування на практиці).

Традиційна школа, яка орієнтована на передачу знань, умінь, павичок (ЗУНів), не встигає за темпами, які диктує саме сучасне життя. Головний недолік традиційної системи освіти – відсутність уміння і бажання дітей навчатися, несформованість ціннісного відношення до власного розвитку та освіти. Отже, сучасна школа переживає кризу. Вона недостатньо розвиває здібності, які є необхідними випускникам для того, щоб самостійно самовизначатися в світі, вміти приймати виважені рішення щодо свого майбутнього, бути активними й мобільними суб'єктами на ринку труда.

Подолання цієї кризи уможлиблюється завдяки інтенсивному реформуванню освіти згідно вимогам часу. Однією з особливостей сучасної системи освіти є існування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Інноваційне навчання стимулює лаваторські зміни у культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі завдяки розвиткові здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здібності до співробітництва з іншими людьми. Існує багато груп інновацій за різними підставами (сфера застосування; масштаб змін та ін.). Нас цікавить саме сфера застосування, а саме – інновації у технології навчання, тобто оновлення методик навчання.

Треба зауважити, що під інноваціями розуміється не тільки створення чогось принципово нового, такого, яке раніше не існувало взагалі. Інновацією визнається також застосування вже відомого, але з деякими модифікаціями, іншою компоновкою чогось окремо існуючого. Критерій, який визначає право інновації на існування, – якісно нові результати, одержані у результаті впровадження цієї інновації.

Сучасна освіта пов'язана з ідеями розвивального навчання: одним з основних принципів реформування вітчизняної школи є саме принцип розвивальної освіти. Існує чимало концепцій розвивального навчання

(Л. Занкова, В. Давидова-Д. Ельконіна, О. Кабанової-Меллер, Г. Цукерман, С. Смирнова та ін.), які всі базуються на цілісній теорії розвитку

Л. С. Виготського, де розвиток дитини розглядається як головна мета навчання/виховання. Наша методична система, провідним принципом якої є мотиваційне забезпечення навчального процесу, також належить до групи розвивальних технологій навчання, але вона є окремою, самостійною.

Створюючи власну методичну систему, ми виходили з того, що

Л. С. Виготський не заперечував необхідності засвоєння ЗУНів (як часто вважають), однак він вважав їх не кінцевою метою навчання (як у традиційному навчанні), а тільки *засобом* розвитку тих, кого навчають. Це й втілюється в нашій методиці, тобто кінцевою метою навчання є розвиток дитини, але здійснювати це треба на основі засвоєння знань, вмій, навичок, які розглядаються як засоби розвитку тих, хто вчиться.

Наша методична система базується на групі взаємопов'язаних принципів, перелік яких ми й пропонуємо:

1. Принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу (він є провідним у системі принципів; підсилює всі інші, а також орієнтує викладача на те, яким чином спонукати учнів до навчання/учіння) [1, с.96].

Принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу здійснюється завдяки використанню мотиваційних факторів, які, як ми вважаємо, є найбільш ефективними: позитивний стиль спілкування вчителя з учнями; цілепокладання (проміжне та кінцеве); цікавий дидактичний матеріал; проблемні завдання; нестандартні форми презентації навчального матеріалу; взаємонавчання; різнорівневі завдання; привабливий і корисний ілюстративний матеріал; наявність всього необхідного навчально-методичного забезпечення дидактичного процесу тощо.

2. Принцип розуміння учнями навчальної діяльності (сенсу явища, що вивчається, навчального завдання, навчальних дій щодо їх реалізації, оцінки/самооцінки результатів).

3. Принцип провідної ролі теоретичних знань (необхідність теоретичного осмислення явищ, розуміння їхніх внутрішніх зв'язків, оскільки мислення формується лише в процесі виконання завдань, сенсом яких є теоретичні поняття).

4. Принцип проблемного подання теоретичного матеріалу (припускає зіткнення учнів із посильними труднощами, що є найважливішою умовою виникнення інтересу до навчальної діяльності, сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті тих, хто навчається).

5. Принцип поєднання розвитку психічних функцій учнів (мислення, пам'яті, сприйняття, уваги тощо), тобто інтелектуального, творчого розвитку з їхнім особистісним розвитком, соціальною адаптацією.

На ґрунті перелічених принципів будується методика навчання російської мови, яка передбачає таке:

- міцне і свідоме засвоєння теоретичного матеріалу методом укрупнених дидактичних одиниць (укрупненими блоками) на основі опорних блок-схем;
- система вправ, яка передбачає послідовність етапів психологічного процесу засвоєння (рецептивний, репродуктивний, продуктивний);
- диктанти різних типів, які включаються до системи вправ і також відповідають психологічним етапам засвоєння матеріалу;
- наявність апарата контролю й самоконтролю сформованості навичок;
- діалогічність і комунікативна спрямованість всієї системи.

На нашу думку, одним із дуже важливих факторів є наявність навчально-методичного забезпечення, у якому втілювалася б описана технологія [2, с.7-8] Причому, бажано, щоб воно було створене одним автором/авторським колективом. На наше переконання, наш час – це час навчально-методичних комплексів з певного предмету (наприклад, зараз йдеться про російську мову). Нами розроблено й успішно впроваджуються у школах України НМК (навчально-методичні комплекси) для учнів 1-9 класів шкіл з російською мовою навчання. Але такі НМК можна розробити для будь-якого шкільного предмету.

Модель НМК складається з двох частин – інваріантної та варіативної. Стилю розглянемо кожну з них.

Інваріантна частина містить компоненти, які є необхідними для реалізації авторської методики. Ці компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені. Інваріантна частина НМК з російської мови містить такі компоненти: 1) програма; 2) підручник; 3) збірник диктантів до нього; 4) збірник фізхвилинок лікувально-релаксаційної спрямованості; 5) книга методичних рекомендацій для вчителів. Всі компоненти тісно пов'язані один з одним, тому тільки сумісне використання забезпечить ефективну роботу всієї системи.

Варіативна частина є відкритою системою, тобто її склад визначається безпосередньо вчителем, що працює, а також кожним учнем (для себе особисто): це різний дидактичний та роздавальний матеріал, довідкова й інша література з предмету. Оскільки складові варіативної частини НМК визначаються вчителем і/або учнями, вони мають дещо суб'єктивний характер, але ми розглядаємо це як позитивний чинник: це допомагає прояву індивідуальності всіх учасників дидактичного процесу.

Оскільки всі інваріантні компоненти комплексу тісно зв'язані один з одним, необхідним стає «центр управління», який допомагав би узгоджувати їхнє використання. Таким «центром управління» є підручник – ядро навчально-методичного комплексу, його головний компонент, посередник діяльності вчителя та учнів. Це значить, що в апарат орієнтування підручника введено спеціальну систему умовних знаків, які допомагають не пропустити момент підключення до роботи наступного інваріантного компонента НМК: диктанта, який треба провести саме після вправи, що має позначку в підручнику; фізхвилинка лікувально-релаксаційної спрямованості, яку саме тут пропонується здійснити. А оскільки підручник є книгою, якою користуються як учні, так і вчитель, це дуже зручно для обох учасників дидактичного процесу.

Апробація підручників з російської мови, в яких втілено описану методичну систему, триває декілька років і свідчить про її результативність.

Ми вважаємо, наша технологія навчання є інноваційною. Вона заслуговує на подальше удосконалення і впровадження. Вчителям необхідно ознайомитися з особливостями описаної технології і зрозуміти її перш ніж користуватися відповідними підручниками, у які її закладено.

1. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. – К.: Навчальна книга. – 2000.
2. Малыгина Е. В. Книга для учителя: Методическое пособие по русскому языку для 5-9 классов. – К.: Генеза, 2006.

Main principles of technology on a motivational basis and its realization in a technique of teaching of Russian are briefly stated in the given clause. The model of educational methodic complex on Russian is also considered.

Key words: *teaching technology, innovations, motivational, principles, motivational factors.*

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлюються наукові засади формування екологічної свідомості особистості.

Ключові слова: *наукові засади, формування екологічної свідомості особистості.*

Передбачення майбутнього завжди було одним з улюблених людських занять і важливою темою для мистецтв. Цікаво було б простежити їх еволюцію, проаналізувати боротьбу між науковими прогнозами і залякуванням передбаченням точної дати «кіncia світу».

У минулому переважна більшість серйозних прогнозів стосувалася невеликої групи людей, племені чи народу, а також певних подій, які виявлялися важливими лише для цих «зацікавлених» осіб. Частка серйозних прогнозів, які стосувалися б більшої частини чи всієї людності Землі, дуже мала. Цим, як правило, на схилі віку займалися найвідоміші мислителі, яким було що порадити нащадкам. В історію філософії і соціальних наук увійшли погляди вчених Сходу і Заходу (зокрема, Платона і Аристотеля) на доцільні методи організації людського суспільства, мету і межі його розвитку й експансії.

Не бракувало і порівняно точних наукових теорій, серед яких свого часу великого розголосу набула теорія Т.Г. Мальтуса. Вчений правильно передбачив наростання протиріччя між людством, з його природним потягом до розмноження і необмеженим збільшенням своєї чисельності, та доквіллям, ресурсними можливостями невеликої Землі, більша частина поверхні якої вкрита океаном.

Його не раз критикували (найзапекліше – у Радянському Союзі), бо не справдилися вказані ним межі припинення зростання чисельності людей і початку глобального голоду. Причиною, нагадаємо, став розвиток технологій й освоєння нових джерел енергії у ХХ ст. Якби не відбулося зливи відкриттів, а промисловість і сільське господарство лишилися б на рівні середини попереднього століття, то похмурі передбачення Т.Г. Мальтуса давно стали б дійсністю. Варто прислухатися до його головної думки – обмеженість ресурсів Землі рано чи пізно припинить зростання чисельності людей через голод, війни, боротьбу всіх проти всіх.

Бажаючих врахувати це було надто мало аж до останнього часу. У ХІХ-ХХ століттях захоплення вчених та інженерів своїми успіхами і зай-

п'ятість виконанням «негайних замовлень» урядів та генералів були такими, що їм ніколи було думати про майбутнє. Впродовж навчання молодь практично не стикалася з поміркованими і складними для сприймання думками тогочасних Платонів (розумні люди були і в той час), легко всотуючи писання романтиків технічного прогресу.

Футуристична і фантастична література є дзеркалом свого часу. Десятки тисяч творів цього жанру славили завойовників планет і зірор, близькі успіхи людей у всьому-всьому... Винятком були розумні передбачення майбутнього, точні, а не романтизовані до абсурду, оцінювання суті людини, її мети і можливостей.

Поява потужних електронно-обчислювальних машин та розділів кібернетики, що стосуються системного аналізу, створили надійні передумови принципово нового вирішення проблеми наукових прогнозів майбутнього.

Наприкінці 1960-х років група європейських і американських вчених і підприємців організувала неформальну організацію з назвою «Римський клуб». Успадковуючи кращі традиції Академії пошуків середньовічної Італії (в її приміщенні відбулося перше засідання засновників клубу), кілька десятків Платонів нашого часу вирішили зробити все від них залежне для вивчення стану і перспектив розвитку системи «людство і довкілля», створення прогнозів, поширення нового розуміння ситуації серед тих осіб, що приймали рішення і мали змогу їх здійснити.

Після перших зустрічей члени клубу вирішили здійснити проект з назвою «Складний стан людства». Керівником роботи став професор Масачусетського технологічного інституту (один з кращих вузів США) Джей Форрестер, групу виконавців очолив молодий фахівець Денніс Медоуз. Прогноз пізніше назвали «версія Форрестера-Медоуза», але до його появи пройшло два роки напруженої праці.

Складність взаємодій людства і довкілля примусила скласти безліч математичних рівнянь, врахувати сотні прямих дій і багато зворотних реакцій. Та ввести до рівняння все різноманіття біосфери було неможливо, тому автори змушені були у своїй «моделі світу» врахувати лише найістотніше.

Все ж навіть найзапекліші критики висновків кібернетиків з групи Медоуза визнають, що зроблений ними прогноз майбутнього є найкращим з усіх створених раніше, модель — надзвичайно точна і повна, хоч і не враховує ті чи інші менш істотні чинники і зв'язки.

Прогноз майбутнього був оприлюднений у 1972 році у книзі «Межі зростання» (The limits to growth), яка розповсюджена з того часу у мільйонах примірників і використовується як підручник у вузах кількох країн [1].

Група Форрестера-Медоуза виконала 12 варіантів прогнозу, які відрізнялися врахуванням різних видів демографічної політики, темпу розвитку технологій, масштабів відкриттів геологів тощо. На рис. 1 ми наводимо прогноз подій у межах «стандартної» моделі, виконаної у припущенні, що у майбутньому лишаться без істотних змін і поведінка людей, і всі визначальні для світової системи природні, економічні й політичні чинники (егоїзм, розбрат, націоналізм, етноцентризм, ігнорування екологічних проблем тощо). Цей прогноз передбачає помірний технічний прогрес, використання існуючих джерел енергії.

Радимо якнайуважніше придивитися до кривої 3 (чисельність населення), кривої 4 (зміни у майбутньому випуску продукції на душу населення) та інших ліній, які описують зміни важливих для людини характеристик у тому випадку, коли вона продовжуватиме діяти так, як у минулому.



Рис. 1. Прогноз розвитку людства у випадку збереження старих уявлень і пріоритетів

Нагадаємо, що цей похмурий прогноз зроблений понад 20 років тому, а тому легко зробити висновок – на планеті все відбувалося саме так, як прокреслили у 1972 р. «лінії майбутнього» (рис. 1.). Не лишилося жодних сумнівів у тому, що, у випадку збереження старого менталітету і припинення процесу перетворення людства у свідому небезпеки глобальних проблем спільноту, на планеті жодного шансу і велике підвищення смертності (голод і війни!).

А чи зробив «Римський клуб» менш катастрофічні прогнози? Звичайно, а один з них ми наводимо на рис. 2.

ІМ. № 801432

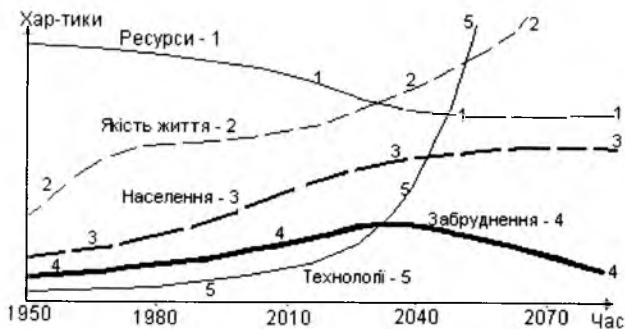


Рис.2. Оптимістичний варіант розвитку людства за умови врахування обмежень зростання і подолання екологічних загроз

Можна лише мріяти про його здійснення, адже він передбачає неперервний експоненціальний розвиток технологій (за стабілізації кількості вчених та інженерів), винайдення все нових і нових ресурсів та джерел енергії, майже негайного припинення забруднення довкілля через масове застосування ще невідкритих технологій, винайдення суперфективного засобу регулювання народжуваності, відмова людей від егоїзму, націоналізму й об'єднання їх у всеземній спільності

Своєрідним лакмусовим папірцем для оцінювання ймовірності об'єднання всіх земель для подолання екологічних та інших проблем стала проведена 3-14 червня 1992 року у Ріо-де-Жанейро (Бразилія) конференція ООН з питань охорони довкілля.

Її вже встигли охрестити «історичною», хоч для цього скептики не знайшли достатніх підстав, вважаючи, що розвиток подальших подій дасть точнішу оцінку першому в історії форуму ста керівників незалежних держав світу і представників ще сімдесяти [2].

Головним документом, підтриманим усіма учасниками, стала «Декларація Ріо з довкілля і розвитку», яка проголошує 27 визначальних принципів дій по збереженню планети і біосфери. Ці принципи спираються на демократію, рівність прав усіх націй, визнання пріоритетності найголовніших екологічних проблем. Шлях до їх вирішення накреслений в об'ємному (кількасот сторінок) додатковому документі з назвою «Порядок денний - XXI», що детально (хоч і дипломатичною мовою) вказує реальні заходи і завдання як урядів, так і окремих осіб.

Значна його частина присвячена необхідності радикальної зміни концепцій сучасного економічного розвитку і всього стилю життя землян. Подальше наростання розриву якості життя розвинених і бідних

країн (він лише за півстоліття збільшився мало не в 10 раз) загрожуватиме неможливістю спільних дій усіх землян, тероризмом, у подальшому – війнами за ресурси. На практиці це означає добровільну відмову мешканців розвинених країн з ринковою економікою від надмірного розтринькування ресурсів і ефективну допомогу бідним країнам технологіями й фінансами. Запізнення з цими діями приведе лише до того, що потім все обійдеться дорожче.

Допомога має стосуватися й подолання демографічних проблем, що повинно йти у парі з розвитком медицини, зокрема, спільною боротьбою з грізним СНІДом.

Важливим (і новим для міжнародних документів) є положення про необхідність докорінної перебудови процесу прийняття рішень в усіх країнах і врахування в них одночасно екологічних, економічних і соціальних факторів. Надто мало осучаснити природоохоронне законодавство – необхідні конкретні заходи, щоб за екологічну шкоду завжди платив «винний».

Це не так легко здійснити у країнах з ринковою економікою, де виробник завжди орієнтований на максимальний зиск. Та є вже чимало прикладів того, як високоорганізовані країни з ринковою економікою успішно переміають «дикий капіталізм». У них довкілля перестало бути «безкоштовним і невичерпним», більшість громадян уявляють його цінну.

Чимало місця у «Порядку денному - XXI» займають рекомендації з охорони атмосфери, ґрунту, лісів, океану і морів, припинення наступу пустель, забезпечення всього населення планети якісною й безпечною питною водою. Звертається особлива увага на виключення подальшого забруднення довкілля токсичними і радіоактивними речовинами, на технологічне оновлення промисловості, на розширення повторного використання якомога більшої гами матеріалів.

Стратегія подолання екологічної кризи передбачає розвиток науки, створення глобальної системи моніторингу, своєчасне складання прогнозів, обмін екологічно досконалими технологіями між усіма країнами, надання таких технологій країнам, що розвиваються.

Не останнє місце за значенням, як підкреслює «Порядок денний — XXI», належить освіті. Всі плани і програми лишаються міражем і прожектами, якщо нові покоління спиратимуться на стару систему поглядів на довкілля та сусідів, готуватимуться не до спільного порятунку, а до війни і загарбань. Екологізація освіти і всього виховання — пріоритетна проблема.

Чи можна сказати, що форум у Ріо був демонстрацією повного єднання землян перед загрозою втрати рівноваги біосфери? На жаль,

цього зробити не можна. Документи, фактично, є лише універсальними рекомендаціями, а не обов'язковими до виконання скоординованими угодами чи «всесвітніми законами». Чимало прикладів і проявів незгод. Перетворена у порожні слова спроба сформулювати вимогу до розвинених країн зменшити забруднення атмосфери «парниковими» газами. Тут на боці США виступили ті країни, добробут яких заснований виключно на торгівлі нафтою і газом. Деякі з них ще не стали багатими, але приєдналися до «багатих», страхаючись перспективи скорочення світового ринку нафти, газу і вугілля.

Під час Конференції була оприлюднена заява («Гейдельберзька») 264 відомих науковців (серед них 52 лауреатів премії А. Нобеля), які застерігали від небезпеки екологізму, відкидання науки, як важливого засобу розв'язання проблем і забезпечення стійкого і рівномірного розвитку. Частина формулювань цієї заяви викликала критику з боку науковців (не тільки екологів), які брали участь у Конференції з довілля і розвитку в Ріо-де-Жанейро, а інші вчені створили контр-заяву.

Публікації “Римського клубу” значно сприяли формуванню в інтелектуалів розвинених країн більш чіткого уявлення про серйозність екологічних загроз, про розумні межі і стратегію розвитку виробництва.

Та існував у ті часи ще один майже так само впливовий документ – книга-звернення з описом гріхів людства, автором якої був відомий в усьому світі австрійський етолог Конрад Лоренц. Шкода, що вже у

1970-х роках за одне зі своїх відкриттів і книгу “Агресія” він був оголошений в СРСР “ворогом прогресу”, а його нові праці заборонені для поширення і використання. Науковці і громадськість СРСР лише під кінець його існування отримали змогу частково ознайомитися з величезним науковим доробком етологів, нейробіологів, генетиків та інших вчених, які у розвинених країнах виконували дослідження у тих ділянках вивчення людини, що були “закриті” у нас ще з початку 1950-х років.

Лейтмотив звернення відомого етолога (етологія – “вчинкологія”, сучасна природнича наука, що вивчає дійсні мотиви поведінки і діяльності високорозвинених живих істот) – “СХАМЕНІТЬСЯ!”. Вплив цього заклик був великим не лише внаслідок його своєчасності і правильності, більше значення мало те, що К.Лоренц використав для його обґрунтування досягнення етології і частини споріднених природничих наук [3].

К.Лоренц, уникаючи відвертого визнання (багато хто зрозумів би його неправильно), у цій книзі та в інших працях критикує беззастережне твердження, що сучасна людина є істотою з виду *homo sapiens* і підвиду *sapiens*, тобто, “розумною подвійно”. Вся еволюція людини, приклади безлічі великих і малих помилок доісторичних й історичних

часів, сучасний менталітет і пріоритети діяльності свідчать, що, не запитавши думки когось розвиненішого, сучасна людина надто переоцінила свої характеристики і можливості.

Та К.Лоренц слушно підкреслює, що “кожна небезпека стає меншою, якщо стають відомими її сутність і причини”. Ось і весь комплекс екологічних та інших загроз існуванню і стійкому розвитку людства стане менш грізним, якщо сучасна людина усвідомить як їх природу і неблаганність, так і зрозуміє власні недоліки, що заважають подоланню цих проблем. Нова свідомість людини ХХІ ст. має бути “глобально-екологічною”, за інших умов (звуженості і локальності), людство не врятується від катаклізмів колапсу (див. рис. 1), і, можливо, повної загибелі. Вренті-решт, в історії біосфери мільйони біологічних видів зникли, лишивши по собі невиразні відбитки на камінні чи кістки. Зникнення людського виду – не надто велика втрата для біосфери, вона не переживе.

У книзі-зверненні К.Лоренц досить детально пояснює природу і безперспективність сучасного менталітету і поведінки людини, емоційно називаючи їх окремі аспекти “тріхами цивілізованого людства”. Це і нечутливість сформувати і виконувати наукову програму регулювання народонаселення, неусвідомлення необхідності поглиблення толерантності і поваги до інших націй чи національних меншин, генетична дегенерація, схильність до хибної ідоктринації та ін. Важливу роль К.Лоренц відводить спустошенню і змінам довкілля. Він слушно вказує, що підкреслюючи в умовах жадливого скупчення у стандартизованих і брудних квартирах (він вживає міцніше слово – “стійло”) нові покоління житимуть без поваги як до неантропогенного довкілля, так і до себе.

Великий “тріх” сучасної людини – небажання розлучитися з вродженими програмами дій і відмовитися від безглузкого накопичення матеріального достатку, бажання виграти “змагання з іншими”, стати першим, найбагатшим і наймогутнішим. К.Лоренц підкреслює, що ця хибна програма дій, навіть за припинення росту населення планети, є цілком достатньою для знищення людського роду. На прикладі діяльності системи рекомпенсації (“приємного і неприємного”) у мозку людини, він наводить дуже глибоке етологічне обґрунтування того, що правильні у віддаленому минулому норми індивідуальної і колективної поведінки вже стали шкідливими у наш час, будуть згубними у най-ближчому майбутньому.

На закінчення автори хочуть звернути увагу на те, що у розвиток викладеного бажано було б спершу поширити серед освітян, науковців, керівників системи освіти і політиків інформацію про новітні досягнення молодих наук про людину, її можливості і справжні підстави реакцій, поведінки і дій. Йдеться про етологію, генетику етики і моралі, нейро-

нейромолекулярну біологію, теорію інформації, антропоєкологію та ін. [4]. Комплексне використання цих наук, без жодних сумнівів, здатне надати "другого дихання" вдосконаленню сучасних систем освіти, розширити можливості й ефективність педагогіки, вирішити частину головних проблем виховання і формування у молоді нових моральних й етичних цінностей, відповідальності, цілісної екологічної свідомості.

К. Лоренц був переконаний, що нове виховання і зміна поведінки людини надають їй сподівання на вирішення екологічних та інших глобальних проблем, отже, на виживання всього людства.

1. Медоуз Д.Х. и др. Пределы роста. – М.: МГУ, 1991. – 207 с.
2. Національна доповідь України на Конференції ООН «Навколишнє середовище і розвиток». – Бразилія - 92. – К.: Час, 1992. – 43 с.
3. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Знание-сила. – 1991. - №1. – С. 1-11.
4. Корсак К. Homo Sapiens: сутність и мотивы поведения // Персонал. — 1998. – №6. — С. 82-86.
5. Плахотнік О.В. Теоретико-методичні основи розвитку геоєкологічної освіти в Україні. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.

The article is devoted to the analyses of the scientific basis of human ecological consciences' formation.

Key words: *scientific basis, human ecological consciences' formation.*

УДК 37.046.16

ББК Ч 74.584

Іван Руснак

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів України та шляхи її вдосконалення в контексті вимог Болонського процесу.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, Болонський процес, вища школа, інтеграція, інформаційні джерела.*

Інтеграція системи вищої освіти України у європейський освітній простір визначила головним завданням сучасної педагогічної діяльності у вищій школі формування самостійної творчої особистості, яка могла б вирішувати поставлені перед нею завдання, використовуючи твор-

Іван Руснак. Шляхи вдосконалення самостійної роботи...

чий підхід. Беручи до уваги багаторічний досвід минулих поколінь, зрештою, як і наших сучасників, можна з упевненістю стверджувати, що значних успіхів у своїй професійній діяльності досягли ті люди, які систематично і наполегливо працювали над вирішенням певних задач, які постійно самовдосконалювались, ставили перед собою нові завдання і працювали за для досягнення поставленої мети.

Із зазначеного випливає, що й самостійна робота студентів над підвищенням рівня своєї професійної підготовки може суттєво вплинути на кінцевий результат, тобто на те, наскільки здатним до самостійного вирішення реальних проблем, що виникають на робочому місці, є випускник вищого навчального закладу. Найчастіше ця здатність проявляється в екстремальних ситуаціях, для яких немає чітких правил чи запрограмованих дій, і тоді на допомогу спеціалісту приходять досвід пошуку альтернативних рішень, отриманий під час навчання, і насамперед самостійної роботи, у ВНЗ.

Зазначимо, що в сучасній педагогічній науці по-різному трактується сутність самостійної роботи студентів. Так, П. Підкасистий розглядає самостійну роботу як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності». Такий підхід дає можливість поділити самостійну роботу студентів на аудиторну і позааудиторну.

Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи, беруть участь у дискусіях або просто в обговоренні питань під час семінарських занять та ін. Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, внаслідок чого її організація, керівництво і контроль пов'язані з певними труднощами.

Мета статті полягає в аналізі шляхів вдосконалення самостійної роботи студентів ВНЗ у контексті Болонського процесу.

Високо оцінюючи роль самостійної роботи в процесі навчання, Я.А. Коменський свого часу слушно наголошував: «...альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [2. с.162]. Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань і сприяє формуванню у студентів оригінальних, своєрідних методів вирішення поставлених завдань. Гегель із цього приводу писав: щоб навчитися плавати, треба увійти у воду. Це стосується й виховання самостійності як риси особистості. Мають рацію ті, хто стверджує, що цього навчитися неможливо. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності справді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише формувати у процесі виховання.

Зауважимо, що самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність та самостійність, здатність до творчості. Досвід переконує, що далеко не всі студенти виявляють свідомість і волю, які вкрай необхідні для організації власної самостійної роботи. Значна частина їх не сприймає належно навчальний процес через невпевненість у можливості подальшого застосування отриманих знань. Зрештою, у цій галузі існують й інші недоліки. Самостійна робота студентів у багатьох випадках погано організована, особливо на вечірній та заочній формах навчання, немає належного дидактичного та матеріально-технічного забезпечення, зокрема в умовах перебудови навчально-виховного процесу у ВНЗ відповідно до вимог Болонської декларації.

Як відомо, головним документом, що регламентує аудиторну і позааудиторну роботу студентів ВНЗ, є навчальний план з кожної спеціальності. Традиційно в більшості вузів, визначаючи бюджет навчального часу студентів, виходять із співвідношення 6:4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних. Шість годин обов'язкових аудиторних занять для студентів, з допущенням деякого скорочення цього часу тільки на старших курсах, були остаточно закріплені низкою постанов ще в першій половині 1930-х років. Тоді ж утвердився лекційний метод викладання у вузах, на противагу бригадно-лабораторному методу, який безпідставно почали називати «пресловутим», а групові заняття – його пережитком, що з часом перетворилося на серйозне гальмо розвитку вищої школи. Варто наголосити, що вказане співвідношення (6:4) регламентованих і нерегламентованих навчальних занять студентів у реальному житті витримується далеко не завжди. Результати досліджень у Чернівецькому університеті засвідчують, що амплітуда коливань часу, який практично використовується для регламентованих занять на окремих факультетах, коливається в д 8 до 1,5 годин і навіть до 50 хв. на день. Це лише підтверджує наявні труднощі в організації систематичної самостійної роботи студентів різних ВНЗ. Зумовлюються вони і такими чинниками, як перевантаженість міського транспорту, значна віддаленість студентських гуртожитків від навчальних корпусів, нестачею навчальної та навчально-методичної літератури для студентів, відсутністю або недостатньою кількістю комп'ютерних класів та кімнат для самостійної роботи у гуртожитках, браком комп'ютеризованих місць у читальних залах вузівських бібліотек, несформованістю умінь та навичок самостійної роботи в студентів в умо-

вах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, а то й відсутністю в них бажання систематично працювати, несформованістю пізнавальних інтересів у частини майбутніх фахівців, перевантаженістю їх обов'язковими аудиторними заняттями і браком вільного часу для індивідуальної самостійної роботи тощо. У різних містах, ВНЗ, у різні роки навчання, в кожному окремому випадку ці причини бувають різними. То ж цілком закономірно виникають питання: «Як ліквідувати вказані недоліки? Як забезпечити систематичну і самостійну роботу студентів, підвищити якість підготовки спеціалістів, що є головним завданням сучасної вищої школи?»

У пошуках відповіді на ці запитання ще наприкінці 1980-х років було рекомендовано «зменшити навантаження студентів обов'язковими аудиторними заняттями, вдосконалити організацію самостійної роботи, забезпечивши методичну допомогу і контроль з боку викладачів». Пропонувалося, зокрема, на противагу масовій, валовій освіті рішуче перейти «до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми і методи навчання» [3, с. 12]. Проте всі ці рекомендації та пропозиції виявилися декларативними і ніяк не втілювалися в життя, не впливали на підвищення якості педагогічного управління самостійною роботою студентів.

Хоча у Чернівецькому університеті як, до речі, і в багатьох інших ВНЗ, наприкінці минулого століття й були спроби влаштувати вільне відвідування лекційних занять з метою збільшення часу на самостійну підготовку, однак вони перетворились переважно на масове вільне невідвідування занять без покращення якісних показників знань студентів, які були виявлені наприкінці навчального семестру. Це свідчило про досить низький рівень усвідомлення студентами необхідності професійної самопідготовки, як ефективного чинника підвищення їх фахової – компетентності.

Однак пошуки шляхів залучення студентів до самостійної роботи, організації різних її форм тривали. Основними з них наприкінці минулого століття у ВНЗ України стали: систематична робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в позалекційний час (конспектування, реферування, складання тез); над конспектами лекцій (до і після них); над документами, у лабораторіях, на практичних заняттях; розв'язання задач, виконання вправ, самостійні спостереження, написання творів та переказів, підготовка доповідей, наукових повідомлень, переклад спеціальної літератури, виконання різного роду індивідуальних завдань, курсових та дипломних робіт, залучення студентів усіх курсів до активної науково-дослідної роботи різного рівня складності тощо.

Завдяки такому підходу сформувався поділ усіх видів самостійної роботи студентів, яку поділяють на роботи репродуктивного типу, творчі комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції. Основною метою вищого навчального закладу є така організація навчального процесу, за якої студент поступово переходить від репродуктивного відтворення наданого йому матеріалу до творчих пошуків нових рішень поставлених завдань, до творчої самодіяльності.

Деякі педагоги вищої школи з метою вдосконалення організації управління позааудиторною самостійною роботою студентів виділили дві взаємопов'язані підсистеми і систематичну і так звану акордну самостійну працю [4, с. 5]. При цьому під систематичною працею розумілася праця, розподілена по днях невеликими порціями, а під акордною - компактна і тривала за часом. Поділ позааудиторної самостійної роботи студентів на систематичну повсякденну й акордну досить точно відображав ритм роботи вищої школи і слугував певною основою для її планування, організації й управління. Такий розподіл доцільно розглядати в нерозривній єдності з репродуктивним, творчим і комбінованим варіантами самостійних робіт студентів. На базі кількісного нагромадження навичок самостійної роботи до певного рівня виникає необхідність в акордній праці. Остання має нову мету і перетворення набутих навичок у нову якісну структуру (підготовка виступу, доповіді на науковій студентській конференції й т. ін.). Після цього формування навичок продовжується до якісно нового етапу узагальнення і стає, по суті, безперервним процесом.

Дослідження засвідчують, що з метою цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів нерідко розроблялися технологічні карти для різних видів самостійних робіт, зокрема: процесу складання тез; складання бібліографічних карток за книгою; складання карток за статтею; складання виписок; роботи з книгою; читання наукової літератури; процесу конспектування першоджерел; роботи з пресою; процесу реферування; підготовки доповідей, повідомлень, виступів; виконання курсової роботи; виконання дипломної роботи тощо [4, с. 16-24]. Технологічні карти призначалися для студентів з різним рівнем підготовки. Недостатньо підготовлений студент використовував їх як програму дій для виконання завдань, тоді як для студента, що мав певний запас знань, технологічна карта виконувала функцію лише пам'ятки.

На думку багатьох науково-педагогічних працівників, чітка організація систематичної й акордної роботи студентів залежить передусім від розкладу занять. Він не повинен бути хаотичним. З огляду на це пропонувалося ввести у розклад «важкі» та «легкі» дні тижня, тобто дні прак-

тичних і лабораторних (семінарських) занять і дні лекційні. Свого часу в Московському фізико-технічному інституті (МФТ) кожний студент отримував графік завдань на семестр. Це забезпечувало організацію систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру. Студент зобов'язувався дотримуватися графіку і час від часу звітувати перед викладачем про його виконання. Аналогічний досвід існував також у Московському енергетичному інституті (МЕІ).

Нині у ВНЗ України, в умовах інтеграції її вищої освіти у європейський освітній простір, також проводиться значна робота щодо створення комплексної системи забезпечення якості підготовки спеціалістів, удосконалення самостійної роботи студентів. Зокрема, позитивний досвід створення її відповідного методичного забезпечення нагромаджено у Національному технічному університеті України. У Київському національному університеті імені Т.Шевченка, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича та інших ВНЗ апробовано систему модульно-рейтингової організації навчання та контролю. І все ж проблема оптимального управління систематичною самостійною роботою студентів протягом усіх років навчання у ВНЗ залишається надзвичайно актуальною. Кардинальні заходи ще не знайдені і не реалізовані. Академік М. М. Семенов свого часу вважав, що єдиним виходом із цього становища є скорочення обов'язкових лекцій та інших занять з таким розрахунком, щоб викладання загальноосвітніх предметів повністю завершувалося у п'ятому семестрі (III курс), а подальші магістральні шляхи здобування вищої освіти мала стати науково-дослідна робота студентів. Через своє окреме дослідження студент мав піднятися до загальних проблем науково-технічного прогресу. Такий шлях учений називав шляхом пізнання загального через часткове. Але для впровадження такої системи необхідна докорінна зміна навчальних планів спеціальностей, широке впровадження прогресивного зарубіжного досвіду, особливо тих європейських держав, з ВНЗ яких співпрацюють вищі навчальні заклади України.

На нашу думку, в сучасних умовах доцільним було б проведення експерименту з так званим умовно-вільним відвідуванням лекційних занять студентами, які дають глибокі й змістовні відповіді на семінарських і практичних заняттях (для студентів перших - других курсів) або у яких середній бал успішності не нижче певного рівня, наприклад 4,5 (для студентів старших курсів, де кількість семінарських занять менша, інформацію про їх самостійну роботу можна одержати із попередньо складених залікових та екзаменаційних сесій чи результатів поточного модульно-рейтингового контролю). Таким студентам дозволяється вільне

відвідування лекційних занять з тим розрахунком, що збільшується час на самостійну навчальну, отже, й наукову роботу. При цьому їм видається навчальний план (робочі програми курсів, завдання для індивідуальної творчої роботи). В результаті студенти, які краще вчаться, показують кращі результати, тобто такі, які більше підготовлені до самостійної роботи, будуть мати можливість професійно самовдосконалюватись, використовуючи лекційний час, зможуть самі вибирати джерела більш свіжішої інформації і у зручній для її засвоєння формі, а з викладачами будуть проводити бесіди переважно консультативного характеру. На фоні групи такі студенти мають більше привілеїв, тобто самі собі розподіляють час для навчання, що є дієвим стимулом до самостійної роботи для всіх інших. Така система видається більш гнучкою і дозволяє завантажувати студентів у міру їх здібностей і створює оптимальні умови для самостійної творчої пізнавальної діяльності.

Отже, при організації самостійної роботи студентів необхідно, в першу чергу, створити реальні умови і для її проведення, тобто виділити час, надати необхідні інформаційні джерела та забезпечити місцем для проведення самопідготовки (наприклад, комп'ютерний клас, інформатизовані читальні зали, методичні кабінети, лабораторії та ін.). Для отримання більшої ефективності від самопідготовки і під час аудиторних занять викладачам слід більшу увагу приділяти заохоченню студентів до поглибленого вивчення матеріалу, самостійного розв'язання творчих завдань, ситуаційних задач і т.д. У сучасних умовах слід значно збільшити обсяг консультативної роботи викладачів, насамперед доцентів і професорів, розглядаючи її як важливу складову викладацького навантаження. Нині така робота ведеться, але її рівень ще недостатній.

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. соч. – Москва, 1965.
3. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – К., 1987.
4. Рейнгард Й. А., Распопов Й. В., Клименко Л. В. Вопросы организации самостоятельной работы студентов. – Днепропетровск, 1981.

In clause features of the organization of independent work of students of higher educational institutions of Ukraine and a way of its improvement in a context of requirements Bologna process are considered.

Key words: independent the robot of students, Bologna process, the higher school, integration, information sources.

УДК 371.315

ББК 474.58

Елена Аврускина

КОНЦЕПЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Сьогодні не існує єдиного підходу вчених стосовно явища маніпуляції в педагогіці. Спектр думок – від різко негативних до різко позитивних. Але якщо розглядати маніпуляцію як один із видів комунікації, спрямованих на розвиток особистісних компетенцій студентів, то її можна успішно застосовувати у навчанні. Незважаючи на наявність певних недоліків педагогіки маніпуляції, не можна не відзначити її наявних переваг та перспектив порівняно з авторитарними формами викладання.

Ключові слова: психологічний стан, педагогіка маніпуляції, розвивальне навчання, маніпулятивний вплив, конструктивна маніпуляція, маніпулятивний підхід.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки представлення о такому явленні як маніпуляція в учебном процесі далеко не єдиношипи: вопрос – приносить ли она вред или пользу еще не решен.

Більшість дослідників (Б.Н. Бессонов, Г.В. Грачев, О.Т. Йокьяма, С.І. Кирі-Муза і др.) придерживається позиції, що маніпуляція отришительно впливає на психологічне состояние об'єкта воздействия; диния часть дослідників (В. Зинченко, Б. Мещеряков і др.) считаєт, что маніпуляція в определенных коммунікативних ситуаціях может оказати положительный эффект и быть выгодной не только маніпулятору, но и об'єкту маніпуляції. Существует и третья группа ученых (Н.И. Козлов), которые полагают, что маніпуляція в педагогіческом процесі неизбежна, и поэтому необходимо не только уметь ею пользоваться, но и уметь предвидеть маніпулятивные ситуации в целях самозащиты.

В данной статье автор анализирует концепции маніпулятивного воздействия на личность, которые представлены в педагогіческой литературе.

Е.Л. Доценко при рассмотрении происхождения термина «маніпуляція» отмечает, что латинское слово «manipulus», положенное в основу этого понятия, имеет два значения: а) пригоршня, горсть (manus – рука + ple – наполнять); б) маленькая группа, кучка, горсточка (manus + pl – слабая форма корня). Во втором значении это слово, в частности, обозначало небольшой отряд воинов (около 120 человек) в римском войске.

В ходе развития человеческого общества термин «маніпуляція» приобрел целый ряд новых значений. При этом произошло усложнение и обо-

гащение его содержания: он стал использоваться как *в положительном значении – манипуляция сознанием или деятельностью другой личности в целях ее развития, приобретения ею новых умений и т. д.* (И. Имшинешкая, Г. Семигин), так и в отрицательном – подавление воли другого человека, обман, использование другой личности, ее деятельности, плодов ее труда в корыстных целях, для личной выгоды манипулятора, завоевания авторитета в социальной группе и т. д. (Д.А. Волкогонов, Е.Л. Доценко, Е.С. Рапацевич, Д. Устинов, С.В. Шведова, Г. Шиллер, Э. Шостром).

Опираясь на положительные стороны манипуляции, мы будем использовать этот термин для рассмотрения коммуникации между субъектами в его первоначальном позитивном смысле, имеющем развивающий, стимулирующий характер. Рассматривая *манипуляцию* как один из подходов в современном образовании, мы считаем, что она может быть определена как особый вид коммуникации (в нашем случае, между преподавателем и студентом), направленный на развитие личностных компетенций партнера по общению.

В педагогической сфере на протяжении многих веков неоднократно предпринимались более или менее успешные попытки теоретического обоснования и практической реализации модели учебно-воспитательного процесса, которая по своей сути была бы манипулятивной, хотя термины «манипулятивная педагогика» или «педагогика манипуляции» не использовались. Наиболее значимые из этих попыток, хотя и относятся к разным эпохам и культурам, в них четко прослеживаются рекомендации по организации процесса обучения на основе манипулятивного подхода.

Вопросно-ответная диалектика или Майевтика Сократа (469 – 399 гг.): подлинное знание содержится в душе человека и не может быть сообщено ему извне. Соответственно, задача учителя – помочь ученику: 1) «родить» это знание, т.е. прийти к нему самостоятельно; 2) разобраться, является ли оно истинным. Суть метода – обсуждение значимой для ученика проблемы таким образом, что ученик в процессе отвечает на вопросы, поставленные учителем, которые делают очевидными возникающие логические противоречия и несостоятельность лежащих на поверхности ответов. Вербальная манипуляция маскирует ведущую роль учителя в педагогическом общении и создает у ученика иллюзию самостоятельного поиска истины [1].

«Хорошо направленная свобода» Жан-Жака Руссо (1712 – 1778 гг.) в романе-трактате «Эмиль, или о воспитании» (1762 г.) состоит в том, что он «... отвергал любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя...» [2]. Наставник должен стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе, что дает сле-

дующие возможности: 1) удастся сохранить для ребенка видимость свободы, при этом, управляя им; 2) удастся предотвратить дет-ские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса; 3) ребенок познает мир самостоятельно, т.к. значимы и полезны лишь уроки, что извлечены из собственного опыта, 4) ребенок освобождается от чувства страха и получает возможность, не обманывая наставника, быть таким, каков он есть на самом деле. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, не догадываясь, что им управляют, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою волю. Это залог успешного решения педагогических задач [2; 3].

«Дисциплина в свободе» Марии Монтессори (1870 – 1952 гг.): в работах «Разум ребенка», «Метод научной педагогики» говорит о том, что необходимо предоставлять ребенку возможность свободно действовать и соответствию с его естественными наклонностями, организуя особым образом окружающую его среду, т.к. «пространство, в котором находится ребенок, должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, подталкивающих его к деятельности и побуждающих к обретению собственного опыта» [4]. Задача воспитателя заключается не в том, чтобы навязывать детям свою волю, а в том, чтобы направлять их в окружающей среде, организуя ее в соответствии с возрастными особенностями детей и их индивидуальными потребностями и интересами, создавая условия для реализации их естественной внутренней активности, стимулируя ее, приучая их пользоваться свободой [4; 5].

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давылова (нач. 1960-х гг.): у ребенка создается иллюзия, что именно он определяет учебные цели в поисках ответа на собственный вопрос, хотя этот «собственный» вопрос формулируется при помощи учителя. Система развивающего обучения выдвигает на первый план становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности, а не сводит его развитие к развитию познавательных функций. Суть учебной деятельности – не усвоение тех или иных знаний и умений, а самоизменение ребенком самого себя как субъекта [6].

Воспитание через коллектив А.С. Макаренко (1888 – 1939 гг.): коллектив – особая среда развития ребенка, которую можно использовать для формирования отдельных личностных качеств. Наставник взаимодействует не со своим питомцем непосредственно, а с коллективом, членом которого является ребенок. Таким образом, воспитатель осуществляет скрытое, опосредованное влияние на воспитанников через коллектив. Необходимо создать совершенную систему крупных и небольших коллективных единиц, выработать систему их взаимоотноше-

ний и взаимозависимостей, систему воздействия на каждого воспитанника, а также установить коллективные и личные отношения между педагогами, воспитанниками и руководителем учреждения. Важнейшим «механизмом», педагогическим средством является «параллельное воздействие» — одновременное воздействие воспитателя на коллектив, а через него и на каждого воспитанника [7, глава 25].

Основу **школы-парка М.А. Балабана** составляют студии-мастерские, где учителю не свойственна традиционная для массовой школы роль инструктора. В открытой студии-мастерской учитель – старший мастер, здесь он действует как лидер-эксперт, к которому обращаются в случае надобности. Реальное обучение идет в системе возрастных вертикалей, между которыми часто возникает негласная положительно воздействующая конкуренция. Учебная работа идет в деловом общении старших учеников (как рядовых мастеров в своих более узких проблемах) с младшими, которые выполняют функции подмастерьев, или тех же младших – с постоянными клиентами и посетителями, где они выполняют функции старших. Учитель в Школе-парке стремится организовывать учебно-воспитательную работу, влияя не непосредственно на учеников, а, пытаясь ненавязчиво организовывать продуктивные с точки зрения их личностного роста отношения между ними [6].

Психологи и педагоги, и совместно, и порознь, постоянно занимались и занимаются поиском такой модели учебно-воспитательного процесса, которая бы исключала, или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством использования особого механизма межличностного взаимодействия. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса, которая соответствовала бы *парадигме педагогики манипуляции*. Эта парадигма концептуализирует группу педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, сохранить организующую, направляющую и контролирующую роли учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой, сделать её незаметной для учеников и тем способствующей росту их веры в собственные силы и способности [6].

Г.Б. Корнетов [6] и Л.И. Семина [8] упоминают о том, что педагогика *манипуляции отнюдь не предполагает, что ребенком манипулируют вопреки его интересам*, хотя, естественно, может быть и такое. Наоборот, конструктивная манипуляция в образовании становится по-

Елена Аврускина. Концепции манипулятивного воздействия...

итивным средством развития ребенка, причем, развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего с большей глубиной осознать свое Я.

Все, наиболее актуальные, на наш взгляд, характеристики педагогики манипуляции мы представили в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Преимущества и недостатки педагогики манипуляции

Положительные черты педагогики манипуляции и ее преимущества	Отрицательные черты педагогики манипуляции и ее недостатки
1	2
<ol style="list-style-type: none"> 1) исходный пункт манипулятивной ситуации – стимуляция активности студентов; 2) стимулирующий характер вовлечения в действие способствует формированию у студентов таких качеств, как активность и ответственность, умение продуцировать идеи, совместно искать способы деятельности, а в итоге ответственно делать свой выбор; 3) «самостоятельное» принятие решений исключает пассивность и безответственность студентов; 4) преподаватель не демонстрирует свою БЕЗУСЛОВНО руководящую позицию ведущего в процессе организации воспитания и обучения (он доверяет студентам участвовать в запланированном им сценарии, руководя им); 5) необходимых результатов обучения можно добиться с меньшими временными затратами и усилиями благодаря не прямому, а косвенному, опосредованному воздействию; 6) преподаватель НЕ игнорирует естественные интересы и потребности студента и не работает с ним открыто в рамках педагогических требований, т.к. поле взаимодействия преподавателя и студента – мнимые интересы и потребности студента, которые тот считает своими личными актуальными интересами, и которые на самом деле представляют собой завуалированные педагогические цели и требования; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) преподаватель не может в открытую заявлять о поставленных конечных педагогических целях, т.к. студент не должен о них догадываться, а воспринимать их как свои собственные; 2) преподаватель, кроме обладания высоким профессиональным мастерством, развитой интуицией, способностью проникать в духовный мир студента, улавливать его индивидуальные цели и всегда действовать в ситуации опережения, программируя стимулирующую ситуацию, должен изучить технологии манипулятивного воздействия для того, чтобы умело перепрограммировать актуальные потребности и интересы студента; 3) осознание студентами того факта, что ими манипулируют, может вызвать крайне негативные эмоции по отношению к преподавателю и предмету как таковому; реакция понятна преподавателю использует доверие студента в своих целях, которые он скрывает; 4) итог манипулятивной педагогики студент неосознанно делает такой выбор и действует так, как это было запрограммировано преподавателем; эксплуатация личности студента выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка;

1	2
<p>7) в ходе реализации педагогики манипуляции студент начинает осознавать цели образовательной деятельности, воспринимать их как лично значимые, и, в результате, не происходит столкновения воли преподавателя и воли студента;</p> <p>8) преподавателю легче завоевывать авторитет и доверие через освобождение студента от излишней опеки, явного контроля, привлечение его к совместной деятельности;</p> <p>9) отношения между преподавателем и студентом максимально приближены к субъектно-субъектным, по т.к. субъектные действия студента все таки направляются преподавателем, то такую позицию можно назвать квазисубъектной; педагогической целью является создание коллективного субъекта как некой социальной общности, где роли руководителя и подчиненного скрыты;</p> <p>10) педагогика манипуляции в большей степени направлена на учет психологических возрастных особенностей, а потому более подходит для включения студента в процесс социализации;</p> <p>11) манипулятивная педагогика предоставляет возможность безболезненного разрешения большинства конфликтных ситуаций [8],[9],[10].</p>	<p>5) педагогика манипуляции требует от преподавателя не прямолинейных приказаний, простых для исполнения, а умения психологически адаптировать педагогическое требование, сделав его более мягким, незаметным для студента, что усложняет работу преподавателя;</p> <p>6) если манипуляция преподавателя не достигает цели и студент вопреки ей действует по-своему, то преподавателю ничего не остается, как употребить власть, т.е. перейти к авторитарной педагогике;</p> <p>7) каждое воздействие манипулятора что-то меняет в мировоззрении студента (что не всегда имеет положительный эффект) [9],[10],[11].</p>
<p>Грань между положительным и отрицательным последствием манипуляции очень тонка; возможно, граница устанавливается просто: чьи интересы преследует преподаватель, производя манипуляцию, свои или студента, и насколько его действия соответствуют общепринятым нормам морали, педагогической этике и целям образования [11].</p>	

Несмотря на перечисленные нами недостатки педагогики манипуляции, очевидно, что ее преимущества создают благоприятные условия для реализации активности студента, развития его индивидуальной самостоятельности, повышения эффективности образования. В процессе обучения выделяются такие цели и этапы обучения, такие категории учащихся, для которых возможно найти правильное педагогическое решение, только поставив преподавателя в положение манипулятора, предоставив ему право выбора педагогических средств и технологий, определения объема изучаемого материала и времени его усвоения [6].

Перспективы более широкого, чем сейчас использования манипулятивного подхода в практике высшего образования связаны с:

- высоким интересом общества как в России, так и за границей к различным современным манипулятивным методикам;
- национальным проектом «Образование», который позволяет внести изменения в государственный образовательный стандарт и внести в него элементы манипулятивной педагогики; может способствовать устранению материальных сложностей организации манипулятивного процесса обучения;
- современными условиями высокотехнологичных информационных коммуникаций, формирующих новую педагогическую культуру преподавателя, позволяющую отойти от общепринятых авторитарных клеше в образовании.

1. Кобзев М.С., Горбачев Н.Л. Сократовский метод обучения. – Саратов, 1993.
2. Сёгар М. Жан-Жак Руссо // Мыслители образования. – Т. 4. – 1996.
3. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1981.
4. Монтессори М. Разум ребенка // Монтессори. – М., 1999. (Антология гуманной педагогики).
5. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. – № 4.
6. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования. Глава 4. Парадигма педагогики манипуляции. – <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=459>
7. История педагогики. <http://www.gala-d.ru/map.html>
8. Семина Л.И. Учитель и ученик. 2002. Глава 2. Роль и место педагогической поддержки в процессе образования ребенка. 2.2.3. Парадигма педагогики манипуляции. http://www.i-u.ru/biblio/archive/semina_uchitel/01.aspx
9. Богуславский М.В. Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. – 2002. – № 9. – С. 35-38. <http://www.management.edu.ru/direktor/msg/179522.html>
10. Михайлова Н., Юсфин С. Единство и противоречивость. «Учительская газета». - <http://www.ug.ru/issues/?action=print&toid=2598>
11. Куценко Е. Манипуляция в педагогике – это ... Газета «Первое сентября», № 19 / 2006. – <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200601910>

12. Грачев Г.В. Личность и общество в условиях кардинальных общественных изменений: формирование концепции информационно-психологической безопасности // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003.
13. Шведова С.В. Дидактические условия воспитания у студентов технического университета устойчивости к манипуляции сознанием. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. – С. 7, 27, 28.
14. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М., 2004. – С.34.
15. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – М., 1997.

Nowadays there is no one opinion among scientists concerning manipulation in pedagogics. The spectrum of opinions is from extremely negative to extremely positive. Nevertheless, if manipulation is treated as a kind of communication leading to the development of students' personality competences then it can be successfully used in teaching sphere. Despite some disadvantages pedagogics of manipulation has some evident advantages and perspectives in comparison with authoritarian forms of teaching.

Key words: *psychological state, pedagogics of manipulation, developing teaching, manipulative influence, constructive manipulation, manipulative approach.*

УДК: 378.14 (208) (477)

ББК Ч 74.58

Олександр Безносюк

СОЦІАЛЬНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА ВІЙСЬКОВИХ КАФЕДРАХ ВНЗ

Стаття присвячена аналізу соціальних і психолого-педагогічних проблем підготовки студентів на військових кафедрах вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *соціальні і психолого-педагогічні проблеми, підготовка студентів, військові кафедри вищих навчальних закладів.*

Соціально-економічні, політичні і нормативно-правові зміни, що відбуваються в даний час в Україні, обумовили реформування всіх сфер суспільної діяльності, у тому числі вищої школи і Збройних Сил. В умовах реформування системи освіти і вищої військової школи України загострилися проблеми удосконалювання військової професійної освіти в цивільних ВНЗ, формування професійно підготовленої особис-

Олександр Безносюк. Соціальні і психолого-педагогічні проблеми...

тості офіцера, визначення нових напрямків, спеціальностей і кваліфікацій підготовки офіцерських кадрів, здатних грамотно вирішувати складні інженерні, службово-бойові і педагогічні завдання.

Важливими компонентами системи вишколу студентів цивільних ВНЗ, здійснюваної за програмами підготовки офіцерів запасу для ЗСУ та інших силових міністерств і відомств, є військові кафедри (факультети, цикли) при державних освітніх установах вищої професійної освіти.

Для вирішення цих проблем велике теоретичне і практичне значення мають наукові дослідження таких провідних вчених як А.Алексюк, А. Барабаншиков, М.Берулаві, І.Біочинський, А.Благородова, Г.Бокарева, В.Бондар, А.Верхола, Н.Груздєва, В.Гусєва, Г.Кабакович, В.Карпова, В.Кікоть, А.Кочнева, Д.Маневич, В.Маслов, В.Маслов, М.Нещадим, О.Плахотнік, В.Ружин, В.Сапожинський, Н.Тализіна, Е.Фалалєєва, Н.Хміль, Н.Хохлова та ін., присвячені як питанням загальної дидактики, так і особливостям освітнього процесу у вищій школі. У них розглядаються основи теорії організації навчальної діяльності у ВНЗ, психолого-педагогічні умови формування і підготовки фахівців вищої кваліфікації з урахуванням специфіки навчання, педагогічні технології диференційованого навчання, умови і шляхи удосконалювання спеціальної і професійної підготовки студентів у військовому і цивільному ВНЗ, проєктування оптимального навчального процесу, що обумовлює формування професійної компетенції. Ці дослідження сприяють розвитку унікальних наукових шкіл військово-педагогічної спрямованості, і ефективних форм і методів підвищення якості спеціальної підготовки військових кадрів у системі цивільних ВНЗ.

Вивчення психолого-педагогічних проблем теорії і практики підготовки студентів на військових кафедрах, *аналіз* результатів досліджень учених дозволяє нам припустити, що підготовка військових фахівців у системі цивільних ВНЗ дає оптимальне рішення задачі комплектування Збройних Сил України офіцерськими кадрами, формування мобілізаційних резервів, а проблема удосконалювання професійної підготовки студентів може бути успішно вирішена на основі виявлення оптимальної організації освітнього процесу на військових кафедрах цивільних ВНЗ. Перераховані обставини визначають сутність проблеми даного дослідження.

Сучасний розвиток суспільства, соціальні, політичні та економічні проблеми, що виникають у результаті радикального реформування життя країни, знову актуалізували увагу до системи вищої освіти. З освітнього процесу «випали» такі категорії, як національні інтереси і безпека, економічні, політичні та інші засоби її забезпечення, унаслідок

чого молодь не одержувала широкої гуманітарної і соціально-економічної освіти. Усунути ці проблеми на нашу думку можливо тільки за допомогою вітчизняної педагогічної науки.

У сучасній дидактиці описані різноманітні протиріччя навчального процесу, що є джерелом його розвитку, зміни та удосконалення. Так, наприклад, ще М.Н. Скаткін, відзначав провідну роль протиріччя між вимогами суспільства до підготовки тих, яких навчають, і дійсним станом цієї підготовки, а також між прагненням того, кого навчають, до знань і можливостями їхньої реалізації [1, с.45]. М.А. Данилов неодноразово підкреслював, що головною рушійною силою навчального процесу є протиріччя між висунутими ходом навчання навчальними і практичними задачами і наявним рівнем знань, умінь і розумового розвитку учнів [2]. В.С. Ільїн звертав увагу на протиріччя між виховними фактами і пізнаною їхньою сутністю, непізнаними проявами в її фактах. Л.Ф. Спірін виділяв процесі навчання протиріччя між змістом теми і наявних інтересів учнів, між науковими знаннями, що повідомляються, і життєвим досвідом учнів, між старими, звичними формами і новими вимогами, висунутими викладачами [3]. Загвязінський вважав, що основним протиріччям навчального процесу є постійно подолане в спільній роботі учня, і невідповідність, що відновлюється, між втіленими в діяльності учня, досягнутим рівнем знань, умінь і навичок, розвитку відносини до навчання і необхідним, що знаходиться в найближчій перспективі, що закономірно виростає з досягнутого [4, с.51].

Усі висловлення цих учених є актуальними і сьогодні, тому дослідження в області освіти відносяться до головних напрямків дидактики. Комплексний характер проблеми викликає міждисциплінарний підхід до її дослідження, тому що освітні цілі можуть досягатися тільки в процесі навчання. Сучасна дидактика розглядає процес навчання як двосторонній: викладання, діяльність викладача, і навчання діяльність тих, яких навчаються. Такий розгляд процесу навчання як цілісного об'єкта дозволяє додати йому універсальне тлумачення будь-якого варіанта навчально-виховного процесу на будь-якій ступені [5, с.12].

Говорячи про соціальні і психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у системі цивільних ВНЗ, ми вважаємо за доцільне зупинитися більш докладно на цілях і змісті навчання, формах, методах і критеріях оцінки, а також на необхіднісно-мотиваційній сфері навчання студентів на військових кафедрах ВНЗ.

Відомо, що будь-яка свідома діяльність завжди спрямована на досягнення визначених цілей, а ціль – це планований результат, що виступає як єдність бажаного і можливого [5]. Зміст цілей багато в чому

визначається умовами їхньої реалізації і засобами, якими при цьому розташовують. Цілі підготовки будь-якого фахівця повинні визначати соціальну спрямованість усієї системи підготовки фахівця до ефективної професійної і суспільної Діяльності, передбачати формування «повноцінного суб'єкта діяльності, пізнання і спілкування» [6, с.254], «конкретизуватися для кожного регіону, здобуваючи свої специфічні обриси» [5, с. 13].

З позицій системного підходу до підготовки студентів на військових кафедрах у цивільних ВНЗ ми вважаємо обов'язковим знання і розуміння цілей підготовки студентів, досягнення яких, на наш погляд, можливо тільки за умови чіткого функціонування всієї системи підготовки офіцерів запасу і виконання задач підготовки, приведених на рис. 1.

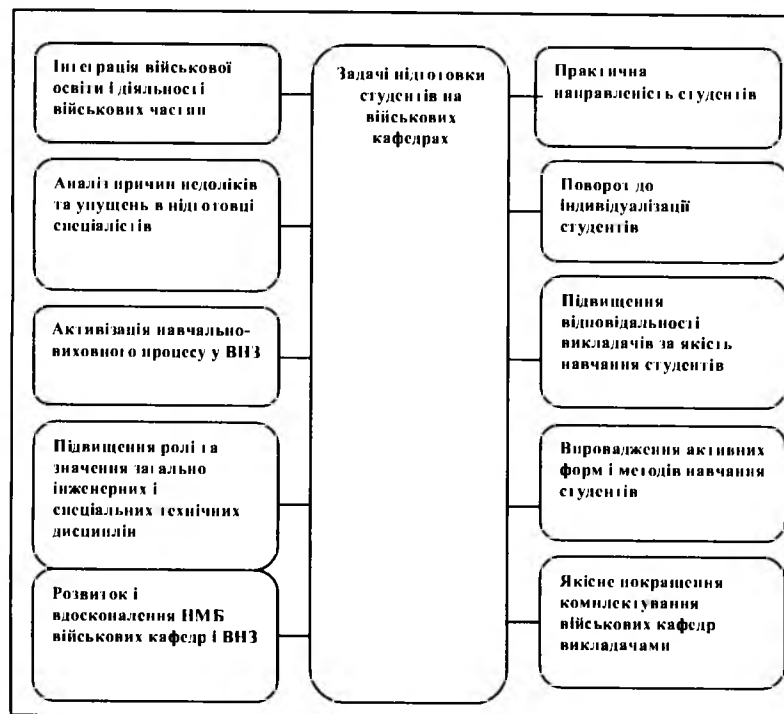


Рис. 1. Задачі підготовки студентів на військових кафедрах.

Система підготовки офіцерів запасу включає: планування підготовки фахівців, комплектування військової кафедри студентами і викладачами, організацію навчального процесу і створення НМБ, підвищення кваліфікації викладацького складу. Вона здатна бути гнучкою, реагую-

чою на вимоги часу, стабільною і повинна враховувати можливі зміни в теорії і практиці військового навчання. Система може вирішувати наступні дидактичні протиріччя в питаннях підготовки офіцерів запасу: безупинне збільшення обсягу знань при скороченні терміну навчання, масовий характер навчання і необхідність індивідуального підходу, постійна потреба в зміні програми підготовки офіцерів запасу в зв'язку з розвитком військової справи й удосконалюванням озброєння і необхідність стабілізації цієї програми та інші.

Проведений аналіз різних підходів до вивчення соціальних і психолого-педагогічних проблем освіти, у тому числі і міжнародний досвід, показує, що до сьогоднішнього дня дидактикою накопичений багатий матеріал, що широко характеризує розглянуті проблеми освіти, її структури, джерела, рівнів і т.д. Наприклад, серед авторів, що розглядають проблему змісту освіти, можна виділити дві групи, що по-різному інтерпретують соціальні потреби, що визначають зміст освіти.

До *першої* групи відносяться автори, що включають у зміст навчальних дисциплін, в основному, предметні знання (І.І. Логвінов, Г.А. Мухіна).

До *другої* групи дослідників змісту освіти відносяться автори, що виділяють у складі змісту знання (предметні, логічні, методологічні) і уміння (предметні, навчальні) (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер).

У розвиток цієї проблеми необхідно помітити, що сьогодні в нашій країні існують різні концепції змісту освіти, джерела яких ідуть у минуле. Кожна з них зв'язана з визначенням трактування місця і функцій людини у світі і суспільстві.

Часто під визначенням даного поняття розуміють педагогічно адаптовані основи наук, досліджуваних у навчальному закладі. Залишаючи осторонь такі якості особистості, як здатність до творчості, уміння реалізувати волю вибору, справедливе відношення до людей і т.д., ця концепція спрямована на прилучення студентів до науки і виробництва, але не до повноцінного самостійного життя.

Однак частіше під змістом освіти розуміють обсяг і характер знань, умінь і навичок, який повинний опанувати людина в процесі навчання. Наприклад, Б.Т. Ліхачов приводить таке визначення: „Зміст освіти являє собою суму знань, умінь і навичок, в основному відповідних сучасному стану наукового знання, педагогічно переробленого в загальні основи наук, суспільних відносин, виробництва” [7, с.324]. На цих же позиціях стоїть І.Ф. Харламов, який стверджує, що „під змістом освіти варто розуміти ту систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно опа-

нувати учневі у процесі навчання” [8, с. 128]. Дані визначення, на нашу думку, не розкривають повно характер знань і умінь і не враховують усю складність людської культури.

Трохи відмінне розуміння змісту освіти показує В.С. Ледньов, відзначаючи, що „де частина загальнолюдської культури, пропонується індивіду для засвоєння, відібрана і структурована таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало і детермінувало розвиток особистості відповідно цілям виховання” [9, с. 78]. Необхідно відзначити, що зміст освіти охоплює, таким чином, не тільки зміст навчального матеріалу, але й відомою мірою характер навчальної діяльності, методи і форми навчання, оскільки якості особистості, зміст розвитку багато в чому залежать не тільки від того, що вивчається, але і від того, як вивчається [9].

Зміст освіти, за Ледньовим В.С., це те, що передається індивіду, засвоюється ним, по-перше, у „відкритому” виді через зміст навчального матеріалу і, по-друге, у прихованому виді через ті форми і методи, через ті види діяльності, „які програмуються освітою як процесом” [9, с. 79].

Своє відношення до змісту освіти в ряді досліджень висловлюють І.Я. Лернер і В.В. Краєвський, що у змісті освіти на дидактичному рівні включають чотири елементи, що складають, на думку авторів, соціальний досвід людини.

Першим елементом соціального досвіду є „уже здобути суспільством знання про природу, суспільство, техніку, людину і способи діяльності, що забезпечують застосування знань і перетворення дійсності” [10, с. 128].

Другим елементом соціального досвіду є „придбаний індивідами досвід здійснення уже відомих суспільству способів діяльності як інтелектуального, так і практичного характеру” [10, с. 128], тобто досвід відтворення відомих способів пізнання дійсності і практичного впливу на неї. Цей досвід втілюється в уміннях і навичках особистості.

Третій елемент соціального досвіду є досвід творчої діяльності, покликаний забезпечити готовність до пошуку рішення нових проблем, до творчого перетворення дійсності. Ні обсяг знань, придбаних у готовому виді, ні вміння, засвоєні за зразком, не можуть забезпечити необхідний розвиток творчих можливостей людини.

Четвертий елемент соціального досвіду складає досвід емоційно-ціннісного відношення людей до світу й одне до одного, досвід емоційної вихованості, що припускає знання про норми відносин і павички дотримання цих норм.

Чотири елементи соціального досвіду в цілому виділяються також М.М.Скаткіним і В.В. Краєвським у роботі «Якість знань учнів і шляхи її удосконалення»:

- знання про світ і способи діяльності;
- досвід здійснення способів діяльності, втілений в уміннях і навичках;
- досвід творчої діяльності, пошукової діяльності, що виявляється в готовності до рішення нових проблем;
- досвід вихованості потреб, мотивів та емоцій, що обумовлюють відношення до світу, і систему цінностей особистості.

Склад соціального досвіду розглядався авторами з метою визначення елементів змісту. Структура змісту освіти повинна відповідати структурі соціального досвіду, „повинна бути їй ізоморфна”. Тому зміст освіти, і кожен навчальний предмет, повинні складатися з чотирьох елементів. Засвоєння цих елементів соціального досвіду дозволить людині не тільки бути гарним виконавцем, але й діяти самостійно, не просто „вписуватися” у соціальну ієрархію, але і бути у змозі змінювати існуючий стан суспільства.

Аналізуючи соціальні і психолого-педагогічні проблеми підготовки військових фахівців у системі цивільних ВНЗ, необхідно зупинитися на питанні рівнів організації змісту, що докладно висвітлений у працях

В.С. Ледньова. Автор вважає, що зміст загальної середньої освіти в її цілісному вияві характеризується ієрархічною структурою. На думку В.С. Ледньова, першим рівнем організації змісту є цикли навчальних предметів, а навчальні предмети – другий рівень організації по складній лінії – важливі елементи змісту загальної середньої освіти.

З огляду на те, що в структурному відношенні зміст освіти характеризується, насамперед, складом навчальних предметів та їхніх взаємозв'язків, ми вважаємо, що рівень її організації повинний розглядатися як основний, чи генеральний, адже викладачу треба знати, які знання й уміння, яку творчу діяльність і цінність треба мати на увазі, будуючи навчання [5].

Однак, говорячи про ціннісний аспект освіти і про вплив її на формування професійних якостей й освіченості студентів і залишаючи осторонь такі якості особистості, як здатність до творчості, уміння реалізувати волю вибору, справедливе відношення до людей тощо, необхідно звернути увагу на прилучення студентів, до науки і виробництва, до соціальних умов повноцінного самостійного життя. Ми повинні розглядати дані поняття, описані С.І. Архангельським, Зинов'євим, І.Я. Лернером, М.М. Скаткіним, Н.Ф. Талізіною та ін., як інтегративні категорії, що консоліднують усі подробиці предметного змісту навчального матеріалу навколо ідеї перетворення загального змісту освіти в єдиний освітній простір, зв'язок з яким і освоєння якого має пряме відношення до формування особистості студента в процесі навчання у ВНЗ.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, у процесі дослідницької роботи ми прийшли до переконання, що система підготовки студентів на військових кафедрах цивільних ВНЗ повинна зійти з екстенсивного шляху підготовки військових кадрів (фахівців) і встати на інтенсивний шлях. Основні зусилля повинні бути спрямовані на рішення зазначі «навчити навчатися самостійно», оскільки за період служби військовому фахівцю вже зараз доводиться переучуватися мінімум три рази .

Усе це досягається кропіткою роботою з узгодження навчальних і тематичних планів проходження дисциплін, тем і навіть окремих питань і цивільними факультетами, складання структурно-логічних схем навчання студентів, у яких відбивається взаємозв'язок предметів і дисциплін вишколу, і, зокрема, військово-спеціальних зі спеціальними дисциплінами факультетів за змістом і термінами навчання.

Так, наприклад, вивчаючи конструкцію озброєння, можна успішно використовувати знання, отримані студентами при навчанні технічній механіці, інженерній графіці, організації виробництва. Організуючи заняття з тактико-спеціальної підготовки, викладач може спиратися на знання інформатики, вищої математики, основ економічних теорій і т.д. Усе це переконує в необхідності інтеграції спеціальних і загальноінженерних дисциплін ВНЗ [11].

В умовах вищої школи будь-який зміст можна реалізувати тільки використовуючи сучасні методи навчання, за допомогою яких здійснюється засвоєння тими, кого навчають, знань, умінь і навичок, розвиток їхніх пізнавальних сил і можливостей.

Успіх вишколу, так само, як і будь-якого іншого навчального процесу, значною мірою залежить від правильного використання прийомів і методів навчальної роботи, розроблених вітчизняною педагогікою. Вони вказують найбільш оптимальні шляхи доведення навчального матеріалу до студентів, забезпечення його міцного і глибокого засвоєння.

Діалектика приводить нас до висновку, що кожен метод успішно вирішує одні навчальні задачі, менш успішно – інші і може заважати рішенням третіх задач. Наприклад, наочні методи більш корисні для розвитку наочно - образних уявлень, ніж словесно - логічного мислення. Для останнього більш ефективні словесні методи. Те ж саме можна сказати про проблемно - пошукові методи, що по-різному вирішують задачу формування знань, практичних умінь і навичок розвитку самостійності мислення студентів [11].

Тому в кожному конкретному випадку треба обирати таке поєднання методів, щоб вирішувати все коло навчальних задач, і тут не можна допускати перегинів в один чи інший бік.

Те ж саме можна сказати і про форми навчання. Форми навчання відбивають організаційну сторону проведення занять і складають: організаційну структуру проведення занять і організаційну структуру навчального процесу на військових кафедрах. Вони цілком забезпечують найбільш ефективне виконання навчальних планів і задач. За своїм характером форми навчання відносно рухливі, і зі зміною цілей, задач і змісту навчання вони можуть мінятися, тоді на зміну старим придуть нові, більш досконалі форми навчальної роботи, що проходять перевірку практикою [11].

Узагальнюючи і конкретизуючи вище сказане, можна з упевненістю сказати, що творча спрямованість особистості, як видове, стосовно спрямованості особистості, поняття, виражає мотиваційну структуру творчої особистості того, кого навчають, і визначає динаміку продуктивного пізнавального процесу.

Для студента, що навчається на військовій кафедрі, мотив виступає як безпосередня, суб'єктивно пережита спонукальна сила, як безпосередня причина його діяльності.

Щоб з'ясувати рівень мотивації навчання на військовій кафедрі, нами було проведене дослідження і визначено ставлення студентів до служби в армії в умовах реформування ЗС України; значимість підготовки військових фахівців у цивільних ВНЗ на більш якісному рівні; зміни вимог до підготовки і служби офіцерів-фахівців; вплив матеріальних факторів і пільг на соціальну орієнтацію студентів – службу в силових структурах після закінчення ВНЗ.

Дослідження, проведені нами в 2006 - 2007 роках, показали, що кількість студентів (по різних факультетах), що висловили бажання після закінчення ВНЗ укласти контракт на службу в силовому відомстві, у середньому, склало 1%; негативно відповіли 69%; не змогли визначити своє ставлення 30%.

Також удалося з'ясувати, що мотиви, які вплинули на прийняття студентами рішення навчатися на військовій кафедрі в період навчання у ВНЗ, такі: можливість не бути покликаним на термінову службу – 44,9%; розширення кругозору – 31,5%; можливість застосувати отримані знання в майбутньому – 27,2% та інші мотиви – 17,8%.

Як видно з наведених даних, майже в половині студентів, що прийшли на військову кафедру, відсутня цивільна позиція, вони ще не орієнтуються в складній сучасній ситуації, і це утримує їх як від позитивної, так і від негативної відповіді [11].

Щоб викладання обумовило діяльність студента, тобто навчання, необхідні наявність і у викладача, і у студента відповідних мотивів: у викладача – щодо максимально якісних підготовки і виховання студента, а в студента

стосовно змісту і процесу навчальної діяльності. Тільки за таких умов можливий ефективний процес навчання. Відсутність у суб'єктів педагогічного процесу потреби в навчанні – і він буде малопродуктивним.

Розглядаючи даний аспект у світлі аналізу наукової літератури про мотивацію навчання військовій справі в студентів цивільних ВНЗ, ми вважаємо за доцільне звернути увагу, в першу чергу, на психолого-педагогічні проблеми (мотиваційно-ціннісні настанови, цілі навчання, зміст підготовки, невідповідність форм, методів і засобів навчання сучасним вимогам, відсутність культурологічного компоненту тощо), з якими стикаються викладачі ВНЗ, на ефективність і якість спеціальної підготовки студентів, як у ВНЗ, так і на військовій кафедрі [11].

Загальною метою системи освіти є забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців інженерно-технічного профілю, які володіють фундаментальними знаннями і необхідними практичними навичками, здатні самостійно здобувати нові інженерні, гуманітарні і військово-професійні знання. Знання сьогодення, „завтра” можуть застаріти і виявитися малоефективними. Знать завтрашнього дня, у нас, природно, немає. Але ми через зміст загальної інженерної і спеціальної підготовки можемо розвинути інтелект студентів з настановою на сприйняття завтрашніх знань. Цим ми розвиваємо і формуємо в них інтелектуальний і професійний динамізм.

Розуміючи умовність виділення описаних вище соціальних і психолого-педагогічних проблем, гадаємо, що ще до них необхідно віднести: проблему добору змісту підготовки фахівців; проблему співвідношення оволодіння змістом досліджуваного матеріалу і розвитку особистості студента; проблему взаємозв'язку соціального замовлення і кваліфікаційних характеристик з вимогами до знань, умінь і навичок випускників ВНЗ; проблему активізації пізнавальної діяльності через мету, методи і форми навчання, самостійність студентів, пошук і визначення ними особистісних змістів у навчанні.

Усе вищесказане переконало нас у необхідності постійного пошуку результативних педагогічних підходів до удосконалення вишколу студентів у системі цивільних ВНЗ.

Ефективність підготовки військових фахівців у системі цивільних ВНЗ буде залежати від системного врахування методологічно обгрунтованих психолого-педагогічних умов та соціальних і психолого-педагогічних проблем підготовки студентів на військових кафедрах ВНЗ.

Враховуючи означені теоретико-методологічні основи підготовки фахівців на військових кафедрах цивільних ВНЗ, можна зробити наступні висновки:

1. Аналіз навчального процесу, як системи, показав, що обґрунтовані багатьма дослідниками педагогічні системи можуть використовуватися в рішенні проблем оптимізації навчального процесу, деякі з них мають більш філософський, ніж дидактичний характер, тому при розробці педагогічних систем майбутнього з метою їхнього вдосконалення й оптимізації доцільно більш суворо обґрунтовувати понятійний апарат і загальні та часткові дидактичні системи.

2. Для успішного вирішення висунутих задач підготовки висококласних військових фахівців у системі цивільних ВНЗ важливого значення набувають розробка і впровадження в навчальний процес необхідних психолого-педагогічних умов його вдосконалення на основі інтенсифікації.

3. Серед основних психолого-педагогічних умов вдосконалення процесу підготовки вважаємо за доцільне виділити наступні:

- визначення рівня підготовки студентів, з окремих дисциплін або тем, що є необхідною базою для успішного освоєння досліджуваного курсу, й інтеграцію спеціальних дисциплін військової кафедри з загальноінженерними і спеціальними дисциплінами ВНЗ, визначаючи при цьому міждисциплінарні зв'язки на основі складання структурно-логічних схем і сіткового планування;
- особистісно орієнтована побудова змісту спеціальної підготовки з урахуванням специфіки навчання у ВНЗ на основі виділення основних соціальних факторів, що визначають профіль підготовки фахівця;
- розробку і використання теоретичної моделі військово-спеціальної підготовки студентів на військовій кафедрі цивільного ВНЗ;
- встановлення науково обґрунтованих норм витрат часу на виконання індивідуальних навчальних завдань і вибір організаційних форм і методів з урахуванням цілей навчання, мотиваційно-необхіднісної сфери, типу освітньої установи та умов загальноінженерної підготовки;
- визначення оптимальної кількості формуючих завдань і вправ, спрямованої на набуття знань, умінь і навичок, адекватних функціям посадового призначення, і розвиток пізнавальної активності студентів у навчанні;
- інтенсифікація педагогічного процесу на основі комплексного використання систем інноваційного навчання (СІН).

4. У процесі функціонування вищої школи будь-яка психолого-педагогічна умова може бути реалізована тільки з удосконаленням методів навчання, а на військових кафедрах цивільних ВНЗ це може забезпечуватися:

- широким використанням колективних форм пізнавальної діяльності (ділових ігор, активізацією пізнавальної активності студентів, індивідуальними і груповими формами роботи);
- виробленням у викладача навичок керування колективною навчальною діяльністю студентів;
- різними видами проблемно-пошукового навчання;
- вдосконаленням професійного педагогічного спілкування, що сприяє активізації і мобілізації молоді в умовах групової взаємодії;
- рівномірним просуванням у нагромадженні знань, накопиченням умінь і навичок усіма учнями незалежно від вихідного рівня їхніх знань і здібностей;
- використанням сучасних наукових даних в галузі психології формування особистості і соціальної психології колективу;
- застосуванням технічних засобів навчання, інформаційних систем і елементів програмованого навчання.

5. Ефективна підготовка фахівців на військових кафедрах з будь-якої дисципліни можлива лише при цілісному розгляді педагогічного процесу на основі використання методології і методики системно-структурного аналізу. В процесі такого аналізу використовують також структурні схеми систем, де розглядаються всі її елементи та зв'язки між ними в середині системи, а також зв'язки елементів з навколишнім середовищем.

6. Діяльність будь-якого фахівця є складним феноменом, що має різні за значущістю та обсягом складові, де можна виділити три ведучих аспекти: професійний, ідейно-виховний і соціальний. Кожний з них, за нашим переконанням, виступає і як самостійний у діяльності всіх фахівців, і як такий, що посідає значне місце у навчально-виховному процесі військових кафедр. Водночас вони взаємозалежні, що виявляється як у повсякденній діяльності випускників військової кафедри, так і в діяльності студентів у ВНЗ.

7. Ефективність функціонування педагогічних систем визначається наявністю таких наступних особливостей:

- ефективність функціонування системи за ознакою її оптимізації;
- розглянута система слугує загальній меті, характеризує її цілісність, оскільки зміни будь-якої частини призводять до змін всієї системи;
- взаємодія і взаємопроникнення елементів системи, сила і міцність зв'язків між ними має виключати вихід цих елементів з системи;
- сумісність системи психолого-педагогічних умов з навколишнім середовищем.

8. Теоретично обґрунтована система психолого-педагогічних умов удосконалення навчального процесу з опанування спеціальними дисциплінами військових кафедр цивільних ВНЗ буде складатися з наступних елементів (підсистем):

- спеціальної підготовки з базових дисциплін військових кафедр;
- особистісно орієнтованої побудови змісту навчального матеріалу спеціальних дисциплін;
- розробки і використання теоретичної моделі спеціальної підготовки студентів на військових кафедрах цивільних ВНЗ;
- обґрунтованих норм витрат часу на виконання навчальних завдань і вибір організаційних форм і методів навчання;
- оптимальної кількості формуючих завдань і вправ та розвитку пізнавальної активності студентів у навчанні;
- засобів інтенсифікації навчальної діяльності на основі комплексного використання систем інноваційного навчання.

9. Ефективність підготовки військових фахівців у системі цивільних ВНЗ буде залежати від системного врахування методологічно обґрунтованих психолого-педагогічних умов та соціальних і психолого-педагогічних проблем підготовки студентів на військових кафедрах ВНЗ.

1. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1984.
2. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М., 1982.
3. Спириин Л.Ф. Методы педагогических исследований. – М., 1972.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1982.
5. Современная дидактика: теория – практике. /Под научной редакцией И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд. ИПП и МИО РАО, 1993.
6. Психология и педагогика. Учебное пособие для вузов./Составитель Радугин А.А., Научный редактор Короткое Е.А. - М., 1996.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. уч. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1992.
8. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1990.
9. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
11. Безносок О.О. Концептуально-методологічні засади навчального процесу як системи у ВНЗ // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.– Випуск № 6.– К.: ВІКНУ, 2007. – С.138-144.

The article is devoted to the analyses of social, psychological and pedagogical problems of students' military training in higher school.

Key words: social, psychological and pedagogical problems, students' military training in higher school.

УДК 37.013.74

ББК 474.200.554

Кирило Борін

ПЕДАГОГІЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

У статті розглядається проблема еколого-естетичного виховання в Німеччині, а також висвітлені погляди видатних філософів на цю проблему.

Ключові слова: екологічна свідомість, навколишнє середовище, естетична точка зору, екологічна естетика, еколого-естетичне виховання, педагогіка особистості.

Про виховну значимість природи в педагогіці говорили здавна відомі філософи, педагоги, художники і поети, хоча дотепер не існує повної і точної реконструкції історії екологічного руху й дослідження навколишнього середовища.

Криза екологічної свідомості змушує людство по-новому поглянути на проблему відносин між природою й суспільством з естетичної точки зору. Екологічна естетика, звертаючись до історії, піднімає питання про естетично мотивовані критерії: про їхнє виникнення, прояви та зміни.

В XVIII – XIX ст. у Німеччині існувало два напрямки, що відбивають дві протилежні точки зору на розвиток прекрасного у природі. Представники першого напрямку філософи та естети (І. Кант, А. Баумгартен, Р. Лейбниц, І. Зульцер, Е. фон Клейст, Г. Мейер) вважали, що при метафізичному і природничо-науковому розгляді досконалості структури світу або деяких його елементів, головну роль в отриманні естетичної насолоди від споглядання буття й мудрості Бога, відіграють теологічні або фізико-математичні поняття. Представники іншого напрямку: Б. Брокес, І. Глейм, А. Галлер – у Німеччині, Д. Аддісон, Т. Спенс, А. Шефтсбері – в Англії, Ж.-Ж. Руссо, Т. Андре – у Франції вважали, що при конкретному (безпосередньому) візуальному сприйнятті природи – ландшафту, неба, тварин і рослин – людина одержує естетичне задоволення [4, с.626].

Метою пропонованої статті виступає аналіз педагогічного обґрунтування еколого-естетичного виховання особистості засобами природи у філософсько-педагогічному доробку Європи.

Виховну значимість природи висвітлювала у своїх працях відома плеяда німецьких, англійських і французьких філософів. Однак не можна говорити про естетичне виховання засобами природи, не проаналізувавши поняття «ландшафт», визнання естетичного аспекту якого потребувало певного часу. Первісне значення цього слова включало територіальні й політичні складові. Естетичного забарвлення поняття набуває лише у XV столітті, зазначає Х. Неннен у праці «Екологія в суперечках», коли люди мистецтва побачили в ньому художній зміст. Для виникнення естетики ландшафту потрібний був певний відрив від природи. Тому історія ландшафтної естетики починається з живопису.

У другій половині XVIII століття дикі ландшафти уявляються романтично і сприймаються естетично. Під впливом Ж.-Ж. Руссо багато пейзажів у Німеччині, Англії, Франції стають об'єктами естетичного сприйняття. Однак різниця між сприйняттям і передачею в пейзажному живопису менш очевидна, ніж у вербальному описі. У результаті цього вже у XVII столітті поетичне мистецтво звертається до теми ландшафту. Це відбулося після того, як були досліджені можливості перспективного бачення в живопису. Поезія має достатні мовні засоби, створюються основи лексики, нові дієслова руху, що пізніше дозволять перенести істинний стан на природні сюжети. У XVII столітті природа стає дзеркалом людської душі. Красу всесвіту можна було б пізнати в кожній душі, якби можливо було розкрити всі її потаємні звивини, що розгортаються примітним чином тільки з часом [1, с.444].

Е. Геккель у своїй книзі «Краса форм у природі» ставить за мету висвітлення прихованих природних скарбів і ознайомлення з ними широкого кола аматорів мистецтва й природи. У післямові до цієї книги автор пише, що джерела естетичної насолоди та облагороджуючого пізнання, які повсюдно розсіяні в природі, повинні все більше і більше відкриватися й ставати загальним надбанням.

Вчення Е. Геккеля про єдність природи дозволило поглянути на стосунки людини з природою по-новому, вплинуло на мислення наступних поколінь учених і філософів. Подальший розвиток екологічних досліджень вів до диференціації екології як визнаної біологічної дисципліни, формування понятійного апарату і, відповідно, розвитку екологічної свідомості.

І хоча вчення Е. Геккеля навряд чи може бути застосоване в сучасному педагогічному процесі, але його філософсько-світоглядні засади

є ґрунтом для формування екологічної свідомості та еколого-естетичного виховання особистості дитини.

Поняття «еколого-естетичне виховання» ще не отримало закінченого методологічного статусу і не має чіткого визначення ні в вітчизняній, ні в зарубіжній педагогіці. Ми приймаємо тут визначення, яке трактує дане його як процес залучення людини до створюваної сус-пільством екологічної культури, метою якої є формування у людини уявлень про саму себе як частину універсальної природної цілісності, формування внутрішньої гармонійної екологічної міри активності з перетворення природного світу. Еколого-естетичне виховання передбачає відповідальне ставлення до Землі, як універсального, неповторного феномену, турботу про підтримку екосистем, особистісне освоєння природних естетичних цінностей.

Екологічне виховання фахівці тлумачать як виховання рівноваги між людиною і природним, соціальним та культурним середовищем, людської готовності та компетентності в діях, відповідної поведінки з урахуванням екологічних закономірностей. Представники сучасних напрямів та шкіл екологічного виховання в Німеччині (В. Беср, Д. Большо, Г. Бубольц, Б. Глезер, Н. Луманн, К.М. Маєр-Абіх, Х. Маркль,

Г. Мертенс, Х.-Й. Фіткау, Г.Де Хаан та багато ін.) не мислять його без естетичного, що визначає візуальне та емоційне сприйняття людей та об'єктів [5, с.80-81].

Наприкінці XIX – на початку XX століття соціально-економічні й політичні зміни в житті Німеччини спричинили реорганізацію старої системи шкільної освіти. Це відбулося й на естетичній свідомості сус-пільства, його ставленні до навколишнього середовища.

Результатом цих реорганізацій стала поява великої кількості різних концепцій. У цьому процесі визначилися дві тенденції: з одного боку, педагоги вбачали мету шкільного виховання у формуванні громадянина буржуазної держави й служінні її ідеалам; з іншого – серед шкільних педагогів-реформаторів були особистості, яких цікавили не тільки методичні питання, але й питання про мету виховання. Представники реформаторської педагогіки виявляли цікавість до проблем естетичного виховання дитини, її творчого і художнього розвитку. «Рухи за художнє виховання» (К. Ланге, Е. Зильвюрк, А. Ліхтварк та ін.), «трудова школа» (Г. Кершенштейнер, А. Пабст, П. Іессен та ін.), «педагогіка особистості» (Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, Ф. Гінсберг та ін.) поєднували у собі практичне відношення до старої школи, активні пошуки форм виховання і навчання, жвавий інтерес до особистості дитини, її творчого й художнього розвитку.

Рух «За художнє виховання» виник наприкінці XIX століття, що обумовлювалося політичними й економічними чинниками. До початку

XX ст. він набуває особливого значення для економіки Німеччини. Рух дав багато цінного щодо основних ідей естетичного виховання: розвиток почуттів дитини, фантазії, пам'яті, спостережливості, уяви, а також практичних навичок у різних видах мистецтва. При цьому педагоги надавали великого значення вихованню естетичної сприйнятливості, здатності насолоджуватися творами мистецтва. Естетизація навколишнього середовища припускала теоретичну й практичну діяльність в межах школи і поза нею: оформлення побуту, планування вулиць і садів, виставки, лекції та інше. Реформаторська педагогіка спиралася на психологічні дослідження кінця XIX – початку XX століття (В. Вунд, Е. Мейман, Г. Фехнер, І. Шренк). З метою систематизації ідей естетичного виховання неодноразово скликалися з'їзди педагогів.

Іншим напрямком реформаторської педагогіки був «рух трудової школи». Основним принципом «трудової школи» було наближення школи до життя. Трудове виховання мало за мету – формування грамотного робітника. Значення загального світогляду й розвитку особистості недооцінювалося, а цілі школи мали виключно утилітарний характер. Значення мистецтва й естетичного виховання розглядалося представниками «трудової школи» найчастіше як виховання конкретних навичок у процесі малювання, ліплення, виготовлення виробів із природних матеріалів тощо, оскільки ці навички були необхідні для виробництва. Тут естетичне виховання, власне кажучи, перестає відповідати своєму призначенню.

Прихильники «руху за художнє виховання» розглядали ручну працю як засіб розвитку індивідуальності, як арену для прояву творчих прагнень, як метод виховання. Вони підходили до праці як до важливого засобу розвитку творчих сил, розглядали ручну працю, малювання, ліплення, музику як рівноцінні компоненти шкільної освіти.

Таким чином, порівнюючи результати теоретичної діяльності педагогів-реформаторів «руху за художнє виховання» і «трудової школи» в галузі естетичного виховання, можна зробити висновок, що перші зверталися до використання ручної праці як до одного з найважливіших факторів розвитку самостійної й творчої діяльності дітей, інші – відкрили дидактичну цінність ручної праці, визнаючи об'єктивно існуючу необхідність естетичного підходу до її організації.

Вагомий внесок у розвиток ідей естетичного виховання зробили представники «педагогіки особистості». Її прихильники виступали проти шаблонів у методах, проти твердої, чітко окресленої системи в навчанні й вихованні. Не обмежуючи себе ніякими цілями, вони, в той же час, прагнули вільної діяльності і розвитку творчої особистості. В процесі виховання й навчання основну роль, на їхню думку, повинна відігравати

ти особистість дитини. Саме дитина була для них вихідним початком, що диктує зміст, вибір засобів і методів виховання. Провідна роль учителя зберігалася, більше того, головним засобом виховання вважалася особистість учителя, головною метою – особистість учня.

Приділяючи велику увагу питанням гармонійного розвитку дитини, представники «педагогіки особистості» особливе місце відводили мистецтву. Вони вважали мистецтво діючим засобом зближення з природою, вплив якої на дитину нічим замінити не можна. Прилучити дитину до мистецтва засобами природи, навчити бачити, любити й берегти її тендітну красу – стало основним завданням виховання у представників «педагогіки особистості».

«Педагогіка особистості» довела, що емоційні реакції людини піддаються вихованню [2, с. 126]. Тому необхідно вихованням впливати на емоційне життя дитини. Основним засобом, здатним впливати таким чином, і стало естетичне виховання, що за допомогою своїх засобів здатне впливати на людину в цілому.

Розглядаючи різні напрямки реформаторської педагогіки та їхнє ставлення до естетичного виховання, необхідно зупинитися на спрямуванні, що має назву «vom Kinde aus» – «вільне виховання». Теоретики цього напрямку в педагогіці виступали проти будь-якого насильства над особистістю дитини. Як мету виховання ставили не всебічний розвиток кожної людини, а «індивідуалістичну мету вільної особистості, зверненої на саму себе, не відчуваючої обов'язку перед суспільством» (Горчей Херсон). Стосовно естетичного виховання вони також посідали крайні позиції. Вони оголосили дитину художником, творчим генієм, якому повинна бути надана повна свобода. Вони вважали вливання дитини у природу основним засобом естетичного виховання.

Аналіз філософської, педагогічної та психологічної літератури як вітчизняних, так і зарубіжних авторів дозволив нам зробити висновок, що більшість з них вбачає внутрішню єдність між екологічним та естетичним вихованням, оскільки і те, й інше має на меті формування особистості з цілісним поглядом на природу, навколишнє середовище, світ, тобто особистості, яка співвідносить свою діяльність із законами природи, не завдаючи шкоди природному світу та його красі. Таку особистість з екоцентричним типом свідомості, яка володіє діловою компетенцією, мотиваційно-ціннісним ставленням до навколишнього середовища і здатна до екологічно доцільної діяльності, ми називаємо «екологічною особистістю». У такій особистості проходить культивування функції сприйняття чуттєвого природного світу, його гармонії, прекрасного та доброго [3, с. 45-46].

1. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: В 5-ти т. – М.: Акад. наук художеств СССР, 1964. – Т.2. – 835 с.
2. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике начала XX века. – М.: Педагогика, 1976. – 296 с.
3. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Вип.22 / За загальною редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С. 45-46.
4. Historisches Wurterbuch der Philosophie / Hrsg. von J.Ritter, K.Gründer. – Darmstadt, 1984. – Band 6: Mo-O. – 1396 S.
5. Nennen H-U. Ekologie im Diskurs / Zur Grundlage der Anthropologie und Ekologie und zur Ethik der Wissenschaften. – 1991. – S.80-81.

The article is devoted to the problem of ecological- aesthetic education in Germany and the views of the famous philosophers at this problem.

Key words: *ecological-conscious, visual environment, aesthetic viewpoint, ecological aesthetic, ecological- aesthetic education, pedagogy of personality.*

УДК 37.013.2

ББК Ч 74.03(2)7-21

Аліна Васильсва

ЗАКОНИ Й ЗАКОНОМІРНОСТІ, ПРИНЦИПИ ТА ПРАВИЛА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У пропонованій статті розглядаються принципи особистісно-орієнтованого підходу до навчання та виховання шляхом аналізу педагогічних ідей В.О.Сухомлинського.

Ключові слова: *закон, закономірність, принцип, правило, освітньо-виховна система, навчально-виховний процес/педагогічний процес.*

*Виховує все: люди, речі, явище, але
перш за все і більш всього – люди.
З них на першому місці – педагоги.
А.С.Макаренко*

Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття поставила завдання домогтися відчутних якісних змін у вихованні високо освічених, всебічно розвинених висококультурних громадян. Реал-

Аліна Васильсва. Закони й закономірності, принципи...

ізація цього завдання великою мірою залежить від діяльності педагогічних працівників.

Діяльність ефективна, якщо вона здійснюється на науковій основі. Наукову основу педагогічної діяльності становлять об'єктивні закони й закономірності, які діють у педагогічному процесі, та зумовлені ними принципи й правила діяльності його учасників.

Так само, як кожна наука, педагогіка має свої власні закони, з яких згодом випливають закономірності, принципи та правила. Звернемось до поняття «закон» у філософії, бо до XVII століття педагогіка (теорія) входила до складу цієї науки. «Закон – общее, существенное, т.е. устойчивое, повторяющееся, необходимое в явлениях мира. Законы науки – отражение объективных процессов, происходящих в природе и обществе независимо от воли людей» [1, с.367]. З цього визначення випливає, що розвиток у природі та суспільстві відбувається за об'єктивними законами, що не залежать від людини.

Метою пропонованої статті виступає аналіз законів і закономірностей, принципів і правил педагогічної діяльності, висунутих й обгрунтованих у педагогічній спадщині видатного українського педагога В.О. Сухомлинського.

Закономірність виражає міру та характер зв'язків і залежностей між предметами та явищами. У педагогіці виділяють зовнішні та внутрішні закономірності процесу навчання. Перші характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов: соціально-економічної, політичної ситуації, рівня культури, потреб суспільства в певному типі особистості, рівня освіти та ін.

До внутрішніх закономірностей процесу навчання належать взаємозв'язки між його компонентами: між метою й завданням, змістом, методами, засобами, формами. Частіше, це залежність між викладанням, навчанням і навчальним матеріалом. Таких закономірностей у педагогічній науці встановлено досить багато, більшість із них діє лише за певних умов.

Ці закономірності служать ґрунтом для вироблення систем стратегічних ідей, які є ядром сучасної педагогічної концепції навчання.

Таким чином, знання дидактичних закономірностей про те, як здійснюється навчальний процес, поряд з психологічними та іншими його характеристиками, падає можливість ученим та практикам побудувати цей процес оптимально в найрізноманітніших конкретних ситуаціях [4, с. 12].

Між принципами та правилами існує суб'єктивний зв'язок. Адже принцип (від. лат. *Principium* – початок, основа) – 1) першооснова, те,

що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки; 2) внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності [10, с. 410]. Іншими словами, принцип – це основне положення, ідея, яким треба керуватись у певній діяльності.

Розкриваючи поняття: «закон», «закономірність», «принцип», не можна лишити поза увагою таке поняття, як «правило навчання». У педагогічній інтерпретації правило – це заснований на загальних принципах опис педагогічної діяльності в певних умовах для досягнення конкретної мети. Під правилами навчання розуміють ті положення, які розкривають окремі аспекти використання того чи іншого принципу навчання [4, с. 117]. Таким чином, між законами педагогічного процесу, принципами та правилами педагогічної діяльності існує тісний зв'язок. Принцип є тією ланкою, що з'єднує закономірності з правилами. З одного боку, в кожному принципі відображені певні закономірності, з іншого – він вимагає дотримання правил, які зумовлені відповідними закономірностями. Але як вони діють та реалізуються в педагогічному процесі?

Педагогічний процес – це складний, суперечливий, багатоступінчатий процес, у якому його елементи мають найрізноманітніші взаємовідносини. Ці відносини й залежності, що об'єктивно існують між різними педагогічними явищами, систематично повторюються та мають стійкий, необхідний і суттєвий характер, визначаються як закономірності педагогічного процесу. Від характеру різних елементів або їх поєднання залежить в цілому ефективність педагогічного процесу. Таким чином, пізнавши закономірності навчання, виховання, розвитку людини та колективу в цілому, можна успішно вирішувати різноманітні завдання. Бо педагогічний процес – процес суспільний, де своєрідно виявляються закони та закономірності різного рівня.

В умовах сучасної української школи особливої ваги набувають педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського, який у розвитку здібностей та інтересів учнів важливу роль відводив учителю: «Важко переоцінити роль особистості вчителя, його духовного обличчя в провадженні й розвитку творчих здібностей, нахилів, талантів учня», – писав Василь Олександрович [8, с.354].

На основі власних спостережень за діяльністю вчителів та учнів, аналізу й узагальнення фактів В.О.Сухомлинський відкрив закони та емпірично узагальнив закономірності педагогічного процесу, але поступовий розвиток педагогічної теорії потребує теоретичного узагальнення його законів та закономірностей. Ці закономірності слугують ґрунтом для вироблення систем стратегічних ідей, які є ядром сучасної

педагогічної концепції навчання. З огляду на це вивчення й систематизація відкритих В.О.Сухомлинським законів і закономірностей педагогічного процесу є актуальним завданням педагогічної науки. Усі твори видатного педагога пройняті безмежною вірою в людину, щедрість і благородство її душі, невичерпне багатство інтелектуальних і моральних сил і в ті величезні виховні можливості, які створює суспільство.

Одним із законів педагогіки є закон єдності й взаємозв'язку закономірностей педагогічного процесу, принципів та правил діяльності його учасників. Ця єдність полягає в тому, що закономірності відображені в принципах, а принципи вимагають дотримання правил діяльності, які зумовлені закономірностями, відображеними в тому чи іншому принципі. Тобто принципи з'єднують закономірності педагогічного процесу з правилами діяльності його учасників.

Щоб уміло здійснювати педагогічно продуманий навчально-виховний процес у школі, кожному вчителю, вихователю, директору школи, організаторові позакласної і позашкільної роботи слід мати чітке уявлення про основні принципи виховання шкільного колективу – ті наукові засади, якими слід керуватися в практичній діяльності [5, с.406]. Педагогічній діяльності властивий принцип послідовності. Розглянемо, як діє цей принцип на практиці. Знання, вміння та навички засвоюються міцно й надійно, якщо учень оволодіває ними свідомо, з розумінням того, що вивчає. «Нічого не заучувати без попереднього розуміння того, що підлягає засвоєнню», – наполягав Я.А. Коменський.

Педагогічний процес ефективний, якщо учень є його активним учасником. П.П.Блонський підкреслював, що школу активного учителя й уважного учня слід перетворити на школу активного учня й уважного вчителя. Бо творчі здібності учнів розвиваються, якщо вони включаються у творчу діяльність. Висновок: у навчально-виховному процесі необхідно залучати учнів до творчої діяльності, давати їм завдання творчого характеру (використовувати на практиці принцип креативності), але не слід забувати, що творчі здібності учнів розвиваються успішно, якщо творчо працює вчитель. Правило: вчитель повинен творчо ставитись до своєї діяльності.

Наступний принцип – це принцип педагогічного оптимізму. Принцип полягає в тому, що успіх у будь-якій діяльності можливий, якщо суб'єкт впевнений у своїх силах, можливостях, здібностях. Отже, ні словами, ні діями не підривати віру учня в його здібності, всіма засобами підтримувати, зміцнювати його віру в себе, в успіх. Цієї думки дотримувались педагоги В.О.Сухомлинський та П.П.Блонський. У тих випадках, якщо учень не впевнений у своїх силах, він потребує зовнішніх

стимулів, які спонукали б його до активної діяльності. Учителю слід своєчасно помічати відставання учня й надавати йому допомогу. Вчитель за будь-яких обставин повинен вірити в кращі можливості учня. «Справжня педагогічна мудрість полягає в тому, щоб постійно одухотворяючи дитину бажанням бути хорошою, ніколи не ставити їй «двійки». Досвідчені вчителі так і роблять: якщо учень ще не зміг впоратися з роботою, не ставлять йому ніякої оцінки. Перед дитиною ніколи не закривається шлях до успіху» [8, с.462]. Правило: не залишати поза увагою жоден успіх учня.

Принцип взаємозалежності колективу і вчителя, або принцип залежності розвитку особистості учня від особистості вчителя. Педагогічні впливи на учня дають бажані результати, якщо учень в особі вчителя бачить людину-помічника, яка бажає йому добра й готова прийти на допомогу у разі потреби. «Якщо ви хочете, щоб ваші вихованці тонко й людяно відчували вас, насамперед, як людину, людину з нервами та втомленістю, гнівом та численними турботами, щоб ви були для хлопчиків та дівчаток живою особистістю, а не джерелом, яке лише зобов'язане й повинне... – вчіть їх, маленьких, жити болями й радостями «чужої», «далекої» людини» [9, с.113].

«Щоб знайти в кожному учневі найсильнішу його сторону, відкрити в ньому золоту жилку, – пише у статті «Суспільство і вчитель» В.О. Сухомлинський, – всі вчителі повинні бути людьми, пристрасно закоханими в свою працю, що вміють запалити вогник такої самої любові у своїх вихованців» [9, с.115].

Принцип неповторності кожної дитини: «людина неповторна, у кожній людині є задатки, обдаровання, таланти до певного виду або кількох видів (галузей) діяльності. Ми глибоко переконані в тому, що немає людини, яка в належних умовах, за вмілого виховання не виявила б свого самобутнього, неповторного таланту. П'ятсот вихованців, духовне обличчя яких ми повинні сформувати, – це п'ятсот неповторних талантів і обдаровань. Поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення – це насамперед розкрити в ньому людську неповторність». [9, с.88-89].

Педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського стосуються не лише навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі, ці ідеї можна використовувати при розробці концепції особистісно-орієнтованого навчання та виховання й у вищих навчальних закладах.

1. Большая советская энциклопедия / Под ред. С.В.Вавилова. В 46-ти т. – Т.16. – М.: БСЭ, 1949.

2. В.О.Сухомлинський про виховання / За ред. С. Соловейчик. – М.: Політична література, 1979. – 270 с.
3. Гороховська Т. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ у юридичному ВНЗ // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9-12.
4. Зайченко І.В. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернігів, 2003. – 528 с.
5. Слепухов М.І. Наукові основи педагогічної теорії і практики: Навчальний посібник. – Донецьк: ТОВ «Либідь», 2002. – 180 с.
6. Слепухов М.І. Педагогіка школи. Курс лекцій. – Горлівка, 1991. – 196 с.
7. Слепухов М.І. Як вивчати педагогіку? (Єдність і взаємозв'язок закономірностей педагогічного процесу, принципів та правил педагогічної діяльності) // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С.10.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т.– Т.1. – К.: Радянська школа, 1976.
9. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. – М.: Учпедгиз, 1961.
10. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К., 1973. – С.410.

The article is devoted to problems of principle personality approach to the education by means of the pedagogical reviews' V.A. Suhomlinskiy

Key words: law, regularity, principle, rule, educational process, pedagogical process.

УДК 37 013 74

ББК Ч 74.200.24

Лариса Вергазова

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ – МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

У статті розглядаються соціальні й психолого-педагогічні аспекти проблеми особистісно зорієнтованого спілкування, аналізується сутність виховного діалогу з погляду сучасної філософії слова.

Ключові слова: спілкування, особистість, виховання, діалог.

Особливістю гуманітарного наукового осмислення будь-яких реалій світу є не тільки підвищена чутливість творця до нового, не тільки його споконвічний подив перед тим, що всім здається давно відомим, а й майстерне володіння словом, уміння словесно озброювати шлях наукового пізнання. Але сила гуманітарно-філологічного мислення проявляється здебільшого не у називанні предмета наукового відкриття.

Вона концентрується у створюваному тексті, справжня сутність якого реалізується як діалог-зустріч двох творчих свідомостей: того, хто створює, і того, хто сприймає [5, с.285]. Саме цим пояснюється довготривалий ефект актуальності, властивий тим продуктам гуманітарного мислення, які відповідають загальнолюдським цінностям і найвищим вимогам словесного мистецтва.

Як показує досвід, зростання середнього рівня освіченості громадян, науково-технічний прогрес, яскраві здобутки в галузі інформаційних технологій не сприяли усвідомленню постійно зростаючої ролі гуманітарних наук у житті суспільства. Навпаки, технократичний характер розвитку європейських країн у другій половині ХХ століття, тривалий досвід насильницької ідеологізації мали своїм наслідком суперечливе й здебільшого політичне за своєю природою ставлення до проблем, так чи інакше пов'язаних із соціальною роллю слова, у результаті чого дефіцит спілкування став гострою проблемою всіх прошарків суспільства. Реагуючи на це, сучасна психологічна служба, створена з метою загальмувати процес відчуження людини від собі подібних, нарізним каменем своєчасної допомоги зробила повернення особистості до якісної співрозмови. Але це не відмінило зверхнього ставлення суспільства до питання дефіциту особистісного спілкування і його наслідків. На жаль, такий підхід властивий навіть частині освітньої громадськості, яка схильна до того, щоб знецінити роль гуманітарної складової у вищій інженерно-технічній освіті, а комп'ютеризацією навчально-виховного процесу інших ВНЗ мінімізувати педагогічне спілкування і таким чином звести роль викладача до наглядської. Тому нагальною потребою педагогічної спільноти є виведення на вістря і наукового обговорення, і практичного втілення питань, пов'язаних з привертанням уваги суспільства й освітян до проблем якості особистісної комунікації.

Саме через усвідомлення вагомості проблем педагогічного спілкування відбувається створення якісно нових виховних методів, які ґрунтуються не на механізмі зовнішнього підкріплення, а на „рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, які апелюють насамперед до самосвідомості та до свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей” [1, с.169].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження найефективнішим шляхом формування морально-духовного “Я” людини вважають повноцінну особистісну рефлексію (І.Д.Бех, Н.Б.Гонтаровська, І.Г.Єрмаков, І.А.Зазуля, О.В.Киричук, В.В.Рибалка, Є.А.Савченко, Л.В.Сохань, О.В.-Сухомлинська, К.І.Чорна та ін.). Так, І.Д.Бех, працюючи над створенням нових механізмів виховання й морального саморозуміння особис-

тості, підкреслює, що саморефлексія виявляється „в погляді па себе з боку, зайнятії позиції іншої людини, виході за межі чуттєвої дашності й існуванні в ідеальній, віртуальній реальності, яка кристалізується на основі знаково-символічної системи (мови)” [Там само].

Зрозуміло, що віднаходження ефективних шляхів побудови особистісного діалогу як провокації рефлексії його учасників лежить па перетені декількох галузей гуманітарного мислення, з-поміж яких філологічні науки посідають чи не найперше місце. Адже здобутки сучасної лінгвістики й літературознавства дають можливості глибоко проникнути в суть процесу спілкування через осмислення специфічної природи слова як особливої діалогічної діяльності. Філологічна призма дослідження уможливує прозорість функціонування слова у якості одиниці виховного особистісного діалогу: саме па цьому підрунті виявляється механізм прихованої виховної дії слова.

Метою статті є визначення ролі мовного аспекту у психолого-педагогічному дослідженні проблем особистісно зорієнтованого спілкування й аналіз сутності виховного діалогу з погляду сучасної філософії слова.

Глибокий філософський аналіз специфічної природи слова був зроблений відомим літературознавцем М.М.Бахтіним. На його думку, „єдиною адекватною формою словесного вираження справжнього людського життя є незавершений діалог” [5, с.318]. Усім своїм життям людина вкладає себе у слово, і це слово „входить у діалогічну матерію людського життя, у світовий симпозіум” [Там само]. Специфіка діалогічних відносин у слові перебуває поза межами лінгвістики, адже слово розглядається як „всеохоплююча й багатогранна реальність” і має металінгвістичний характер. Слово не можна віддати тільки тому, хто говорить. Свої права на нього має і той, хто слухає, і ті, чий голоси звучать у переднайденому слові, адже нічиїх слів не існує. Слово – це драма, стверджує Бахтін, воно хоче, щоб його почули, зрозуміли, відповіли, а потім знову й знову реагували на нові відповіді [5, с.306]. Отже, слову від початку притаманна внутрішня діалогічність, і саме вона зумовлює наявність прихованої виховної сили слова.

Такий ефект непрямой дії самої природи слова віднайдений ученим у сфері словесного мистецтва: художню модель внутрішньо діалогізованого світу геніально відтворив у своїх романах Ф.М.Достоевський. Для нього буття людини – це найглибше спілкування, коли «бути – означає бути для іншого і через нього – для себе» [5, с.312]. Усе це не філософська теорія Достоевського, а його художнє бачення життя людської свідомості, передане у словесних творах. Зруйнувавши стару однумірну картину світу, зробивши предметом художнього осмислення

«чужу живу і повноцінну свідомість», творчий геній Достоєвського відкрив люду особистість і логіку її саморозвитку, довівши неможливість і недостатність існування самотньої свідомості. Найважливіші акти, що конституують самосвідомість, визначаються ставленням до іншої свідомості; людина пізнає себе і стає людиною, тільки «розкриваючи себе для іншого, через іншого і за допомогою іншого» [5, с.311]. Зробивши дух, тобто останню смислову позицію особистості, предметом естетичного споглядання, Достоєвський розкрив діалогічну природу внутрішнього буття людини й виявив глибинний діалогізм слова.

Адекватне словесне вираження у романах Достоєвського процесу занурення у світ людської свідомості, високий гуманістичний смисл його глибокої діалогічної активності як автора, що дозволяє особистості самій розкритися до кінця і знайти свою правду, на вітчизняному підґрунті мали дуже давню культурну традицію. Те, що слово неодмінно несе в собі духовний виховний заряд, для давніх українських поетиків було не відокремленою від реального життя метафізичною ідеєю; духовно оздоблене слово ставало для них не тільки способом їхнього мислення, а й метою внутрішніх духовних пошуків.

Такий погляд на слово знайшов своє найяскравіше творче відображення у синтетичних творах Григорія Сковороди, глибину педагогічних передбачень якого можна оцінити належним чином тільки сьогодні. Буття для філософа – це, насамперед, моральне діяння, безперервне творіння людиною себе. Духовне становлення, за Г.Сковородою, ведеться силою слова. Він писав, що слово „по ударенню воздуха и начертанию своему есть ничтожное, но по силе утаенного внутрь духа, сеемое на сердце и плодоприносящее новую тварь и новые дела есть важное” [4, с.426]. Називаючи філософію „розмовою з собою”, мислитель надавав величезного значення тому, з ким людина спілкується і кого слухає. У листі до улюбленого учня М.Ковалинського він писав: „...поки ми їх (людей) слухаємо, ми цей дух у себе вбираємо” [4, с.338].

Метафорично і разом з тим точно філософ-поет вимальовує механізм духовно насиченої розмови, коли „бесідники” виходять на вищий щабель особистісного спілкування й починають розмовляти „мовою спільності” [3]. Така розмова-зустріч особистостей – це не тільки „сообщение мыслей”, а „будто взаимное сердце лобызание” [4, с.426].

Наведені вище рядки доводять, що Г.Сковорода надавав непересічного значення для виховання особистості саме спілкуванню, добрій розмові, розуміючи при цьому, яку силу має духовно заряджене слово. У поета й мандрівника була своя філософія виховання, основні постулати якої сформульовані ним у творі „Благодарный Еродий”.

По-перше, автор стверджує, що існує генетичне наслідування моральності особистості: „...благородство не летами к нам прицепляется, но раждается зерно его с нами” [4, с.102]. Звідси виводить філософ один із найголовніших своїх принципів: „Рожденного па добро не трудно научить на добро... От природы, яко матери, легесенько спееет наука собою... Не мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия и будьто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит” [там само].

По-друге, у навчально-виховному процесі пріоритет віддається вихованню: „Кая полза ангелскій язык без добря мысли? Кій плод тонкая наука без сердца благаго? Разве еже орудіе злыбы, бешенству меч и притчею сказать „крыла и роги свиinii” [4, с. 104].

По-третє (і це, на наш погляд, особлива риса філософії виховання Григорія Сковороди), що він бачить основним місцем прикладання виховних зусиль. „Благая природа и врода есть благое сердце”, – стверджує філософ. Навчати дітей треба, на його думку, „единия благодарности” [4, с. 107].

Твори Сковороди написані яскравою образною мовою. У них значення поетичних тропів не обмежене роллю тільки гарного оздоблення – час позбавив їх поетичної легковажності й наповнив новим звучанням знайденої істини. Гостро відчуваючи природу слова і пайтонші його значення, Сковорода уводить у притчу “Благодарный Еродий” грецьке слово “еухаристія”, що означає “благодареніє”. Дарувати благо іншій людині означає сердечне поривання, намагання вийти за коло буття свого “Я” і саме цим здійснити своє “Я”. У повсякденному житті таким благом може стати будь-яка добра справа, здійснена на користь іншої людини. Але філософ націлює читачів притчі на більш глибоке розуміння проблеми. Благо серця – це душевна вдячність людини не за те, що зробили для неї чи дали, а за те, що людина вже має і має здебільшого за малу ціну, тобто за мінімальну душевну працю. Це й є душевна чуйність – віддати душею більше, ніж узяв. Сковорода пояснює: “Благодарность же есть твердь и здравіе сердца, пріємлющаго все во благо и укрепляющагося” [4, с. 107]. При цьому виховне завдання вчителя – „отсекать волчцы, разумей, поступки, не сличны благодаренію” й „орошать беседою, оживляющею ко благодарности” [там само].

Сучасне бачення проблем виховання, представлене у соціогенетичному дискурсі, сягає своїм корінням саме у цю філософсько-педагогічну концепцію нашого геніального співвітчизника. Положення про соціальну генезу особистості знаходить свою конкретизацію у принципі комунікативної природи особистості, отже, спілкування, на думку

дослідників, має універсальне значення у формуванні й розвитку психіки людини. Але самого факту спілкування не достатньо, щоб у вихованця відбулись певні особистісні зміни. Останнім часом предметом наукового аналізу „виступає інтимно-особистісне спілкування під кутом зору виділення тих його ситуацій, у яких створюються оптимальні умови для розвитку особистості” [2, с.21]. Так, І.Бех пропонує конструктивну дискурсивну технологію інтимно-особистісного діалогу в системі „вихователь-вихованець”, де виокремлює: 1) встановлення базового смисло-ціннісного консенсусу; 2) прояв ми-переживання учасниками інтимно-особистісного діалогу; 3) попередження перевизначення вихованцем інтимно-особистісного діалогу; 4) забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного; 5) функціонування розвиненої форми інтимно-особистісного діалогу; 6) прояв Я-переживання вихованцем як учасником інтимно-особистісного діалогу [2]. У межах усіх дискурсів цієї технології вихователь має вербалізувати свої світоглядні принципи, цінності, ідеали, переживання, прагнення. Тим самим на розумовому й емоційному рівні він долучає дитину до сутності своєї особистості, сприяючи цим її моральному перетворенню.

Увчений визнає, що системотвірною одиницею спілкування є висловлювання, і навіть дає деякі поради щодо тону й типу висловлювань вихователя в тій чи іншій ситуації. Але такий інструментальний підхід до мовлення, коли сам педагог не має сформованого ціннісного ставлення до слова, унеможливує будь-яку свідому організацію ефективного виховного інтимно-особистісного діалогу. З погляду продуктивної педагогічної діалогічної взаємодії роль ціннісного ставлення вихователя до слова є вирішальною. Виявлений вченим психолого-педагогічний механізм інтимно-особистісного діалогу спрацює тільки за умови сформованого вміння вихователя за допомогою виразного творчого мовлення розкривати внутрішній світ своєї особистості й вихованця. Розвинене творче мовлення неодмінно ґрунтується на розумінні, по-перше, діалогічної природи слова, по-друге, його дієвої сили. Сама настанова вихователя не просто використовувати мову для досягнення якоїсь мети, а свідомо відкривати для вихованця глибини слова – ось заповідь не міфічного, а реального якісного особистісного діалогу. Формування ціннісного ставлення до слова у контексті особистісно зорієнтованого спілкування має стати предметом подальшого наукового осмислення, теоретичного і практичного обґрунтування. Належне місце воно має зайняти у справі підготовки майбутніх педагогічних кадрів. На основі здійсненого дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Психолого-педагогічні дослідження з проблеми особистісно зорієнтованого спілкування є дуже актуальними як в широкому соціальному контексті, так і в суто професійному.
2. Подальше наукове осмислення питань виховного особистісного діалогу має здобути філологічну складову: „любов до слова” повинна знайти своє належне місце у дискурсивних технологіях інтимно-особистісного діалогу „вихователь-вихованець”.
3. Формування ціннісного ставлення до слова як одиниці виховного особистісного діалогу – неодмінна складова професійної компетентності майбутніх педагогів.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук.видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1. – С.17-29.
3. Мозговий В.І. Українська мова у професійному спілкуванні. Модульний курс. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 592 с.
4. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів у двох томах. Т.2. – Київ: Наукова думка, 1973. – 574 с.
5. Бахтин М.М. Естетика словесного творчства. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

The article deals with social and psycho-pedagogical aspects of the individually centered communication problem, analyses the educational dialogue essence from the modern word philosophy point of view.

Key words: communication, individuality, educational, dialogue.

УДК 373.31
ББК 474.262

Леся Височан

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті подається історико-педагогічний аналіз розвитку змісту математики в початковій школі та її роль в інтелектуальному розвитку молодшого школяра.

Ключові слова: історико-педагогічний аналіз, розвиток змісту математики, початкова школа, інтелектуальний розвиток.

З математикою дитина стикається на самому порозі шкільного життя, і вона супроводжує її впродовж усього навчання. У початковій школі відбувається ознайомлення з елементарними поняттями арифметики, які призвичаюють учня до формальних логіко-числових операцій і сприяють адекватному сприйняттю навколишнього середовища у вигляді числової інформації. Ці елементи розвиваються в середній школі й розгортаються до тих класичних математичних понять, які є основою науково-природничого світогляду молодої людини. Опанування технікою, досягненнями науки потребує знання математики, фундамент у вивченні якої закладають учителі початкових класів.

Математика, як і рідна мова з її літературою, виконує функції однієї з опорних колон шкільної будівлі. Її не можна безкарно рухати без того, щоб не прийшла в рух і вся сконструйована споруда. Жоден інший предмет не знаходиться в подібній ситуації. І все це відповідає фактичній ролі математики не тільки у формуванні вмінь, навиків і знань, що відносяться до її власної галузі, але і в розвитку інтелектуальних сил і здібностей учнів у цілому.

Однак відомо, що так було не завжди. Упродовж віків основну роль в освіті відігравало вивчення древніх мов. Однак з часом, в результаті збільшення кількості конкретних галузей людської діяльності, зміст освіти наблизився до народного життя й став задовільняти потреби населення в початкових знаннях з рідної мови, її граматики, математики, природничих наук, історії, музики, малювання, праці тощо.

Мета пропонованої статті полягає в історико-педагогічному аналізі розвитку математики як засобу інтелектуального розвитку дитини молодшого шкільного віку.

В XI-XVI ст. зміст початкової освіти в Україні зазнає суттєвих змін. Візантійські впливи на Україну почали слабнути, а її політичне життя перенеслось на захід, до Володимира та Галича й почало все більше зближатися із західноєвропейським. Та несподівана втрата в середині XIV ст. української державності перешкодила організувати школи із таким змістом, який задовольняв би населення в початкових знаннях в обсязі не меншому, ніж в інших, передових на той час, країнах.

Такі школи з'явилися в Україні лише наприкінці XVI ст. як результат освітньої діяльності робітничих братств. Навчальні плани братських шкіл мали гуманітарну спрямованість, тому на арифметику, геометрію та астрономію в них було виділено менше часу, ніж на вивчення інших [5, с. 85].

До наших днів не дійшло жодного друкованого підручника з арифметики тих часів. Тільки в „Азбуці” І. Федорова та інших букварях міститься матеріал для ознайомлення учнів з лічбою. Але є побічні дані, що учні братських шкіл мали успіхи у вивченні природничо-математичних дисциплін. Також у статуті Львівської школи знаходимо запис, що її вихованці протягом тижня «учити мають пасхалии и луного течения, и личби и рахования» [5, с. 164].

З 1786 р. царський уряд запроваджував у різних містах України головні та малі державні училища. Вихованці головних училищ вивчали російську мову та її граматику, російську історію, географію, елементи природознавства, арифметику, основи геометрії, механіку, малювання та ін.

Навчальні плани малих училищ включали закон божий, церковні співи, церковнослов'янську граматику, російську мову, письмо, початкову арифметику, коротку церковну історію, географію з короткими відомостями про явища природи, креслення і малювання. Однак, на вивчення математики виділялось дуже мало годин. Лише після довго-тривалої боротьби в другій половині XIX ст. їх поступово стала замінювати математика і поруч з нею – природничі науки (перехід від класичної освіти до реальної). Таким чином, своє місце в школі математика завоювала задовго до сучасного її розквіту й засвоєння все нових і нових галузей застосування в процесі довгого історичного розвитку школи.

Після прийняття шкільного закону 1864 року зміст початкової освіти зазнав змін. Цей закон дозволяв новоутвореним земствам керувати роботою сільських початкових шкіл. Там, де в земські шкільні комітети ввійшли люди з прогресивними поглядами, у зміст початкової освіти почали запроваджувати такі предмети, як математика, історія, географія.

У цей час у школу проникають педагогічні ідеї М.І.Пірогова, Т.Г.Шевченка, К.Д.Ушинського та інших прогресивних мислителів. Зокрема, К.Д.Ушинський прагнув, щоб початкова освіта давала дітям знання, необхідні для життя. Відповідно до цього рекомендував сформувати зміст навчання. Наприклад, вивчаючи арифметику, учні повинні, на його думку, розв'язувати задачі, зміст яких взятий з життя: вміти обчислити, скільки коштує їх одяг, виміряти площу підлоги своєї кімнати тощо.

Наступні зміни в змісті початкової освіти відбулися після шкільної реформи 1869 р., 1893 р. Народні школи, які діяли на Україні в дорлянянський період, поділялись на парафіяльні, головні й малі народні училища, земські школи, школи грамоти на сході України; парафіяльні, трирічні, головні, нормальні та приватні початкові школи у її західних областях. Навчальні плани і програми цих шкіл відзначались певною різноманітністю, що само собою було позитивним явищем в організації

народної освіти. Різноманітність навчальних планів і програм для початкової школи давала змогу розробити прогресивну систему народної освіти, яка враховувала б індивідуальні можливості кожного учня, найбільшою мірою відповідає його інтересам і прагненням.

Однак лише в 1917 році, коли перед Україною відкрилась перспектива самостійного розвитку, з'явилися сприятливі умови для оновлення змісту початкової освіти. Комісія, яка була створена при Міністерстві Народної освіти, приступила до розробки змісту шкільної освіти, в тому числі і початкової. Були складені нові навчальні плани та програми. Зокрема, програма з математики для початкової школи передбачала навчання чотирьох дій з натуральними числами, розвиток усного мислення, ознайомлення з поняттями міри й ваги, вивчення пропедевтичного курсу дробів, наочної геометрії.

У радянський період розвитку української школи зміст початкової освіти зазнав істотних змін. Більшовицький уряд, проголосивши школу „зрядом комуністичного перетворення суспільства”, сформував відповідну систему освіти. Одним із головних чинників, який істотно вплинув на зміст народної освіти, був принцип „єдиної школи”. Він унеможлилював різноманітність початкових шкіл, багатоваріантність навчальних планів, програм і підручників. З цих причин Наркомос УРСР у червні 1920 року видав наказ про створення єдиної 7-річної трудової школи. Тут же в 1920-21 навчальному році всі молодші школярі вчилися в початковій 3-річній школі за єдиним навчальним планом, які порівняно з навчальними планами, затвердженими Міністерством народної освіти УНР, були збіднені. До них не ввійшли пропедевтичні курси географії та історії України. Крім того, навчальний курс краєзнавства, який включав мову, математику і природознавство, вимагав уточнення як до кількості навчального часу, так і до його розподілу між окремими предметами.

Значний вплив на формування змісту освіти української початкової школи мав „Кодекс законів про народну освіту в УРСР”, затверджений Президією ВУЦВІКу 2 листопада 1922 року. Він наголошував, що завдання радянської школи, зокрема, початкової - „бути зрядом диктатури пролетаріату у знищенні класового суспільства...” [8, с.51]. Так школа стала політико-виховною державною установою з відповідно сформованим змістом освіти, який хвибував надмірним політичним та ідеологічним нашаруванням, ряснів ідеологічними догмами та політичними гаслами.

Тривалий час радянська початкова школа виконувала функції самостійної освітньої установи. У країні вже було запроваджено обов'язкове семирічне, а потім восьмирічне навчання учнів, а зміст початкової освіти, розроблений декілька десятків років тому, не змінювався. Про-

грами, побудовані з урахуванням того, що початкова школа є закінченим етапом у системі народної освіти, були надмірно концентровані, недосконалі. Вони не забезпечували належної освітньої підготовки учнів. Залишалось незмінним головне дидактичне завдання початкової освіти, яке полягало в озброєнні учнів навичками грамотного письма, читання і лічби.

У 1923-1931 роках на викладання арифметики в школах негативно вплинуло введення комплексної системи навчання. У 1923 р. Наркомос УРСР видав офіційний документ „Досвід побудови програм трудової школи за комплексною системою”, який зобов'язував викладати за комплексними темами матеріал з основ наук, зокрема й з арифметики. При комплексній системі неминуче порушувалася логічна послідовність викладу навчального матеріалу, не забезпечувалася наступність у навчанні між початковими й середніми класами. Усе це негативно позначилось на якості знань учнів.

Учителі гостро критикували програми з арифметики, складені за комплексними темами. Лише після рішень ЦК ВКП (б) у 1932 р. було створено нову програму, яка забезпечувала вивчення точно окресленого кола систематизованих знань з арифметики в кожному класі за чвертями навчального року. За цими програмами й розпочалася творча робота по складанню нових підручників, у тому числі й з арифметики.

У 1950-х рр. на сторінках журналу „Математика в школі” йшла широка дискусія з приводу шкільних підручників та навчальних посібників. Їх переваги та недоліки обговорювались у багаточисленних рецензіях. Зауваження рецензентів допомагали й авторам в удосконаленні підручників, і вчителям у практичній роботі з ними. Після XX з'їзду партії до діючих програм з арифметики було внесено дальші зміни й доповнення: приділено увагу вивченню мір та розвитку в учнів навичок вимірювання, ознайомленню з елементами наочної геометрії в усіх початкових класах, виготовленню наочних посібників. Значних змін зазнав розподіл програмного матеріалу між класами, оскільки почали приймати до школи дітей 7 років, введено обов'язкове восьмирічне навчання.

Однак в математичній підготовці учнів мали місце істотні недоліки. Міністерство освіти РРФСР і Академія педагогічних наук у 1962-

1965 рр. провели вибірково перевірку знань з математики понад 5 млн. учнів 20 областей, країв і республік. Крім того, було проаналізовано наслідки випускних екзаменів до вищих і середніх спеціальних навчальних закладів. Перевіркою виявлено недостатню повноту знань учнів, недостатнє вміння самостійно вдумуватися в навчальний матеріал і застосовувати набуті знання в нових умовах.

У першому номері журналу „Математика в школі” за 1967 рік опубліковано проект нової програми з математики для 4-10 класів середньої школи. Не претендуючи на вичерпний аналіз особливостей цієї програми, спинимось лише на деяких з них. Як відомо, досі основними об'єктами шкільного курсу математики були переважно числа (натуральні, цілі, дробові, ірраціональні, уявні) і фігури (планіметричні і стереометричні), розглядаючи які, звертали увагу, головним чином, на функціональну залежність, що виражається за допомогою таблиць, формул, графіків і рівнянь. Вивчаючи алгебраїчні операції над числами і фігурами, майже не спинялися на законах операцій, на поняттях про відношення між класами, групами чи множинами чисел і фігур. Це збіднювало уявлення учнів про математичну науку і формувало однобічне розуміння про діапазон її і практичне застосування.

У проекті нової програми цього недоліку немає. Крім чисел і фігур, у школі повніше вивчатимуть функції, метод координат, вектори; введено перетворення, похідну, інтеграл та ймовірності. Закони операцій (дій) – комутативність, асоціативність і дистрибутивність – використовуватимуть, починаючи з четвертого класу, як важливий засіб для пізнання структури числових множин, їх перетворень (в арифметиці й алгебрі) і мір (в геометрії).

Передбачалось, що засвоєння згаданих законів, операцій і властивостей відношень значно розширить математичну культуру учнів і можливість використовувати математичні знання на практиці.

Щоб пов'язати навчання й виховання з практикою комуністичного будівництва, вчителям пропонувалось проводити з учнями екскурсії на виробництво – на місцеві підприємства, до колгоспу, радгоспу. Під час екскурсій діти спостерігали за роботою техніки, ознайомлювались з числовими даними, що характеризують виробничу діяльність бригад, ланок і окремих робітників, з їх боротьбою за підвищення продуктивності праці, за економію матеріалів тощо. Учні міських шкіл під час екскурсій мали можливість побувати на хлібозаводі, швейній фабриці, у майстернях.

Однак, надмірне захоплення зміцненням зв'язку з життям призвело до деякої недооцінки ролі теорії у математичному розвитку учнів та кращому усвідомленні ними програмного матеріалу. У другій половині 60-х років ХХ ст. у програмах з математики для початкових класів „було послаблено увагу до теорії... вона була в основному зосереджена в програмі ІУ класу, що можна пояснити недооцінкою можливостей логічного мислення дітей 7-8 років» [2, с. 10].

Зокрема, у Постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. „Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої за-

гальноосвітньої школи” вказано, що рівень навчально-виховної роботи в школах все ще не відповідає сучасним вимогам життя, відзначена невідповідність навчальних планів і програм рівню наукових знань.

Ці недоліки стосувалися й початкових класів. Насамперед, це виявилось у недостатній підготовці учнів до успішного вивчення систематичного курсу математики в наступних класах, у невмінні самостійно працювати, застосовувати набуті знання й навички на практиці, працювати над підручником, правильно використовувати таблиці й довідники. Усі ці недоліки свідчили про недостатню цілеспрямованість у роботі багатьох учителів на розумовий розвиток дітей, на свідоме оволодіння учнями знаннями й навичками, недостатнє виховання у дітей інтересу до вивчення математики та вміння здобувати знання самостійно. Наявність цих недоліків значною мірою можна пояснити порушенням правильного співвідношення між теорією й практикою в програмах. Як зазначає О.Савченко, є всі підстави вважати, що до кінця 1960-х років початкова школа залишалась, по суті, на рівні довоєнних вимог [9, с. 41].

Наприкінці 60-х років ХХ ст. програми середньої школи зазнають серйозної критики і з боку науково-педагогічної громадськості за їх відірваність від сучасного рівня наукових знань, за виявлені недоліки в знаннях учнів з математики. У зв'язку з цим переглянуто зміст, систему й методи викладання математики, створено нову єдину програму з математики для середньої школи, зменшено термін навчання в початкових класах до 3-х років. У 1968 році після довготривалого обговорення різних варіантів була прийнята нова програма з математики. Основними перевагами цієї програми, розробленої комісією під керівництвом академіка А.Н.Комогорова, були: 1) усунення із шкільного курсу математики багатьох архаїчних питань, які не мали ні наукового, ні прикладного загальноосвітнього значення; 2) посилення функціональної спрямованості шкільного курсу математики; 3) введення буквенної символіки та рівнянь як головного способу рішення задач та ін.

Розвиток науки, культури і в зв'язку з цим зростання загального розвитку дітей поставили нові вимоги до їх навчання й виховання. Під керівництвом науковців-педагогів і психологів проводяться експериментальні дослідження по розв'язанню теоретичного питання про характер взаємозв'язку між змістом навчання й загальним розвитком дітей. Дослідження психологів (В.В.Давидова, Л.В.Занкова, Д.В.Ельконіна, Г.С.Костюка, Н.О.Менчинської) показали, що учні молодшого шкільного віку здатні до більш раннього узагальнення та абстрактного мислення. З експериментальними програмами, матеріалами, результатами власних досліджень на сторінках журналів виступили М.В.Богданович, Н.Ф.Скрипченко, Т.Усатенко та ін.

Ця робота органічно пов'язана з побудовою нової дидактичної системи з трирічним навчанням у початкових класах. Перехід на трирічне навчання в початкових класах за новими програмами й підручниками – серйозна зміна в системі освіти. Внаслідок скорочення терміну навчання в початкових класах на один рік постала потреба перегляду всієї його структури й змісту, посилення уваги до розумового розвитку. Однак зміст освіти продовжував залишатися уніфікованим для всіх республік.

Три роки навчання в початкових класах за новою програмою з математики забезпечують: вивчення чотирьох арифметичних дій з абстрактними та іменованими числами; ознайомлення з такими найважливішими величинами, як довжина, площа, вага, час, швидкість, вартість та ін., із способами їх вимірювання; формування просторових уявлень і геометричних понять у більш широких межах і на більш високому рівні, ніж це визначалося попередньою програмою; навчання розв'язування простих і складених задач з широким використанням числових формул і найпростіших рівнянь I ступеня з одним невідомим.

З метою активізації розумової діяльності учнів, розвитку їх узагальнюючого мислення в програму з математики для початкових класів було включено елементи буквені символіки, яка використовується:

1) для запису властивостей дій, різного роду правил і формул, за якими визначається залежність між величинами, зокрема між компонентами й результатами дій, між сторонами прямокутника, квадрата і його периметром або площею та ін.; 2) при розв'язуванні задач з буквеними даними й задач, які розв'язуються за допомогою рівнянь; 3) при знаходженні числового значення виразів. Запровадження буквені символіки в експериментальних класах сприяло поглибленню інтересу учнів до вивчення математики й підвищенню їх успішності.

У 1971 р. був завершений перехід до 3-річної початкової школи, однак незмінно визначався єдиною типовою програмою, розробленою в АПН СРСР. У початкових класах дітям давались елементи загальної освіти й основи політехнічних знань та трудових вмінь, закладались основи для всестороннього розвитку фізичних та розумових сил, здібностей дітей, формування їх світогляду, характеру й поведінки в дусі вимог комуністичної моралі.

На початку 70-х років ХХ ст. йшла активна підготовча робота для переходу до загальної середньої освіти. І найбільші зміни відбулися саме в початковій школі – це перехід від традиційного концентричного принципу побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту предметів [9, с.41]. Оскільки в програму з навчального предмета початкових класів „Арифметика” внесено значні зміни в структуру, поповне-

но програму елементами алгебри й геометрії, цей навчальний предмет у I-III класах визнали за доцільне називати „Математикою”.

На той час у більшості країн світу навчання дітей починалось з шести років. Радянська школа також з 1976/77 навчального року розпочала експеримент по навчанню шестиліток (у так званих підготовчих класах і групах) з тим, щоб у майбутньому масово охопити дітей цього віку навчанням. Цей захід був викликаний не стільки намірами запровадити досягнення світової шкільної практики з питань організації навчання дітей раннього віку у вітчизняну систему освіти, як тим, що трирічна початкова школа відчувала значне перевантаження програм, і виникла ідея знову повернутись до чотирьох років навчання у молодших класах.

Підсумки експерименту показали, що учні підготовчих класів і груп в основному засвоюють програмні вимоги. Наприклад, з математики – вони вправно рахують у межах десяти, сприймають просторові зображення, кількісні співвідношення (угорі-внизу, ліворуч-праворуч, більше-менше, довше-коротше, вище-нижче тощо). Тому в „Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи”, затверджених урядом у 1984 році, було помічено почати масове навчання шестирічних дітей з 1986 року.

Зміст початкової освіти в ці роки зазнав ще більшого політичного нашарування. „Удосконалення” програм для 1-3 класів, проведене Міністерством освіти в 1981/82 навчальному році, мало на меті підвищити рівень „ідейно-теоретичної” підготовки учнів. Більшість заходів, поведених органами по управлінню народною освітою, зводилось до регламентації змісту початкової освіти. Це сковувало ініціативу вчителів і негативно відбивалось на навчанні учнів. Аналіз стану викладання й рівня знань, умінь і навичок школярів, проведений у 1985/86 навчальному році, свідчить, що близько 25% молодших школярів закінчували початкову школу, маючи низьку техніку читання, у 10-15 % учнів не було сформовано необхідних навичок в обчислюванні та грамотного письма, не вироблено вмінь розв'язувати задачі, виконувати практичні завдання з природознавства, трудового навчання [7, с.5]. Приведені негативні явища є свідченням того, що зміст початкової освіти в силу його жорсткої регламентації був непосильним для оволодіння значною частиною учнів.

Дослідники навчально-виховного процесу того періоду зауважували, що „вчитель навчає тепер не тільки розв'язанню задач, але й окремих питань методики навчання розв'язуванню цих задач. При цьому набутком дітей стають чисто методичні, а не математичні факти, наприклад, такі, як назви видів задач, видів ділення, правила складання „короткого запису” задач і т.д.» [6, с.24].

Силами науковців була проведена великомасштабна робота по дослідженню психолого-педагогічних основ розвитку початкової школи, розробці та перевірці такого змісту початкового навчання, який став би оптимальним пропедевтичним курсом для дальшого формування фундаментальних наукових знань учнів. При цьому значна увага приділялась навчальному матеріалу розвивального характеру. Він мав сприяти максимальному удосконаленню розумових сил учнів, їх пізнавальних можливостей.

Але система початкової освіти, підпорядкована принципу єдиної школи, була позбавлена необхідної гнучкості. Це унеможливило будь-яку диференціацію змісту навчального матеріалу й на практиці приводило до того, що новий зміст освіти ставав непосильним для значної частини школярів. Початкове навчання не стільки розвивало особистість, як нівелювало та усереднювало її. Почала формуватись громадська думка, що реформа школи не дає бажаних результатів у зв'язку з тим, що навчальний матеріал для молодших школярів надто складний.

Науково-методична служба розпочала тривалий процес удосконалення навчальних програм для початкової школи. Він супроводжувався „очищенням” підручників від „ускладненого” і „другорядного,” матеріалу. Знову ж таки найбільших змін зазнала математика. Її зміст звільнився від усього того, що було пов'язане з множинним підходом при формуванні математичних понять, від завдань комбінаторного типу та простих логічних задач. Цим, поза всяким сумнівом, були збіднені можливості для розвитку мислення учнів, зокрема тих, хто цікавився математикою і мав нахил до неї [3, с. 10].

Школа, як зрештою і суспільство загалом, входила в кризовий період, падав престиж освіти, знижувалась якість навчання. Виникла гостра необхідність у проведенні реформи школи. Квітневий (1984 р.) Пленум схвалив „Основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи”. Це була спроба вивести школу із кризи, подолати недоліки в системі освіти, в змісті й методах навчання та виховання. Тоді вперше з'являються оригінальні підручники з математики (М.В.Богданович, М.О.Багтова, М.Г.Моро), ознайомлення з навколишнім, природознавства (Н.С.Коваль, Л.К.Нарочна), образотворчого мистецтва тощо. Показово, що деякі підручники доповнювалися робочими зошитами (з навчання грамоти, математики, природознавства, мови). Поряд з новими підручниками в серії „Бібліотека вчителя початкових класів” випускалися поурочні розробки з кожного предмета, дидактичні матеріали. Це було першою спробою створити в Україні навчальні комплекти.

Процес підготовки підручників базувався на певному теоретичному підґрунті. У щорічних збірниках „Проблеми школьного підручни-

ки” постійно аналізувалися різні аспекти підручникотворення. Об'єктом наукових інтересів багатьох учених, методистів були добір змісту, структури, типи запитань, способи ілюстрування тощо.

Однак успіхи реформи були незначними, що й викликало необхідність проведення Лютневого (1988 р.) Пленуму ЦК КІПС, на якому було внесено зміни в реформу освіти, прийнято постанову „Про хід перебудови середньої і вищої школи та завдання партії по її здійсненню”, спрямовану на покращення роботи в галузі освіти. Відповідно до нової Постанови середня загальноосвітня школа стає одинадцятирічною, а початкова – знову чотирирічною з початковим навчанням в школі з шестирічного віку.

У 1980-1990- роках паралельно функціонували два типи початкових шкіл: трирічна та чотирирічна. Спочатку була орієнтація на поступовий перехід усіх шкіл тільки до змісту 4-річної школи. Ще до проголошення незалежності України життя переконало, що типові навчальні програми, підручники, єдині для всіх шкіл, суперечать принципу демократизації, накріплюють шаблони уніфікованої позанаціональної школи.

1. Богданович М.В. Дидактичні матеріали з математики для 1-го класу. Вид. 2-е переробл. – К.: Радянська школа, 1974.
2. Василенко І.З. Методика викладання математики в початкових класах. Вид. 2-е, К.: Вища школа, 1971.
3. Дубинчук О.С. Орієнтуємося на нові тенденції в шкільній математичній освіті // Початкова школа. – 1990. – № 9. – С. 9 – 11.
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1988.
5. Мединський. Братські школи України і Білорусії в ХУІ -ХУШ ст. – К.: Радянська школа, 1958. – 209 с.
6. Пишкало А.М. Некоторые вопросы совершенствования начального обучения // Советская педагогика. – 1972. – № 2. – С. 23 - 26.
7. Прищепя К.С. Актуальні проблеми початкової школи // Початкова школа. – 1986. – № 8. – С. 3 – 5.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917-1957). Наукові записки. Т.УІ. / За ред. М.Грищенко.- К.: Радянська школа, 1957. – 447 с.
9. Савченко О. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічного факультету. – К.: Генеза, 1999.
10. Усатенко Т. Ще крок вперед: Проблеми шкільних підручників // Радянська освіта. – 1978. – 21 жовтня.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Просвещение, 1989.

The article is devoted to the historical and pedagogical analyses of mathematics content's development and its influence to intellectual children development.

Key words: *historical and pedagogical analyses, mathematics content's development, intellectual children development.*

УДК: 378.14 (208) (477)

ББК 474.58

*Олександр Вознюк
Сергій Кубицький*

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлюються основні принципи формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу.

Ключові слова: *принцип, формування ціннісних орієнтацій особистості, синергетичний підхід.*

Актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості сучасного воїна зумовлена низкою чинників, серед яких можна виокремити важливість інституту армії в суспільстві, наявністю інформаційної, психологічної боротьби, яка спрямована на маніпуляцію свідомістю сучасного воїна, «необхідність створення у Збройних Силах України сучасної системи морально-психологічного забезпечення, яка спиралася б не лише на аналітичні матеріали, але й на практику використання духовного потенціалу збройними силами країн світу (в українській армії механізмом формування та підтримання необхідного морально-психологічного стану особового складу військ (сил) під час підготовки і в ході операції (бойових дій) морально-психологічне забезпечення виконання завдань операції в будь-яких умовах, а також стійкого, надійного й адекватного функціонування свідомості та психіки військовослужбовців під час бойових дій)» [5, с. 248].

Проблема формування ціннісних орієнтацій військовослужбовців входить у контекст проблем підготовки спеціалістів у військовій педагогіці (О.В. Барабанщикова, О.П. Багас, М.М. Гречко, А.М. Григор'єв, М.І. Д'яченко, Л.Ф. Железняк, А.М. Зельницький, Л.О. Кандибович, І.С. Колодій, С.О. Кубицький, В.С. Маслов, М.І. Нещадим, Г.М. Юхновець, І.О. Хорєв, В.В. Ягулов та ін.), психолого-педагогічних аспектів підготовки майбутнього офіцера (М.Й. Варій, О.В. Виноград, С.М. Гречко, Л.М. Дунець, М.О. Морозов, Т.І. Олійник та ін.), проблем що орієнто-

Олександр Вознюк, Сергій Кубицький. Формування ціннісних...

воєні па дослідження психологічного клімату, міжособистісних стосунків, сумісності військових колективів, а також стилю керівництва, авторитету керівника військового підрозділу тощо (С.А. Багрецов, Г.А. Броневичий, А.Д. Глоточкин, В.Ф. Давидов, С.Г. Запорожцев, Г.Д. Луков та ін.), проблем формування морально-психологічної, морально-політичної, морально-бойової, емоційно-вольової, ціннісно-мотиваційної та інших видів готовності (А.Я. Боднар, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко, М.І. Пірен, Г.Д. Темко, М.І. Томчук, В.В. Шевченко).

Суттєво, що проблема формування ціннісних орієнтацій особистості військовослужбовця вимагає пошуку нових підходів до вирішення зазначеної актуальної проблеми.

Відповідно, завданням нашої статті є обговорення процесу формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу як повітряного напрямку розвитку сучасної педагогічної думки.

Останніми роками набуває бурхливого розвитку концепція синергізму в навчанні й вихованні. Зазначається, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань навчального процесу, особистості, а слід навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому, як вважається, навчальному процесові слід надавати самоорганізуючого, творчого характеру, оскільки він має нелінійну природу [7; 11].

Синергетичну інтерпретацію розвитку освіти здійснюють: В.С. Лутай, В.І. Редюхін, М.Ю. Опьонков, С.С. Шевельова, В.Г. Буданов, А.П. Назаретян, В.І. Аршинов, К.Н. Солов'єнко, Є.Г. Пугачова, В.Н. Вандишев, В.А. Цикін, В.А. Кушнір, Н.Б. Булгакова, О.В. Чалий тощо.

Як пише М.І. Нещадим, систему освіти слід досліджувати з позиції синергетичної методології, оскільки ця система відповідає головним показникам відкритої системи [13, с. 681-682]. Як вважає цей науковець, у військово-освітній процес доцільно ввести синергетику, діючи за трьома напрямками. Синергетика для військової освіти (розробка й впровадження інтегративних курсів синергетики у вищій військовій школі та на різних етапах підвищення кваліфікації військових фахівців); синергетика у військовій освіті (впровадження в окремих спеціальних військових та загальнонаукових дисциплінах синергетичних підходів та використання стилю мислення й мови (апарату) синергетики, а також матеріалів, що ілюструють принципи синергетики, що дасть змогу створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності військової науки та гуманітарної, природничої, науково-технічної сфери й культури); синергетика самого процесу військової освіти (йдеться про синергетичність про-

цесу становлення особистості військового фахівця та формування його світогляду й системи знань та уявлень [13, с. 679-680].

Є.М.Князєва зазначає, що синергетичний підхід до освіти передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію, коли синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, потенціюючій або пробуджуючій освіті як відкритті учнем себе в процесі співробітництва із самим собою [9, с. 62-79].

Синергетичний підхід до освіти передбачає розуміння освітньої системи як єдності всіх аспектів актуалізації суспільних феноменів, що можна проілюструвати думкою І.Н.Сіземської та Л.І.Новікової, які вважають, що суспільна свідомість формується на перетині чотирьох векторів у їх узгодженості: критичного осмислення сучасної дійсності; збереження-відновлення традицій вітчизняної суспільної думки; врахування надбань попереднього позитивного соціокультурного досвіду, засвоєння світової культурної думки стосовно культурних традицій народу та потреб сучасного розвитку суспільства [14; 19, с. 16].

При цьому, як вважають Л.І.Новікова та М.В.Соколовський, головною умовою підвищення ефективності освіти є наявність у школі гуманістичної виховної системи, яка пов'язує воєдино все розмаїття впливів на виховання (як в рамках класу, школи, близького їй соціуму, так і у сфері інших спектрів реальності – соціального, культурного, екологічного середовища) [14, с. 137].

Загалом, на думку О.В.Москвиної, синергетичний підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності й штампів, відкриває поліфункціональність і багатомірність гіпотез і теорій, дозволяє більш глибоко осмислити особливості творчого мислення й уяву учасників навчального процесу, забезпечити динаміку різноманітних способів, методів, принципів розвитку творчої особистості, створюючи при цьому нові умови для розкриття творчих здібностей [12, с. 33], що формуються у феноменологічній площині «крапок біфуркації».

Як вважає М.В. Богуславський, саме у крапках біфуркації, що являють собою альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій, вибудовування разом із вихованцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового [3, с. 19].

Творчість передбачає також і самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії, ціннісних орієнтацій особистості. Таким чином, як пише Б.М.Бім-Бада, одним із найбільш важливих моментів в освіті є усвідомлення способів пізнання, уміння перевіряти саме мис-

лення, його шляхи, надійність методів, критичне уміння відмовитися шради істини від своїх попередніх, вічно недостатніх знань, від упередженості та суб'єктивізму [15, с. 80].

І якщо одним із головних пріоритетів освіти є гармонійна, творча особистість, то з позиції викладеного вище, синергетичний підхід передбачає реалізацію таких принципів формування творчої особистості, як:

1. Принцип визнання самоцінності кожної особистості, яка тут розуміється як відкрита можливість.

2. Принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення, який наголошує на факті, що будь-яка функціонуюча система не є стабільною, у ній неминуче накопичуються відхилення, що можуть призвести до хаосу й навіть викликати її розпад. Тут процес самоусвідомлення приводить до «порядку через флуктуацію».

3. Принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей, який передбачає, що самоорганізація можлива при неоднорідності системи, за наявності нерівновагих структур, а сам розвиток тут розуміється як самоактуалізація наявних потенційних можливостей системи, а не як наведення порядку ззовні.

4. Принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей, який базується на положенні синергетики, що в результаті флуктуаційних змін, що відбуваються в системі, починається процес дисипації – самовибудовування регулярної структури на рівні кооперативної, погодоженої взаємодії часток, що утворить нову стаціонарну структуру.

5. Принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) учасників навчального процесу й розвитку творчих здібностей у цьому процесі, коли під час еволюції відкриті нерівновагі системи інтегруються в складні цілісні структури, що розвиваються в різному темпі.

6. Принцип віковий сенситивності в розвитку творчих здібностей, коли у динамічній, постійно мінливій моделі розвитку особистості творчі здібності можна уявити у вигляді можливостей, що флуктують, відкриваються та закриваються, де момент відкриття є моментом істини, актом сенситивності. Якщо цей момент буде упущений, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою [12, с. 33].

Як вважає А.Г. Шевцов, сучасна постієкласична наукова парадигма, яка створюється на наших очах, вимагає переходу від системної до системно-синергетичної методології дослідження педагогічних процесів, що є відгуком на постмодерністські тенденції у гуманітарних науках [25, с. 8].

Г.Г.Малинецький пише, що синергетичний підхід до навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати *стратегічні цілі освіти* і зрозуміти, що тут виявляється параметрами порядку, які

визначають хід процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і телеологічному (утворенні цілі) планах. При цьому саме самостійна робота вихованців, як вважає Г.Г.Малинецький, найбільш повно сприяє розвиткові навичок студентів, їх «самоорганізації», необхідних для професійної діяльності [1], що, у свою чергу, сприяє розвиткові ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої домінує універсальний чинник розвитку суспільства – самостійна трудова активність людини, її певна автономність та самодетермінація.

Загалом, визнається необхідність розвинути синергетичний підхід до освіти, який може бути охарактеризованим і як гештальтосвіта. Остання – це така процедура навчання, такий спосіб зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес перекладання знань з однією голови в іншу, не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розуміється як стимулююча, збуджуюча освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми [9, с. 73; 20, с. 248-251].

Синергетичний підхід до освіти означає, також і інтеграцію людини та світу як двох системних утворень. Саме у зазначеному напрямі можна характеризувати таке завдання освіти, яке закликає її спонукати вихованця до мислення про смисл та походження речей, пошук цілісних життєвих сенсів, осягнення *мистецтва мислетворчості*, яке передбачає: осмислення людиною свого місця й призначення у світі; вироблення концепції життя; свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у програму творення добра; створення необхідних умов для самореалізації особистісних сил; рівень соціальної та психологічної зрілості (підготовки); відповідальне ставлення до життя та до себе самого; духовно-практичну діяльність людини; відтворення в свідомості цілісної картини свого життя як індивідуальної історії в її часовій перспективі та ретроспективі [23, с. 35].

Як вважає В.М. Розін, якщо дотримуватися ідей синергетического підходу, то на освіту можна подивитися як на складний соціальний організм, головні функції якого – відтворення досвіду, накопиченого в культурі, і створення умов для його цілеспрямованої зміни. Середовищем і зворотним зв'язком для подібного організму виступає, з одного боку, весь соціум, з іншого, – спеціалізовані форми соціальної рефлексії, починаючи від власне педагогічних, і закінчуючи політичними або літе-

ригурними. Як орган соціуму освіта має гнучко адаптуватися доплинних змін соціального середовища й як наслідок мінятися сама. Суттєво, що освіта як соціальний організм слабо реагує на соціальні зміни. Вирішення цього протиріччя означає формування нового етапу розвитку освіти й педагогіки, а з погляду синергетики – нового соціального організму освіти. Виходячи з цього, В.М. Розін сформулював нові вимоги до сфери освіти, які пов'язані із вичерпаністю основної педагогічної парадигми (класичної системи освіти) і форм її теоретичного осмислення. Це виявляється у тому, що стають неефективними традиційні цілі, зміст і форми освіти [18, с. 77-80].

Загалом синергетичний підхід передбачає розгляд виховання як системи, що перебуває у стані самоорганізації та саморозвитку, що здатна до рефлексії і самонавчання. При цьому процес самоорганізації передбачає узгоджене функціонування освітньої системи в режимі реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем, які виявляє синергетичні риси (динамічність, міждисциплінарність, інформатизація).

На наш погляд, у контексті синергетичного підходу вирішується проблема формування ціннісних орієнтацій особистості як мотиваційних чинників її поведінки.

У контексті синергетики *мотиваційні механізми* виявляються пов'язаними із творчою активністю особистості [10].

Проблема мотивації у становленні особистості є однією з суттєвих. У вітчизняній психології традиція особистісного підходу до проблеми мотивації пов'язується з іменем С.Л. Рубінштейна, який запропонував розглядати її як вияв “внутрішніх умов”. Механізм кристалізації мотивації пов'язується із закріпленням ефективних стратегій, які виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесення їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Відповідно мотивацію як сукупність стійких мотивів особистості, що визначають її спрямованість, здатність діяти відносно незалежно від ситуативних детермінант, розглядають Б.Г. Ананьєв, В.Г. Асєєв,

Л.І. Божович, В.К. Віллонас, Г.С. Костюк. В українській психології таке трактування мотивації зв'язане з вчинковим підходом (В.А. Роменець, І.П. Маноха, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко).

Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні, що на рівні синергетичної методології розуміється як обмін системи та її середовища енергією та інформацією. У цілому, процес переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки ви-

являється незрозумілим, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію й поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип внутрішньої мотиваційної детермінації.

Поняття «внутрішньої мотивації», введене в науковий обіг Е. Дісі та Р. Раяном, протягом певного часу не диференціювалося на ситуативний та ціннісний рівні. Вважалося, що внутрішня мотивація призводить до підвищення ефективності, тривалості діяльності, задоволення він неї, інтересу, психологічного комфорту та ін. [24]. Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова та ціннісна) [6], можна виділити два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний та ціннісний [8].

На ситуативному рівні внутрішня мотивація визначається структурою певної ситуації і залежить від здатності цієї ситуації задовольнити потреби людини в самодетермінації, компетентності та значущих міжособистісних стосунках. Вони, за Е. Дісі та Р. Раяном, є провідними для розвитку внутрішньої мотивації. Отже, на ситуативному рівні показниками внутрішньої мотивації можуть бути відчуття самодетермінованості, компетентності, інтересу до діяльності та її ефективності тощо. Зазначені показники можна використовувати як операціоналізовані визначення внутрішньої мотивації: вони можуть бути виміряні тим чи іншим способом і доступні для спостереження безпосередньо. Однак, вони не показують, якою мірою внутрішня мотивація стала особистісним надбанням та набула ціннісного сенсу.

Провести таке дослідження можна з використанням показників внутрішньої мотивації ціннісного рівня. На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життя діяльності. Аналізуючи концепцію надситуативної активності В.А. Петровського, можна дійти висновку, що активна неадаптивність (надситуативність) є суттєвим показником розвитку внутрішньої мотивації на ціннісному рівні. Цей висновок впливає з точки зору, згідно з якою виокремлюються два види активності – адаптивної та неадаптивної [16]. Адаптивна стратегія полягає в пристосуванні до ситуації та близька до потребового рівня детермінації діяльності. Неадаптивна ж активність переносить акцент на вплив суб'єкта на ситуацію та її зміну. Так, В.А. Петровський стверджує, що «в фактах активної-неадаптивного виходу людини за межі відомого й заданого проявляється, на нашу думку, власне суб'єктність, тенденція людини діяти в напрямку самовипробування, оцінки себе як носія «вільної причинності» [16, с.

91]. Надситуативний мотив В.А. Петровський характеризує спонуками, які надлишкові з точки зору задоволення потреб, і можуть навіть знаходитися на протилежному до них полюсі, а прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації [17]. Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) і описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д.Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості [2].

Отже, внутрішня мотивація на ситуативному та ціннісному рівнях визначається відчуттям самодетермінованості, компетентності та значимих стосунків з іншими. Однак, якщо на ситуативному рівні людина є об'єктом впливу ситуації, і задоволення чи фрустрація базових потреб визначається структурою діяльності, то на ціннісному рівні внутрішня мотивація стає диспозиційним освіти, а значить, самодетермінованість, компетентність та значимі стосунки з іншими перейшли у ціннісну сферу й самі тепер детермінують стратегію діяльності [8; 24].

Таким чином, формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, а формування творчої особистості з позиції викладеного вище є головним моментом у кристалізації внутрішньої мотивації поведінки людини.

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здібності суб'єкта виходити за межі односторонніх конструкцій «зовнішньої доцільності» [2; 24], як вміння бачити ціле раніше за частини, переходити за межі «безпосередньої даності» та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального.

Таким чином, формування позитивної мотивації вихованців та студентів до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формування творчої особистості вихованця. При цьому тут слід орієнтуватися на особистісні риси творчої людини, на характер творчої активності особистості. Розглянемо деякі з важливих аспектів творчої активності особистості. Перш за все, творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації, готувати умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу синергійного, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування; творчість передба-

чає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”. Крім того, творчість є цілісним освітнім, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, коли окремих талантів людини складається із суми її талантів, а сама людина спроможна синергетичним чином сполучати різні когнітивні стратегії та риси характеру [4].

З позиції синергетичної, особистісно-орієнтованої концепції виховання усі виховні заходи, так чи інакше, мають бути спрямовані на формування творчої особистості людини, яка синергетичним чином поєднує свідомий та несвідомий аспекти психічної діяльності. Як пише М.О.Федорова, у навчальній діяльності мотиви діяльності формуються в переплетенні свідомої і несвідомої сфер психіки людини, тому з позиції синергетичного підходу, мотивація навчальної діяльності вихованця – це процес створення умов для стійкої зміни його психічного стану у напрямку розв'язання протиріччя у задоволенні пізнавальних потреб. У процесі такого навчання знання стає для вихованця особистісно значущими, що сприяє підвищенню якості його засвоєння й у кінцевому рахунку ефективності навчання [21, с. 96-97].

І якщо творчість передбачає вихід у багатомірний, багатозначний контекст пізнання дійсності, що з позиції синергетики можна кваліфікувати як *стан нестійкості*, то, як вважає М.О. Федорова, саме стан нестійкості забезпечує вибір стратегії навчання, оскільки саме в момент нестійкості, розгубленості зовнішній педагогічний вплив (навіть саме незначний) здатен постати визначальним у виборі одного із шляхів розвитку. Отже, нестійкість дозволяє більш активно сприймати інформацію, а дидактична значущість крапок біфуркації полягає в тому, що тільки в них можна інформаційним чином досить слабким, але істотним для системи впливом уплинути на вибір поведінки системи. І, навпаки, у стані стійкості, коли освітній процес іде рівно й впевнено до поставленої мети, будь-які зовнішні впливи (навіть досить потужні), як правило, будуть марними [21, с. 97-98].

Суттєво, що нестійкість системи зростає в міру збільшення обсягу інформації. Причому в стан нестійкості систему приводять зовнішні і внутрішні чинники. До зовнішніх факторів можуть бути віднесені: вплив соціуму або економічні умови; матеріальна база, зміст і засоби навчання, загальний зміст освіти, способи її структурування й інформаційного наповнення; технології навчання й виховання; методики викла-

дання окремих дисциплін; закономірності засвоєння усіх видів інформації; закони і закономірності розвитку педагогічних систем; особливості діяльності викладача, його творчий потенціал і т.д.

До внутрішніх чинників можна віднести: наявну базу знань, умінь, навичок педагога і вихованця, їхні потенційні можливості, особистісні якості, пізнавальні потреби, внутрішні мотиви діяльності, зміст діяльності, пластичність до сприйняття інформації, природні задатки, схильності й здібності і т.д. [21, с. 97-98].

Зазначене вище дозволяє дійти важливого висновку, що для реалізації принципів синергетики в освіті необхідна нова освітня технологія, яка б вирішила триєдину задачу: виховання творчої особистості з відповідними ціннісними орієнтаціями; її адаптацію до умов життя, що змінюються; надання можливостей для подальшого саморозвитку та самореалізації [22, с. 46].

1. Астафьева О.Н., Делокаров К. Теория самоорганизации и образование. По материалам научно-методической конференции «Синергетика и учебный процесс» // Лицейское и гимназическое образование. – 2000. – №3. – С.92-96.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 1983. – 173 с.
3. Богуславский М.В. Страсти по синергетике // Мир образования. – 1999. – № 5. – С. 17-21.
4. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследования креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
5. Жаров А.І Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості воїна Збройних Сил України як складової національної безпеки // Мультиверсум. Філософський альманах: 36. наук, праць / Гол. ред. В.В. Лях. - Вип. 36. - К.: Український центр духовної культури, 2003. – С. 248-257 с.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 233 с.
7. Клепко С. Ф. Интегративная освіта і поліморфізм. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
8. Климчук В.О. Развитие внутренней мотивации // Синергетика: процесс самоорганизации технических, технологических та социальных систем: Материалы Першої Всеукраїнської наукової конференції. 17–18 червня 2003 року, м. Житомир /Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75–78.

9. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
10. Кубицький С.О., Вознюк О.В. Розвиток мотивації курсантів / Вісник Національної Академії Оборони України: Збірник наукових праць. – 2006. – № 2. – С. 75-79.
11. Кушнір В. А. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7–10.
12. Москвина А.В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся / Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия (Материалы Международной научно-практической конференции. 20-21 апреля 2000 г.). – Оренбург, 2000. – С. 177-181.
13. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2003. – 852 с.
14. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система. (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. – 1998. – №1. – С.132-143.
15. Педагогическая антропология. Учебное пособие / Авт. – сост. Б.М.Бим-Бад. – М.:Урао. – 1998. – 576 с.
16. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
17. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.
18. Розин В. М. Образование как синергетическая система / Синергетика и образование. – М.: Издательство «Гнозис», 1997. – С. 77-80.
19. Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Проблемы современного воспитания в философском контексте // Педагогика. – 1998. – №7. – С.15-20.
20. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция. – 2000. – 536 с.
21. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы // Диссер... канд.пед.наук. – 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
22. Харитоновна В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия / Антропоэкологические подходы в современном образовании. Ч.2.- Новокузнецк, 1999. – С.44-48.
23. Чирка В.В., Чирка Г.Е. Навчання мислетворчості – складова філософії освіти // Шкільний світ. – 1998. – № 10. – С.35.

24. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.
25. Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід // Освіта (Творче об'єднання «Галузь»). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.

The article highlights the main principles of molding personality values in the light of sinergetics approach.

Key words: *principle, molding personality values, sinergetics approach.*

УДК 37.046.16

ББК Ч 74.58

Валерия Волошка

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статті проаналізовано розвиток формування професійної компетентності. Розглянуто змістовий та організаційний чинники, що безпосередньо впливають на процес формування професійної компетентності у майбутніх фахівців.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійна підготовка.*

В новых социально-экономических условиях профессиональная подготовка специалиста социальной сферы призвана обеспечить не только прочные фундаментальные знания выпускников, но и способность оперативно реагировать на запросы динамично меняющейся действительности, постоянно наращивать профессиональные знания и наиболее эффективно их использовать для решения профессиональных задач. В настоящее время остро стоит вопрос о становлении специалиста социальной сферы, которого характеризует высокий уровень управленческой компетентности. Социальная сфера в рамках которой реализуется профессиональная деятельность специалиста, характеризуется неоднозначностью, сложностью, эмоциональной загружен-

ностью. Работа с трудными жизненными ситуациями составляет основное содержание деятельности специалиста социальной сферы, что предъявляет к личности специалиста особые требования. Специалисту социальной сферы необходимо обладать стартовыми возможностями, способностями, знаниями, умениями, навыками, компетентностью и высокой мотивацией. Следовательно, к специалисту социаль-

ной сферы необходимо предъявлять два типа требований: профессиональная грамотность и управленческая компетентность. Профессиональная грамотность, как критерий качества подготовки специалиста обусловлен тем, что деятельность специалиста социальной сферы носит мультидисциплинарный характер, она тесно связана с такими областями науки и практики как психология, педагогика, юриспруденция, социология и медицина, что предполагает не только наличие знаний, но и практических умений реализации технологий этих областей. Управленческая компетентность (умение организовать людей, руководить и подчиняться, разрешать конфликты и принимать эффективные решения). В связи с этим особенности становления управленческой компетентности специалистов социальной сферы обусловлены спецификой управленческого труда, квалификационными характеристиками и сложностью профессиональных задач.

Сложившаяся ситуация требует от высшей педагогической школы совершенствования подготовки будущих специалистов социальной сферы: их профессиональная квалификация должна определяться способностью быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, управленческой компетентностью, умением постоянно пополнять и творчески использовать профессиональные знания.

Вопросам становления и развития профессиональной компетентности специалистов посвящено большое количество научных исследований. Концептуальные основы профессиональной компетентности специалистов раскрыты в работах Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.В. Усовой, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и др. Однако, несмотря на существующий интерес ученых и значительность полученных результатов, проведенный анализ научных работ показал, что становлению управленческой компетентности будущих специалистов социальной сферы не уделяется должного внимания. До настоящего времени не определены структура и содержание управленческой компетентности будущих специалистов социальной сферы, не реализуются в должной мере возможности форм, методов и средств обучения для целенаправленного становления и развития управленческой компетентности, не разработана эффективная система ее становления.

Таким образом, актуальность становления управленческой компетентности будущих специалистов социальной сферы, имеющей важное социально-педагогическое значение, определяется следующими факторами: 1) тенденциями развития современного общества, внедрением рыночных отношений, вызвавшими необходимость подготовки

специалистов, обладающих достаточно высоким уровнем управленческих знаний и умений; 2) отсутствием целенаправленной системы подготовки специалистов, результатом которой является их управленческая компетентность и условий ее реализации; 3) недостаточной разработанностью проблемы становления управленческой компетентности в теории и практике высшей школы.

Цель исследования – определить содержание понятия «управленческая компетентность специалиста социальной сферы» и разработать теоретические основы построения системы становления управленческой компетентности специалиста социальной сферы.

В основу определения управленческой компетентности специалиста социальной сферы были положены понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», которые определяют терминологическое поле исследования и позволяют дать сущностную характеристику понятиям «управленческая компетентность специалиста социальной сферы», «становления управленческой компетентности специалиста социальной сферы».

Опираясь на исследования А.Ф. Аменда, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и др., мы установили, что понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» имеют некоторые общие составляющие, такие, как осведомленность в определенной области знаний, опыт деятельности и, конечно же, знания и умения.

Родовым по отношению к понятию «управленческая компетентность специалиста социальной сферы» является понятие «профессиональная компетентность», сущностная характеристика которого была положена нами в основу определения управленческой компетентности.

Управленческую компетентность специалиста социальной сферы мы определяем как интегративное свойство личности, включающее управленческую позицию, управленческие знания и умения, значимые для эффективного управления качеством личности, отражающее его готовность и способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность при решении организационно-управленческих задач в условиях социальной сферы.

Понимание классического толкования понятия «становление» как «возникновения чего-либо в процессе развития», позволили определить «становление управленческой компетентности специалиста социальной сферы» как процесс формирования студентами определенного уровня управленческой компетентности, развитие которой будет

продолжаться на протяжении всей профессиональной деятельности будущего специалиста социальной сферы.

Структура управленческой компетентности будущего специалиста социальной сферы включает следующие компоненты:

- мотивационный компонент включает личностно значимые мотивы и ценностные установки, позитивное отношение к овладению управленческими знаниями и умениями, потребности их применения в практической деятельности. Мотивационный компонент предполагает наличие интереса к профессионально-управленческой деятельности в социальной сфере, характеризующийся потребностью личности в определении целей и способов совершенствования управленческой компетентности;
- когнитивный компонент включает систему управленческих знаний. Когнитивный компонент предполагает наличие определенных управленческих знаний помогающих специалисту адекватно оценивать реальные управленческие ситуации, находить и применять необходимую информацию для их разрешения, а также в процессе самообразования развивать управленческую компетентность;
- деятельностный компонент включает исследовательские, организаторские, проектировочные умения специалиста, позволяющие ему реализовывать технологии эффективного управления в условиях социальной сферы;
- личностный компонент представляет собой совокупность значимых для эффективного управления личностных качеств специалиста социальной сферы: инициативность, ответственность, мобильность, коммуникабельность, самостоятельность, критичность мышления.

Разработанная и обоснованная, с учетом системного и деятельностно-личностного подходов, система становления управленческой компетентности будущего специалиста социальной сферы, включает следующие взаимосвязанные компоненты:

Мотивационный компонент, выполняя функции целеполагания, мотивации, ценностной ориентации, обеспечивает развитие позитивного отношения к управленческим знаниям и умениям, повышает мотивацию к их усвоению, формирует управленческую позицию, ценностное отношение к управленческой деятельности.

Содержательный компонент системы обеспечивает приобретение студентами управленческих знаний и умений, опыта практической деятельности, а также развитие значимых для эффективного управле-

ния в социальной сфере качеств личности, что способствует становлению управленческой компетентности будущих специалистов социальной сферы. Этот компонент выполняет обучающую (приобретение управленческих знаний и умений), воспитательную (формирование значимых для управления качеств личности) и организационную (реализация программ и технологий становления управленческой компетентности) функции.

Деятельностный компонент обеспечивает включение студентов в активную познавательную-исследовательскую деятельность. Основными формами деятельности студента в процессе становления управленческой компетентности являются: академическая учебная деятельность, учебно-профессиональная деятельность. Реализация данного компонента осуществляется за счет использования методов проблемного и эвристического обучения, коллективного обсуждения и решения конкретных управленческих ситуаций, выполнения проектов и др.

Контрольный компонент, выполняя оценочно - контролирующую функцию, обеспечивает установление обратной связи, получение информации об уровне управленческой компетентности. К методам реализации компонента относятся: тестирование, самооценка, взаимооценка, экспертная оценка.

Образовательный процесс в рамках разработанной системы отличается непрерывностью, открытостью, мобильностью, вариативностью, что позволяет быстро реагировать не только на изменения, происходящие в обществе, но и на требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки специалистов социальной сферы. Реализация системы становления управленческой компетентности специалиста социальной сферы выстраивается на основе ряда принципов: гуманистической и профессиональной направленности, мобильности, динамичности.

Следует отметить, что результативность работы любой системы зависит от условий ее функционирования. Поэтому, адекватный выбор условий есть показатель качества профессиональной подготовки. Выявление условий, способствующих эффективному функционированию системы становления управленческой компетентности будущего специалиста социальной сферы, осуществлялось, исходя из содержательных особенностей построенной системы и сущностной характеристики компетентности. В результате выявлены следующие условия: развитие положительной мотивационной сферы личности будущего специалиста социальной сферы на основе ценностных установок системы профессионального образования; формирование управленческих знаний в рамках регионального компонента содержания про-

фессиональной подготовки; использование в образовательном процессе системы учебно-творческих заданий, развивающих управленческое мышление студентов и включающих их в различные виды профессионально-управленческой деятельности в социальной сфере.

The development of professional competence Russian and abroad is regarded in this article. The influence of contents and organizational aspects on the process of the development of the professional competence analyzed here.

Key words: professional competence, professional training.

УДК 378.018.1 (477+438)

ББК 474.58

Мар'яна Гавран

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРИВАТНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Проаналізовано організаційні та педагогічні особливості розвитку приватних ВНЗ в Україні та Польщі. Особливу увагу приділено процесу утворення та розвитку приватних ВНЗ, вибору напрямків підготовки спеціалістів, підбору викладацького складу та забезпеченню якісної освіти.

Ключові слова: приватний ВНЗ, недержавна вища освіта, спеціальність, спеціаліст, ринок освіти, ринок праці.

Система вищої освіти в Україні та Польщі за останнє десятиріччя суттєво змінилась. Намітилися нові тенденції її розвитку, серед яких найважливіші – зростання темпів та масштабів підготовки фахівців з різних гуманітарних спеціальностей, адаптація освіти до соціально орієнтованої економіки, розширення доступу громадян до вищої освіти, кардинальна зміна орієнтирів в організації та плануванні навчального процесу, утворення приватних вищих навчальних закладів.

В умовах панування лише суспільної власності вища освіта обох дружніх держав, України та Польщі, до їх виходу із соціалістичного табору, перебувала практично на цілковитому державному забезпеченні, яке неспроможне було профінансувати розвиток професійної освіти для задоволення соціально-економічних потреб суспільства та особистісних запитів молоді.

Розквіт демократичного суспільства, після виборів у Польщі в 1989р. та Україні в 1991р., забезпечив нові умови, в яких вища освіта отримала

Мар'яна Гавран. Організаційно-педагогічні особливості...

можливість пристосовуватися до нових суспільних потреб та миттєво реагувати на запити ринку праці. Зріс також “приватний інтерес всіх громадян до освіти внаслідок підвищення значення знань як чинника економічного та соціального розвитку” [3, с. 25]. Завдяки реформуванню законодавчої та виконавчої влади, прогресу виробничо-суспільних відносин та ринкової економіки, ініціативі професорсько-викладацького складу в Польщі і в Україні почався процес утворення вищих навчальних закладів (ВНЗ), які не отримували державного фінансування.

Упродовж останнього десятиріччя в Україні опубліковано чимало праць, в яких науково осмислюється феномен приватної освіти. Серед перших дослідників приватної освіти переважали самі організатори – ректори, проректори, засновники, – вищих навчальних закладів недержавної форми власності, такі як: В.І. Астахова, К.В. Корсак, І.І. Тимошенко. Перші публікації, які присвячувалися приватним ВНЗ, почали з'являтися вже на початку 1990-х р., однак їм був притаманний не дослідний характер, а інформаційний.

Посилюється інтерес науковців, політиків, практиків до вивчення досвіду створення й розвитку вищої освіти недержавної форми власності в Польщі, його критичного й творчого застосування в Україні. Дослідженням приватного сектору вищої освіти Польщі займається

А.В. Василюк, яка в своїх працях висвітлює проблему реформування професійної освіти, проводить порівняльний аналіз приватного сектора в галузі вищої освіти Польщі та України. К.В. Корсак у своїх дослідженнях проводить паралелі між приватною вищою освітою України, Польщі та іншими розвиненими країнами світу.

Сьогодні в дослідженні ВНЗ недержавної форми власності України та Польщі залишаються актуальними питання організації та якості навчально-виховного процесу, підбір спеціальностей та кадрів, розвиток науково-дослідної роботи.

Метою нашої статті є аналіз організаційних та педагогічних особливостей розвитку приватних ВНЗ України і Польщі.

Наприкінці 1980-х років у системі вищої освіти України було близько 500 спеціальностей, більшість з яких були технічного спрямування, тому понад 60 % осіб з вищою освітою мали диплом із формулюванням “інженер” чи “технолог”. За таких даних на початку 1990-х років найбільш недоступними спеціальностями були соціальні, гуманітарні, медичні. З розвитком вільних ринкових відносин катастрофічно стало не вистарчати спеціалістів з економічних дисциплін. Оскільки, держава неспроможна була профінансувати розвиток професійної освіти та відкриття нових спеціальностей для задоволення соціально-економіч-

них потреб суспільства та особистісних запитів молоді, то за вирішення цієї проблеми взялися приватні особи, які почали утворювати перші вищі навчальні заклади недержавної форми власності.

В Україні цей процес почався практично без жодної нормативно-правової бази й державної підтримки, тоді як в Польщі, завдяки освітнім законам та податковому законодавству, прийнятих демократичним керівництвом, було створено порівняно сприятливі умови для виникнення й розвитку ВНЗ недержавної форми власності.

Приватний сектор вищої освіти є визначною ланкою в системі вищої освіти Польщі та України. Завдяки його існуванню значно зріс потенціал вищої освіти, що в свою чергу призвело до збільшення кількості студентів. У 2002 р. у Польщі склалася найбільш розвинута в Європі система недержавної освіти, яка налічувала 250 ВНЗ, де навчалася близько півмільйона студентів [2, с. 46]. На 2004 р. кількість студентів приватних ВНЗ Польщі становила 30% від загальної кількості, а України - 12% [7].

Для повнішого осмислення ролі приватної освіти в Польщі та Україні пропонується таблиця, в якій подано еволюцію розгортання мережі приватних ВНЗ та зростання контингенту студентів (див. Табл. 1).

Таблиця дає змогу зробити висновок, що з виникненням недержавної освіти в Польщі та Україні, розширився ринок освіти, який, за визначенням І.А. Добрянського, є системою відносин, які формуються між суб'єктами освітнього процесу для досягнення певного рівня освіти, здійснення навчання впродовж усього життя з метою всебічного розвитку особистості, розкриття творчих і культурних потенціалів особистості й нації загалом [6, с. 283]. На ринку освіти склалася ринкова ситуація, коли є попит (потреба в отриманні освіти), пропозиція (надання освітніх послуг) і товар (освітні послуги). Ці ринкові категорії можуть реалізовуватися як державою, так і приватними особами. Саме тому можна стверджувати, що приватна освіта стала однією із складових освітнього простору держави з ринковою економікою й допомагає системі вищої освіти стрімко розвиватися, примножуючи науково-культурний потенціал країни.

Починаючи з 90-х років основна роль приватного ВНЗ полягає у задоволенні потреб споживачів освіти (студентів), держави і суспільства. Однією з його організаційних особливостей є висока мобільність у підготовці фахівців з тих спеціальностей, які найбільш недоступні в державних ВНЗ і найбільш необхідні на ринку праці. Тому приватні ВНЗ перш за все почали готувати спеціалістів з таких напрямків як: фінанси, облік і аудит, менеджмент, іноземні мови та ін. За даними Асоціації вищих навчальних закладів, заснованих на недержавній формі власності (утвореної у 1993 році), на 1998 р. в Україні працювало близько 60 акредито-

ваних ВНЗ недержавної форми власності, 8 з яких не готували студентів з різних напрямків економіки.

Таблиця 1.

Чисельність студентів приватних ВНЗ та кількість приватних ВНЗ в Польщі та Україні.

Країна	1996		2000		2003		2004	
	К-сть студентів приватних ВНЗ (тис.) / % від заг. к-сті	К-сть приватних ВНЗ / % від заг. к-сті	К-сть студентів приватних ВНЗ (тис.) / % від заг. к-сті	К-сть приватних ВНЗ / % від заг. к-сті	К-сть студентів приватних ВНЗ (тис.) / % від заг. к-сті	К-сть приватних ВНЗ / % від заг. к-сті	К-сть студентів приватних ВНЗ (тис.) / % від заг. к-сті	К-сть приватних ВНЗ / % від заг. к-сті
Польща	142,928 15,5%	114 / 55,6%	471,443 59,9%	195 / 64,8%	528,820 29,4%	252 / 66,8%	580,242 740,3%	301 / 70,5%
Україна	84,500 / 5,4%	127 / 11,9%	160,100 / 8,3%	163 / 16,6%	237,100 / 12,0%	175 / 17,6%	290,000 / 11,9%	188 / 18,6%

Відповідно до напрямку підготовки спеціалістів з певної галузі давалася й назва навчальному закладу, так за даними на 2005 р. в Україні з 104 приватних ВНЗ III-IV рівня акредитації (20 університетів, 7 академій та 77 інститутів) лише 42 не мають у своїй назві слів з економічної термінології. Недержавна вища освіта України в основному надає освітні послуги з економічних дисциплін, тоді як педагогічна освіта значно відстає від цих показників. Хоча історичним є той факт, що в 1870-х роках недержавні жіночі навчальні заклади університетського типу, що давали педагогічну освіту, посідали перше місце за чисельністю. А починаючи з 1905 р., вільна школа випускала 140-145 педагогів вищої кваліфікації, що було на 20-25 чоловік менше ніж в державній системі освіти.

Сьогодні у вищій освіті України проводиться навчання спеціалістів з 76 напрямків підготовки, які включають більше ніж 580 спеціальностей. За даними на 1 травня 1998 року [4, с. 17-20] в Україні з 71 ВНЗ недержавної форми власності підготовка спеціалістів велася в основному за спеціальністю “Менеджмент організацій” (35 ВНЗ), а на другому місці – “Облік і аудит” (34 ВНЗ), тоді як спеціальність “Початкове навчання” можна було отримати лише у 4 приватних ВНЗ.

У Польщі на 1998 р. прослідковувалася схожа ситуація по відношенню до підготовки спеціалістів з економічних дисциплін. У 55 недержавних ВНЗ велася підготовка за профілем “Менеджмент і маркетинг”, і значно рідше пропонувався гуманітарний вибір – іноземні мови, політологія, історія. Однак у Польщі, у порівнянні з Україною, значно більше ВНЗ пропонувало навчання за профілем “Педагогіка” - аж 18 вищих шкіл [1, с. 160].

Підсумовуючи, слід сказати, що у Польщі та Україні недержавна вища освіта намагається максимально задовільнити потреби ринку праці. Оскільки впродовж 90-х років не вистарчало кваліфікованих

фахівців з економічних спеціальностей, тому більшість приватних ВНЗ почало пропонувати саме такі спеціальності.

Однак не слід забувати, що освіта не є лише сферою ринкових стосунків, де поширюються конкуренція, попит і пропозиція, але і сферою задоволення інтересів особистості, яка прийшла у вищий навчальний заклад отримати якісну освіту.

Особливістю приватного ВНЗ, окрім вияву швидкої реакції на запити ринку праці й освіти, є ще й: 1) підготовка висококваліфікованих спеціалістів, у яких формується здатність швидкого реагування на непередбачувані кризові ситуації, вміння реалізовувати на практиці отриману інформацію; 2) інтенсивне запровадження інформаційних технологій; 3) застосування найновіших методик у навчально-виховному процесі.

Згідно з новою концепцією розвитку приватної освіти України, девіз якої "Освіта. Інтелектуальність. Культура", освітня діяльність приватних ВНЗ здійснюється відповідно до принципу гуманізації, основою якого є індивідуалізація навчально-виховного процесу, педагогіка партнерства, повага до особистості всіх суб'єктів навчального процесу. Головною метою приватних ВНЗ є формування цілеспрямованої, комунікабельної, інтелектуальної, культурної, дієздатної особистості. Для реалізації цієї мети потрібні висококваліфіковані, досвідчені викладачі, які вміють самовдосконалюватися, постійно підвищувати свій професійний рівень, шукати нові підходи у навчально-виховній роботі. На думку Сидоренка О.Л., до викладацької роботи можуть допускатися лише ті фахівці, які пройшли підготовку в рамках педагогічних майстерень, стажування під керівництвом викладачів-методистів, склали екзамен кандидатського мінімуму за спеціальністю [5, с. 45-46].

Більшість приватних ВНЗ має педагогів-новаторів, схильних до експериментів, пошуків нового, створення своїх форм, методів і напрямів у навчанні, використання педагогіки співпраці. У цих навчальних закладах працює також багато викладачів, які мають великий педагогічний досвід роботи у державних ВНЗ. Проте, тут є й багато педагогів-початківців, які не мають навіть елементарної психологічної та педагогічної підготовки, зокрема, викладачі-випускники технічних, економічних та інших ВНЗ. Вони мають бути орієнтовані на здобуття знань психолого-педагогічного циклу як необхідного елемента їхньої майбутньої професійної діяльності. Для надання таких знань у Польщі асистентам пропонують спеціальний курс з методики викладання у вищих школах та інші дисципліни для вдосконалення фахової майстерності викладача вищої школи.

Для того, щоб недержавні ВНЗ розвивалися й надалі, їм необхідно витримувати конкуренцію з державними ВНЗ та отримувати визнання

Мир'яна Гавран. Організаційно-педагогічні особливості...

студентів, які, прийшовши у приватний ВНЗ, повинні знати, що тут вони можуть отримати якісну освіту з використанням найновітніших методик та технологій навчання від висококваліфікованих педагогів. Тому "цінним внеском приватних ВНЗ у реформу освіти є те, що нині вони – своєрідна лабораторія з апробації і накопичення новаторського досвіду в навчальному процесі" [5, с. 147], а також визначна освітня ланка, в якій здійснюється пошук та утвердження нових профілів підготовки спеціалістів згідно з вимогами сучасного ринку праці.

Отже, приватні ВНЗ швидко перетворюються в інтегральну складову освітньої системи як України, так і Польщі тому, що вони не лише задовольняють потреби ринку освітніх послуг і ринку праці, але й допомагають державним навчальним закладам і державі загалом долати кризові моменти в сфері освіти та забезпечувати загальнокультурний і загальноцивілізаційний розвиток країни.

1. Василюк А.В. Утворення і діяльність недержавного сектора у системі вищої освіти Польщі // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – Т. 2. – С. 158-162.
2. Добрянський І. Приватна вища освіта України та Польщі // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 45-49.
3. Калешук І. Приватний сектор вищої освіти України: тенденції розвитку в світовому контексті трансформаційних процесів // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 24-31.
4. Міжнародна освіта. – 1998. – № 3. – С. 17-20.
5. Сидоренко О.Л. Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі. – Х.: Основа, 2000. – 256 с.
6. Добрянский И.А. Негосударственное высшее образование в Украине: Монография. – М.: Пед. Академия последипломного образования, 2007. – 446 с.
7. UNESCO European Centre for Higher Education. http://www.cepes.ro/information_services/statistics.htm.

Organizational and pedagogical peculiarities of development of private higher educational institutions in Ukraine and Poland are analyzed in given article. Private higher educational institutions establishment and development process, the fields of specialist training and teaching staff selection and also qualitative education providing are emphasized.

Key words: private higher educational institution, private higher education, speciality, specialist, educational market, labour market.

УДК: 371.3: 378.1 (575.1)

ББК Ч 74.584

Юркин Ганиев

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ МОДЕЛИ РАЗМЕЩЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор аналізує доцільність моделі розміщення закладів системи неперервної освіти.

Ключові слова: доцільність, модель розміщення, система неперервної освіти.

Основной задачей совершенствования системы образования считается целесообразное размещение учреждений непрерывного обучения с учетом общественно-экономических и географических условий региона. В решении данного вопроса важным является использование экономико-математических методов и современных информационных технологий.

С этой целью желательно использовать экономико-математические методы, определяющие состояние регионального развития в соответствии с экономической программой по строительству образовательных учреждений.

В вопросах приемлемого размещения образовательных учреждений среди сетевых моделей есть целесообразная модель, которая может привести к решению многоуровневых динамических задач, направленных на снижение затрат и повешение производительности труда.

Определим экономико-математическую модель задачи.

h – Образовательное учреждение региона, подлежащее строительству (h=1, 2... H).

r – Положение, определяющее ввод образовательных учреждений (r=1, 2... R_n)

k – Порядок образовательных учреждений региона, строящихся согласно экономической программы страны (k=1, 2... K).

t – Порядок (по годам) сроков строительства образовательных учреждений региона на основании экономической программы страны (t=1, 2... T).

a_{ht}^{kr} – согласно государственной программе t году, h намеченное строить, п основании порядка, k построенное образовательное учреждение.

C_r^h – h единица затрат для строительства образовательных учреждений в состоянии r.

Юркин Ганиев. К вопросу о целесообразности модели...

Q_t^k – t экономическое состояние образовательных учреждений, намеченное строительство в регионе согласно экономическому плану в течение t года.

Z_h^r – производительность ввода в состоянии r образовательных учреждений региона.

На основании вышеуказанных знаков, вопрос, определяющий строительство образовательных учреждений в регионе, будет выглядеть так:

Интегральная формула приведения затрат в наименьшее положение:

$$L(Z) = \sum_{\substack{h \in H \\ r \in R_n}} Z_h^r$$

По ниже следующим условиям ограничения

$$\sum_{\substack{h \in H \\ r \in R_n}} a_{ht}^{kr} Z_h^r \geq Q_R^T \begin{pmatrix} t = 1, 2, \dots, T \\ k = 1, 2, \dots, K \end{pmatrix}$$

Условие, определяющее необходимые расходы, выделенные для строительства образовательных учреждений в регионе согласно экономической программе страны.

$$\sum_h r \geq 0 \begin{pmatrix} r = 1, 2, \dots, R \\ h = 1, 2, \dots, H \end{pmatrix}$$

Изменение не должно быть отрицательным.

В целом при определении приемлемого решения вопроса необходимо создать единую автоматизированную систему модели, состоящей из двух частей – линейной и сетевой как основы для приемлемого размещения образовательных учреждений региона, которые включены в экономическую программу страны.

The author analyses the appropriateness of placing establishment of permanent education system.

Key words: appropriateness, model of placing, permanent education system.

УДК 37.033-053.6

ББК Ч 74.58

Лідія Заболоцька

**ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
(ЗДОСВІДУ КУРАТОРА)**

Проведено теоретичний аналіз екологічного виховання студентів та висвітлено досвід роботи куратора групи у даному напрямку.

Ключові слова: екологічне виховання, досвід роботи куратора групи.

Побудова суспільства, яке орієнтується на загальнолюдські цінності, набуває, насамперед, виховного характеру. Виховання студентства – складний та динамічний процес. Серед багатьох напрямків виховної роботи важливе місце займає екологічне виховання молоді.

Історія людства завжди була пов'язана з історією природи. Усвідомлення себе в навколишньому середовищі, відчуття своєї єдності з ним або відокремленості – основні положення, на яких базується екологічний світогляд особистості. Сьогодні перед нею постає завдання пристосуватися до "вторинної природи", яка виникає внаслідок її діяльності й результати якої неможливо передбачити. Майбутнє людства залежить саме від того, наскільки глибоко підрастаюче покоління, а особливо студентство педагогічних вузів, усвідомить погребу бережливого ставлення до природи як загальнолюдської цінності, вмітиме вивчати, передбачати наслідки своїх дій у природі, активно діяти задля поліпшення довкілля та передавати свої знання та навички учням.

Пропонована стаття присвячена висвітленню досвіду куратора з екологічного виховання студентів як складової підготовки майбутніх педагогів. Тема нашого дослідження є складовою наукової проблеми кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету «Формування гуманістичних цінностей молоді».

Проблемі виховання студентства присвячена достатня кількість праць (роботи А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, Н.В. Кузьміної, П.І. Підкасистого, О.В. Петровського та ін.). Науковці Н.С. Держникова, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебний, І.Т. Сурувегіна, Л.П. Печко, В.А. Ясвин тощо досліджують питання екологічного виховання молоді.

Екологічні проблеми давно вже віднесені до загальнодержавних та глобальних. З суто біологічних вони стали соціальними, етичними, психологічними, педагогічними. Міжнародна комісія, створена ЮНЕСКО,

Лідія Заболоцька. Екологічне виховання студентів...

пропонує модель екологічної освіти у XXI сторіччі. Насамперед, вона передбачає постановку екологічних питань у центр усіх навчальних програм, починаючи з дитячих дошкільних закладів і закінчуючи підготовкою вчителів та управлінського апарату. На перетині екології, психології та педагогіки виник та активно розвивається новий напрямок – екологічна психопедагогіка, в рамках якої розробляються методи, форми екологічної освіти, критерії добору її змісту, аналізуються механізми формування екологічної свідомості тощо. Регулярно проводяться конференції, видаються книжки, пишуться статті з проблем екологічної освіти та виховання. Але, слід відверто сказати, протиріччя між суспільством та навколишнім середовищем поглиблюються. Тому важливими завданнями є створення нової концепції взаємодії людини й природи, формування у підрастаючого покоління нового екологічного світогляду. Молоду людину треба навчити мислити глобально, формувати цілісну картину природи, об'єднати екологічні знання та дії у систему. Якісно нова система національної освіти має забезпечити підготовку молодого покоління, спроможного вийти із стану екологічної кризи, подолати споживацьке ставлення до природи. У сучасних умовах екологічний імператив повинен зайняти провідне місце в людській діяльності як життєво необхідний. Ці теоретичні постулати покладені нами в основу програми екологічного виховання студентів.

Розробка її почалася з визначення особливостей цього напрямку виховної роботи. Екологічну освіту й виховання ми розглядаємо як єдиний, складний, послідовний процес, що здійснюється протягом усього життя людини на комплексній основі. Спираючись на методологічний принцип детермінованості свідомості та поведінки суспільними відносинами, вплив яких опосередковується мікросередовищем особистості та цілеспрямованим вихованням, ми зрозуміли, що екологічні знання, вміння формуються у вихованців під впливом стихійних та свідомих факторів, значення яких неоднакове. Суспільні відносини виступають виховними зв'язками першого порядку. Вони визначають мету екологічного виховання молоді. Педагогічні відносини виявляються у безпосередній або опосередкованій взаємодії зі студентами. У першому випадку – це пряме спілкування під час проведення екологічних бесід, дискусій, екскурсій та ін. У другому – вплив засобів виховання: книжок, телепередач, кінофільмів, преси, виставкова діяльність тощо. У їх ролі виступають також батьки, представники суспільних організацій, яких ми залучали до екологічного виховання молоді. Разом з тим, екологічне виховання відбувається й під впливом стихійних факторів – макро- і мікросередовища (друзів, сім'ї, літератури тощо). У такому разі

спеціальні завдання з екологічного виховання не висувуються, але їх вплив враховується при проведенні виховної роботи.

Таким чином, процес формування у студентів ставлення до природи функціонує та розвивається як жорстко-детермінований і як імовірний. УВ плані горизонтальних залежностей безпосередні, опосередковані та стихійні виховні відносини однакові, а якщо розглядати їх вертикально, то безпосередні та опосередковані відносини, що складають цілеспрямований процес екологічного виховання, є головними. Звісно, екологічні знання студенти отримують під час вивчення предметів гуманітарного циклу, спеціальних дисциплін біологічного та екологічного напрямку, але роль куратора у формуванні в молоді світогляду, орієнтованого на безпечний для довкілля розвиток, культури спілкування з природою, необхідних навичок раціонального природокористування, визначальна.

Важливого значення ми надавали визначенню мети екологічного виховання. Передовий педагогічний досвід, опитування біля 150 викладачів, аналіз відповідної літератури (праці П.С. Дежнікова, А.Н. Захлебного, І.Т. Суворегіної, Л.П. Печко тощо) показав, що однозначності в її трактуванні немає. Так, А.Н. Захлебний [4] вважає, що необхідно виховувати в кожного потребу свідомо додержуватися норм відповідального ставлення до природи в поведінці та діяльності; В.Сердюк підкреслює, що "найважливішим завданням екологічної освіти є встановлення пріоритетності екологічних знань, оскільки всі інші науки спрямовані лише на розробку технологій, і тільки екологія спроможна організувати їх у систему, яка відповідає законам Природи" [8, с.44].

Ми визначили три рівні цілей екологічного виховання студентів: соціетарні (цілі суспільства), інституційні (завдання вихователів) та особистісні цілі студентів. Відомо, що людина взаємодіє зі світом і з тим, що в ньому існує, не безпосередньо, а через культуру. Саме через неї вона задовольняє свої духовні й матеріальні потреби. Тому метою екологічного виховання ми визначили формування у студентів **екологічної культури**. Цей термін з'явився в спеціальній психолого-педагогічній літературі в останні роки, але ж знову, тлумачення його різне. Так, Н.Е. Дежнікова [2] вважає, що це – матеріалізована свідомість у вчинках, словах або справах людини, А.Н. Захлебний [4] до структури екологічної культури включає здатність людини до розвитку свого творчого потенціалу, самоаналізу та самовдосконалення. Автор підкреслює, що екологічна культура не тільки результат, скільки процес: вона засвоюється, нарощується новими сучасними знаннями, узагальнюється почуттєвим досвідом і транслюється у вигляді екокультурних цінностей, інформацій та технологій виховання.

На наш погляд, таке розуміння екологічної культури дещо спрощене. Ми розглядаємо її як інтегративне утворення особистості, складовими якої є екологічні знання, природоохоронні дії та ціннісні орієнтації. Звідси завданнями екологічного виховання визначено формування:

- адекватних екологічних уявлень, що дозволяють особистості знати, що і як відбувається у світі природи між людиною та природою, і як варто діяти з погляду екологічної доцільності;
- мотиваційно – ціннісних відносин до природи;
- системи умінь та навичок взаємодії з природою.

Поділяючи думки педагогів про те, що екологічне виховання – це частина морального виховання, виділяємо в ньому соціальний та психолого-педагогічний аспекти.

Соціальний аспект у найбільш загальному вигляді – це трансформація суспільних норм, принципів, що регулюють відносини людини та навколишнього середовища, в особистісні цінності та формування на цій основі відповідних моральних якостей. Але ізольовані, абстрактно визначені якості не можуть бути метою виховання, тому що самі ці якості одержують своє розкриття тільки в контексті цілісної особистості. Звідси, психолого-педагогічний аспект включає формування у студентів екологічної свідомості, розвиток почуттів, закріплення екологічно доцільних норм поведінки, навичок раціонального природокористування. Вказані вище елементи є не тільки складовими якостей особистості, а й мають самостійне значення в аспекті екологічного виховання студентів. Свідомість, орієнтована на безпечний для довкілля розвиток, на збалансування потреб суспільства і можливостей природи, включає знання (когнитивний компонент) та відношення вихованців до цих знань (мотиваційний компонент).

Пізнання екологічних знань – свідомий цілеспрямований процес, що відповідає віковим особливостям студентства. Усю сукупність екологічних знань ми поділяємо на такі групи:

1. Наукові знання – це ідеї, теорії, концепції, факти, які характеризують тенденції глобальних, регіональних і локальних змін в екосистемах та біосфері, відносини людини з навколишнім середовищем.
2. Ціннісні – екологічні орієнтації людини на різних етапах розвитку суспільства; ідеали, ідеї, що характеризують природу та людину як універсальну цінність.
3. Моральні – система моральних та правових принципів, норм та правил, що регулюють відношення людини з природою.
4. Діяльнісні, що допомагають відібрати матеріал з екологічної проблеми для виступу на конференції, диспуті, проаналізувати відповідну літературу.

Окрім перерахованого вище, екологічні знання включають елементи суспільних, природничих, правових наук та мистецтва.

Екологічна освіта здійснюється нами під час бесід, дискусій, лекцій, екскурсій, зустрічей з цікавими людьми тощо. Усім сподобалися рольові ігри “Екологічний бумеранг”, “Екологічний телеміст”. Традиційними в університеті стали екологічні тижні, конференції з питань охорони навколишнього середовища, робота екологічного табору тощо.

Однак, як свідчать спостереження, сама по собі наявність екологічних знань не гарантує екологічно доцільного поведіння особистості. Необхідно сформувати ще й відповідне відношення до природи. Цей процес пов'язаний з формуванням суб'єктивного - мотиваційно-ціннісного компонента екологічної свідомості. Умовно в ньому визначаються дві взаємозв'язані підструктури.

Перша характеризує відношення особистості до природи, друга – до екологічних норм та правил і виражає її погляди, переконання, ідеали, світогляд. Екологічні переконання – найбільш складне утворення в свідомості. Вони включають інтелектуальний (знання) та ціннісно-емоційні компоненти (особистісний висновок, в якому визнається або ні суб'єктивна та об'єктивна цінність відповідних знань, позитивні або негативні почуття в зв'язку з дотриманням або ні вимог суспільства до довілля), практична діяльність з охорони природи. Екологічні переконання – це результат не пасивного сприйняття відповідних правил, а продукт їх переробки.

С.Д. Дерябо та В.О. Ясвін [3] виділяють 16 типів суб'єктивного відношення до природи і називають такі їх базові параметри: широту, інтенсивність, ступінь усвідомлення, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість, усвідомленість, модальність, інтенсивність.

У контексті нашої теми акцентується увага на формуванні двох типів відношень, які автори визначають як об'єктно-непрагматичний та суб'єктивно-непрагматичний. У своїй виховній роботі ми враховуємо особливості мотиваційно-ціннісного компонента екологічної свідомості й намагаємося формувати в кожного вихованця мотиви необхідності й бажання, прагнень та інтересів до пізнання явищ живої природи й людини як природної істоти, екоцентричний тип екологічної свідомості.

Досвід виховної роботи показує, що розвиток та рівень екологічної свідомості студентства знаходиться в єдності з його пізнавальною діяльністю, з глибиною екологічних знань, а також залежить від спрямованості поглядів, переконань, світогляду, ідеалів. Для того, щоб знання стали переконаннями та спрямовували екологічно доцільну поведінку студентів,

ми зіставляли теоретичні знання студентів з реальною дійсністю, включали їх в активну практичну діяльність у рамках раціонального природокористування, здійснювали зв'язок з емоційною сферою.

Особлива увага звертається нами на формування дієвого компонента екологічної освіти. Виховна робота спрямовується на формування таких умінь та навичок: одержання наукової інформації про світ природи; естетичного освоєння природних об'єктів; взаємодії з природними об'єктами в умовах антропогенного середовища; природокористування в природному середовищі; природоохоронна діяльність. Безперечно, більша частина з них формується також під час проведення лабораторних занять, польових практик, роботи на агробіологічному комплексі.

Діагностика динаміки розвитку екологічної культури студентів має в нашій роботі важливе значення. Відомо, що в педагогічній теорії існують декілька підходів до визначення рівнів вихованості. Нами використовувалася дещо модифікована методика, що запропонував О.М. Алексєєв [1].

З метою діагностування рівня сформованості екологічної культури розроблено комплексний критерій, що складається з інтелектуального, ціннісного, діяльнісного, творчого, організаційно-інформативного та емоційно-вольового компонентів. Усі вони мають ознаки за високим, середнім та низьким рівнями.

Методика діагностування включає вивчення прояву компонентів, стійких та типових для кожного вихованця, їх відношень. Методами контролю виступають стандартизовані характеристики, розроблені нами на основі комплексного критерію сформованості екологічної культури, бесіди, спостереження, анкетування, оцінка та самооцінка ступеню сформованості знань та вмінь. Порівняння рівнів сформованості екологічної культури на початку навчального року та після проведення цілеспрямованої виховної роботи свідчить, що він зріс.

1. Алексєєв А.Н. Формирование нравственного отношения школьников к природе. – К.: РУМК, 1991. – 51 с.
2. Дежпикова Н.С. Экологическая культура: грани восприятия // Биология в школе. – 1995. – №4. – С.40-41.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
4. Захлебный А.Н. Педагогические принципы и условия экологического образования. – М.: Просвещение, 1983. – 52с.
5. Захлебный А.Н., Зверев И.Д., Суравегина С.М. Охрана природы в школьном курсе биологии. – М.: Педагогика, 1989. – 320с.

6. Прокопенко О., Демидова Т. Екологічне виховання учнів в процесі вивчення біології // Рідна школа. – 2005. – №3. – С.72-75.
7. Пустовіт Н., Краснобай О. Дослідження екологічної культури школярів // Біологія і хімія в школі. – 2000. – №4. – С.36-39.
8. Сердюк В.О. Екологічна освіта і виховання // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №6. – С.44-46.

The theoretical analysis of students ecological education was carried out and tutor's work experience was described.

Key words: *ecological education, tutor's work experience.*

УДК 37.013

ББК 474.583

Олена Загоруйко

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ ЗУМОВЛЕНОСТІ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІКИ

У статті висвітлено формування системи принципів в радянській педагогіці, розкрито історико-педагогічний аспект соціальної зумовленості принципів.

Ключові слова: *педагогічна дійсність, закони діалектики, принципи педагогіки.*

Зміна соціально-політичних пріоритетів у розвитку країни потребує певних змін в теорії і практиці педагогіки. Це зумовлено необхідністю реалізації нового напрямку розвитку і закріплення його в системі освіти. Саме освітня система готує підростаюче покоління до життя в оновленому суспільстві. Перетворення в педагогічній теорії та практиці мають торкатися принципів, як стрижневого утворення педагогічної дійсності. З одного боку принципи являють собою суб'єктивне відображення об'єктивних законів і закономірностей в педагогіці (суб'єктом може бути як суспільство в цілому, певна соціальна група, так і окрема людина), з іншого – забезпечують реалізацію педагогічного процесу, спрямованого на їх неухильне виконання, чим поєднують педагогічну теорію з практикою.

Для побудови системи принципів педагогічного процесу необхідно визначити, якими саме загальними законами і закономірностями вони зумовлені. Загальні закони (тобто закони діалектики, закони розвитку) є незмінними за своєю суттю, але, залежно від умов суспільного розвитку, змінюють свою пріоритетність [1, с. 100]. Визначивши і поясвивши

Олена Загоруйко. Історико-педагогічний аспект...

детермінанті зв'язки між законами і педагогічними принципами, можна спрогнозувати й побудувати систему принципів сучасної вітчизняної педагогіки.

Для цього визначимо зв'язок між законами діалектики і формуванням системи принципів в радянській педагогіці, адже на її основі розвивається сучасна українська педагогіка.

Починаючи з перемоги Великої Жовтневої соціалістичної революції, нова влада, наголошуючи на загальній рівності всіх громадян, вивела на перше місце класові цінності і боротьбу між ними. Ідея класової боротьби ґрунтувалася на образі класового ворога, якого треба було знищити, та сформуванню негативного ставлення до буржуазних цінностей. Для здійснення такої боротьби необхідні були сильні, активні (агресивні), політично обізнані громадяни. Ця потреба зумовила пріоритет принципів ідеологічної спрямованості та партійності (1920-30 рр.). У подальшому ідея руйнування, боротьби розповсюдилася як на всі сфери суспільного життя (боротьба за I місце, за врожай, з недоліками тощо), так і на область освіти (боротьба за успішність, з невестигаючими, із запізненнями та ін.). Слід зазначити, що педагогічна сутність такої боротьби знаходиться в самій людині, адже існуючі протиріччя (щедрість і жадність, чесність і брехливість, сила та слабкість тощо) є рушійною силою розвитку особистості. Обираючи одну з протилежних якостей, людина або вдосконалюється, або деградує. У цьому виявляється дія закону єдності та боротьби протилежностей. Механізм його реалізації може спиратися як на позитивні якості, підсилюючи їх, так і на негативні, знищуючи останні. Якщо в філософському плані це одне і те ж, то педагогічний сенс виглядає діаметрально протилежним: розвиваючи позитивне, вихователь формує механізм творення, знищуючи негативне (боротьба з ...) – механізм руйнування, що закріплюється в свідомості і підсвідомості людини. Якщо механізм руйнування буде сформовано (а саме до цього прагне політична доктрина часу), то незалежно від того, що в нього попаде, воно буде зруйноване [1, с. 100].

Другою реалією політичного і педагогічного того дення стає ідея політехнізму та професійної спрямованості педагогічного процесу, що відповідала провідним тенденціям (влада робітників і селян) розвитку суспільства. Свого практичного втілення вона набула в наступному періоді розвитку школи та педагогіки.

Останні принципи, вибірково запозичені в тенетах зарубіжної педагогіки, виступають засобом реалізації провідних. Серед них принципи наочності, послідовності, міцності засвоєння матеріалу тощо [2, с. 53]. Слід зазначити, що перелічені вище принципи подаються в педагогічній

літературі як дидактичні, тобто такі, що стосуються навчання. Перелічене доводить закономірну підпорядкованість навчання вихованню, що є провідною у вирішенні соціально-політичних проблем побудови соціалістичного суспільства.

Інтегруючим показником зазначених пріоритетів стає *одноплановість* розгляду педагогічних явищ, *жорсткість* і *однозначність* вибору на користь комуністичної ідеології, *однаковість* шкіл, програм, підручників, коли спроба вийти за зазначені політичною елітою правила карається усуненням від професійної (і не тільки) діяльності.

Якщо зазначений період розвитку суспільства характеризувався апіорним прийняттям принципових позицій педагогіки (бо так треба, бо так говорять класики марксизму-ленінізму), то час політичної відлиги характеризується певним усвідомленим маніпулюванням принципами педагогіки, що відбувається в межах показаної доктрини, з метою їх угруповання, розгалуження, підпорядкування тощо. Починаючи з 60-х років минулого століття чітко відстежується тенденція до збільшення кількості принципів і вивчається їх взаємодія. У підручнику з педагогіки за редакцією Т.І. Щукіної формулюється ідея єдності принципів, доводиться, що лише знаходячись у певному системному зв'язку вони ефективні [3, с.151]. У цей час відбувається попарне угруповання альтернативних (або майже альтернативних) принципів педагогіки. Так, М.О. Данилов розглядає як парні принципи науковості та доступності, систематичності та зв'язку теорії з практикою, свідомості та активності учнів і керуючої ролі вчителя, колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів [4, с.16]. М.М. Скаткін виокремлює принципи науковості та посиленої трудності, свідомості та творчої активності учнів, наочності та розвитку теоретичного мислення [4, с.17]. Це знову проявлення закону *єдності* та боротьби протилежностей, тільки більш глибоке, коли основний акцент переноситься на першу половину його дії. Усі перелічені вище принципи підпорядковуються ідеї комуністичного виховання і всебічного розвитку учнів.

Оскільки різні вчені розглядають принципи в різному поєднанні і в різній послідовності, виникає потреба визначення базового принципу і розкриття його зв'язку з іншими. Для побудови системи принципів, на думку В.І. Загвязинського, треба не лише виявити зв'язки між ними, але й встановити провідний зв'язок і підпорядкованість принципів.

Спираючись на дослідження Ю.К. Бабанського, І.Я. Лернера, М.І. - Махмутова, М.М. Скаткіна, В.І. Загвязинський, відстежує зв'язок між провідними законами та системою педагогічних принципів, який можна подати наступним чином.

Закопи	Принципи
1. соціальної зумовленості навчання і виховання	комуністичної спрямованості навчально-виховного процесу
2. виховного і розвиваючого характеру навчання	всебічного розвитку особистості; єдності та взаємозумовленості індивідуальної організації навчальної діяльності з колективною
3. цілісності та єдності навчального процесу	комплексного підходу, систематичності та системності;
4. єдності та взаємозв'язку теорії з практикою	науковості, політехнізму та професійної спрямованості педагогічного процесу;
5. зв'язку навчання з життям	
6. закон зумовленості результатів навчання характером пізнавальної діяльності учнів	активності та самостійності, переростання навчання в самоосвіту

Як бачимо, у визначеній системі відстежується орієнтованість принципів на вирішення задач комуністичного виховання. Принцип комуністичної спрямованості визначається як системоутворюючий, решта ж принципів підпорядковується йому, забезпечуючи зовнішні та внутрішні умови здійснення останнього [4, с.31].

Отже, на кінець 70-х - початок 80-х років була опрацьована система педагогічних принципів, основу якої складають наступні ідеї:

- ідея спрямованості навчання і виховання на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості нового (соціалістичного) суспільства, яка володіє комуністичною ідеологією і мораллю;
- ідея комплексного підходу до навчання і виховання (вирішення водночас усіх головних задач виховання та включення школярів у різноманітні види діяльності);
- ідея єдності навчання і виховання (виховання і розвивальний характер навчання);
- ідея оптимізації методів і засобів навчання та виховання. [4, с.32]

Наголошуючи на важливості політичного виховання і професійної підготовки молоді, врахування природних, індивідуальних особливостей людини було зведено до мінімуму (див. систему принципів).

До певного моменту педагогічні принципи становили собою могутній інструмент впливу суспільства на педагогічну дійсність, аж поки на перше місце не вийшов закон заперечення заперечень, який визначає

пріоритетний розвиток обмежених раніше сторін і напрямків. У суспільному житті – це відродження національної культури, формування національної самосвідомості, заміна класових інтересів національними. У педагогічній сфері – виховання почуття патріотизму, любові до рідної мови, поезії, музики тощо. Домінуючу роль почав відігравати принцип націоналізації суспільства та освіти, у школі він реалізується шляхом введення обов'язкових національних навчальних дисциплін (історії України, української мови та літератури, народознавства тощо). Закон заперечення заперечень зумовлює появу принципу альтернативності: викладається те, що заперечувалось раніше, вивчаються нові навчальні предмети (основи екології, валеологія, історія релігії), навчання здійснюється за різними, оригінальними планами, підручниками, програмами. Це спрямовує навчально-виховний процес на формування механізмів учіння, спілкування та творчості, що сприяє прирощенню культури, а не тільки її ретрансляції. У педагогіці на перше місце виходять принципи культуровідповідності, народності та інтернаціональності. На шляху альтернативи та заперечення важливо не загубити надбань попереднього періоду.

На першому місці в педагогічній дійсності з'являється принцип гуманізації, що наголошує людину головною цінністю і метою, а не засобом суспільного виробництва. Виробництво слугує задоволенню потреб людини, не соціальне замовлення визначає характер виховання дитини, а її інтереси визначають, яким бути суспільству. З принципу гуманізації витікає принцип пріоритету загальнолюдських цінностей, які не залежать від класу, нації.

Для реалізації нових наголошених принципів необхідно створити механізм творення, що базується не на запереченні і руйнації, а на накопиченні, збільшенні позитива в особистості та суспільстві [1, с. 103]. Домінуючу роль відіграє закон переходу кількісних накопичень в якісні перетворення. Серед наук значне місце займають науки про людину, педагогіка (як людинознавство) має стати системоутворюючою наукою.

Наше суспільство й освіта перебувають на етапі відродження національної культури. Можливо, саме домінування закону заперечення заперечень впливає на те, що деякі принципи лише задекларовані (принцип гуманізації), але не впроваджуються широко в практику навчання і виховання.

1. Глазиріна В.М. Закони діалектики і соціально-педагогічні пріоритети // Наука, релігія, суспільство. – №2. – 2005. – С.100-103.
2. Лордкипанидзе Д.О. Принципы, организация и методы обучения. – М.: Учпедгиз, 1957. – 172 с.

3. Педагогіка школи / Под ред. Г.И. Шукилой. – М., 1977. – 384 с.
4. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике /Ред. кол.: А.В. Усова и др. – Челябинск, 1985. – 113 с.

The article is devoted to formation of pedagogical principles of Soviet period. Author reveals dependence of principles on social and political conditions.

Key words: pedagogical reality, pedagogical principles.

УДК: 378.14 (208) (477)

ББК Ч 74.04 (2)7

Валентин Златніков

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ТА РЕФОРМИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті стисло висловлюються характерні особливості реалізації принципу неперервності освіти з урахуванням реформування освітньої системи в Україні.

Ключові слова: принцип неперервності освіти, реформування освітньої системи в Україні.

Протягом останніх років неперервна освіта стала популярною темою. У світі опубліковано тисячі робіт по даній темі; крім того, видаються періодичні видання повністю присвячені проблемі неперервної освіти. Без сумніву, дана проблема носить глобальний характер. У 1990 р. в Японії було відкрито "Раду розвитку і підтримки законодавства неперервної освіти" (Promotion of Lifelong Learning Law and National Learning Council). У 1996 р. Організація Економічного співробітництва і Розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) ініціювала розвиток програм досліджень, націлених на перетворення неперервної освіти в можливість для всіх. С необхідність розвитку системи неперервної освіти, починаючи з дитинства і протягом усього дорослого життя. Неперервна освіта зміцнює зв'язки між навчанням, професійною підготовкою та ринком праці для постійного оновлення знань та професійних вмінь кожної людини.

Не оминув цей процес і Україну. Важливе завдання перед освітою України поставлено тезою навчання впродовж усього життя людини. Отже, метою даної наукової статті є аналіз перетворень в системі освіти та реалізація принципу безперервної освіти в Україні.

Безперервна освіта – основа підготовки кваліфікованих конкурентноздатних кадрів. Як освітня система вона включає в себе всі види осві-

ти, державні освітні стандарти, структуру і середовище функціонування. В Україні проблема освіти стоїть на рівні державної політики. Одне з основних прав людини – право на освіту – закріплене в Конституції України. У 1996 р. в Україні було прийнято Закон України “Про освіту”. Відповідно до закону, освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2].

За роки незалежності система освіти в Україні зазнала значних змін. З моменту проголошення незалежності в системі освіти нашої країни відбулися масштабні перетворення, направлені на забезпечення гуманістичного характеру навчання і виховання, спадковості всіх рівнів освіти. Завдяки фінансовій підтримці держави досягнуто значного прогресу в удосконаленні системи освіти.

Освіта в Україні має складну структуру європейського типу і включає дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту. Крім того, встановлені такі освітні рівні: початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта, а освітньо-кваліфікаційні рівні мають градацію: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Прийняття такої розгалуженої схеми має принципове значення, оскільки це гарантує людині вільність вибору і дає можливість отримати освіту у відповідності до розумових і професійних здатностей. Згідно із Законом України «Про освіту» громадяни України мають право на отримання освіти за різними формами: очною, вечірньою, заочною або екстернату. З розвитком інформаційних технологій успішно розвивається й удосконалюється дистанційна освіта.

Сьогодні в Україні функціонує 16,3 тис. дитячих дошкільних закладів. Дошкільна освіта в Україні спрямована на виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. У 2001 р. було прийнято Закон Украї-

ни “Про дошкільну освіту”. Цей Закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на принципах сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні [3].

Активно організовуються профільні дитсадки з пріоритетним розвитком певного напрямку діяльності, такі, що запроваджують авторські програми, досвід роботи видатних педагогів минулого й сучасності, надають додаткові освітні послуги. Таких закладів налічується вже понад 1,7 тисячі.

У 1999 р. було прийнято Закон України “Про загальну середню освіту”. Національна система середньої освіти в Україні спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Для облаштованих дітей створені і функціонують гімназії, ліцеї, колегіуми, при цьому мережа таких закладів освіти збільшується щороку.

Враховуючи міжнародний досвід, сьогодні прийнята й запроваджується концепція дванадцятирічної загальної середньої освіти й 12-бальна шкала оцінювання знань.

У динаміці суспільного розвитку та ринкових перетворень виключно важливого значення набуває професійно-технічна освіта. У 1998 р. було прийнято Закон України “Про професійно-технічну освіту”. Цей Закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи професійно-технічної освіти, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках [5]. Система професійно-технічної освіти виконує важливі функції соціального захисту молоді.

Структура вищої освіти України побудована у відповідності до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями. У системі вищої освіти функціонують вищі навчальні заклади державної та інших форм власності. У 2006/2007 навчальному році мережа вищих навчальних закладів налічує 920 закладів усіх рівнів акредитації та форм власності, у тому числі 184 університети, 58 академій, 125 інститутів, 1 консерваторія, 199 коледжів, 210 технікумів та 143 училища.

Визначальним напрямом розвитку вищої освіти України є її інтеграція у світовий та європейський освітній простір. До європейських вимог адаптовано новий перелік галузей знань і напрямів підготовки, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Починаючи з 2007 року підготовка бакалаврів у вищих навчальних закладах буде здійснюватися за 48 галузями та 141 напрямом (до 2007 року підготовка здійснювалася за 17 галузями, 77 напрямками і 586 спеціальностями). Крім цього, підготовлено новий перелік спеціальностей з підготовки молодших спеціалістів, у стадії розробки новий перелік спеціальностей з підготовки магістрів.

Україна, як учасниця Болонського процесу, прагне до 2010 року увійти в єдиний європейський освітній простір і органічно поєднати його із простором європейських наукових досліджень. Саме це має забезпечити її участь у створенні «Європи знань» і конкурентоспроможність у європейській системі вищої освіти.

Пріоритетним напрямком реформування вищої освіти є забезпечення інноваційного характеру розвитку вищої освіти, впровадження інформаційних, телекомунікаційних технологій, інтерактивних форм і методів навчання, гнучких навчальних програм перепідготовки та підвищення кваліфікації, вивчення, узагальнення та обмін позитивним вітчизняним та зарубіжним досвідом навчання, парощування та модернізація обчислювальної техніки і програмного забезпечення, підвищення ефективності їх використання в навчальному процесі.

Постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове удосконалення громадян, поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки і набутого практичного досвіду та індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку.

Україна сьогодні має достатньо сформовану мережу навчальних закладів і підрозділів післядипломної освіти.

Основними принципами організації післядипломної освіти є:

- науковість, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, безперервність, модульність, індивідуалізація, наскрізність;
- зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності і господарювання;
- орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам.

Головною метою післядипломної освіти є:

- задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві;
- забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань та вмінь;
- забезпечення одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та умінь за фахом;
- впровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих упродовж усього життя.

Система післядипломної освіти ґрунтується на концепції безперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в усіх цивілізованих країнах світу. Її головними принципами є системність, безперервність, індивідуалізація навчання, фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація освіти.

Дистанційна освіта органічно вписується в систему безперервної освіти, розширюючи різноманітність її форм та підвищуючи якісний рівень отримання знань. Дистанційна освіта є наслідком об'єктивного процесу інформатизації. Вона вбирає в себе найкращі риси очної, заочної та інших форм навчання.

Стан розвитку дистанційної освіти в Україні на сьогоднішній день не відповідає вимогам до інформаційного суспільства, що прагне інтегруватися у європейську і світову спільноту. По-перше, Україна відстає від розвинутих країн в застосуванні технологій дистанційного навчання при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації фахівців різних галузей і рівнів. По-друге, має місце суттєве відставання телекомунікаційних мереж передачі даних, які відзначаються недостатньою пропусковою здатністю, надійністю зв'язку та його низькою якістю.

Незважаючи на зазначені проблеми, кількість студентів та слухачів, що здатні і бажають навчатися за дистанційними технологіями, вже зараз досить велика і зростає дуже швидко.

Певні кроки у розвитку та впровадженні дистанційних технологій у навчальний процес зроблені у багатьох навчальних закладах, організаціях та установах України, де накопичені науково-методичний, кадровий та виробничий потенціал, інформаційні ресурси та технології, існує телекомунікаційна інфраструктура. Але переважна більшість навчальних закладів, організацій та установ, які використовують або намага-

ються використовувати технології дистанційного навчання, потребу-ють об'єднання їх зусиль та зусиль державних інституцій щодо прискорення цього процесу.

Таким чином, дистанційна освіта є найбільш перспективною, гуманістичною, інтегральною формою третього тисячоліття і покликана вирішувати значну частку проблем, що постають перед професійною системою підготовки наукових кадрів в сучасних умовах інформатизації суспільства.

Отже, в Україні забезпечено широкий доступ до всіх ступенів системи освіти всіх верств населення, незалежно від соціального положення, матеріального достатку, віросповідання, місця проживання, національності. Але також потрібно зауважити, що безперервність освіти як фактор розвитку особистості не зводиться лише до послідовності етапів формальної освіти: дошкільна, шкільна, професійно-технічна, вища, післядипломна. Головною метою безперервної освіти є формування особистості, що активно, компетентно та ефективно бере участь в усіх сферах суспільного життя. Безперервна освіта перестала бути лише одним з аспектів освіти та перепідготовки. Вона стає основним принципом освітньої системи та участі в ній людини протягом усього безперервного процесу його навчальної діяльності.

1. Конституція України.
2. Закон України "Про освіту".
3. Закон України "Про дошкільну освіту".
4. Закон України "Про загальну середню освіту".
5. Закон України "Про професійно-технічну освіту".
6. Національна програма «Освіта. Україна XXI сторіччя».
7. <http://www.mon.gov.ua>
8. Вища освіта України і болонський процес (навчальний посібник) / За ред. В.Г. Кремения. – Тернопіль, 2004.

The article gives a brief outline of typical peculiarities of Education Permanence Principle, taking into consideration the reforming of the Educational system in Ukraine.

Key words: *Education Permanence Principle, the reforming of the Educational system in Ukraine.*

УДК 37.017.4:374:377.36

ББК Ч 74.5

Світлана Зябрєва

ПРО ДЕЯКІ СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖІ

У статті розглянуті деякі специфічні особливості організації виховного процесу в коледжі.

Ключові слова: *коледж, позанавчальна діяльність, самоврядування, гуртки, робота з батьками.*

Система професійної та вищої освіти України покликана забезпечити організації навчально-виховного процесу з підготовки освічених, висококваліфікованих спеціалістів різних галузей народного господарства. Сучасний фахівець має бути компетентним як у межах своєї професії, так і з питань політико-правових, людських взаємовідносин, організації продуктивної життєдіяльності людини та ін.

Особлива роль у формуванні особистості майбутнього фахівця належить коледжам – вищим навчальним закладам I – II рівнів акредитації, яких, за даними заступника міністра освіти і науки М. Степка, у мережі ВНЗ I – II р.а. державної та комунальної форм власності зараз 184 [9, с.3]. ВНЗ I – II р.а. готують молодших спеціалістів за 232 спеціальностями з 43 напрямів [6, с.4] та успішно задовольняють освітні потреби особистості й суспільства. Збільшуються потреби у фахівцях середньої ланки, змінюється їх роль, місце й функції. Діяльність коледжів відповідає основним вимогам сучасного розвитку праці – вимогам економічності та динамізму підготовки кадрів [2, с.143]. Коледжі також відіграють важливу роль у соціалізації молоді.

Коледжі займають особливе місце між загальноосвітньою школою та ВНЗ III-IV р.а., здійснюючи підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями: *молодий спеціаліст, бакалавр*, та освітніми рівнями: *неповна вища освіта, базова вища освіта* [3, с.22].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, довів, що проблеми та перспективи розвитку технікумів і коледжів України розглядаються у працях Я.Я. Болюбаша, О. Домінського, В.Г. Кремения,

М.Ф. Степка та ін. Загальні тенденції змін європейської та світової професійної школи розкриваються у працях Г.М. Андрощука, В.П. Андрущенка, Б.Л. Вульфсона, Л.І. Зязюн, К.В. Корсака, М.І. Михальченка, Т. Хюсена. Організаційно-педагогічні умови виховної роботи у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації розглядають у дисертаційних дослідженнях Т.О. Дем'янчук (1998), Х.П. Мазепа (2001), Л.А. Марцева (2005), І.В. Тимошук (2005), М.Н. Щербань (2005).

Дослідниками зазначено, що сучасні коледжі мають ще багато невирішених проблем: законодавча невизначеність у структурі вищої освіти майбутнього, слабкість інноваційної діяльності в запровадженні новітніх освітніх технологій, нових форм зв'язків із роботодавцями [9, с.3], відсутність у державі таких принципово важливих документів як Єдине положення про коледж, статут коледжу, невирішеність проблеми підготовки викладачів для ВНЗ I–II р.а. тощо.

Поряд з цим у роботах дослідників не знайшли належного висвітлення питання про особливе положення, яке займає коледж, – це не ЗОШ і не ВНЗ III-IV р.а., – та особливості положення студента коледжу.

Цим обумовлене наше дослідження, метою якого є визначення деяких специфічних особливостей організації виховного процесу в коледжі. Спиратися у дослідженні ми будемо на досвід Горлівського машинобудівного коледжу (далі ГМК).

Від того, наскільки грамотно буде організований навчально-виховний процес у коледжі, можна сказати, буде залежати благополуччя суспільства, бо завданням ВНЗ є формування особистості майбутнього фахівця. Поряд із загальними закономірностями організації навчально-виховного процесу такі типи навчальних закладів, як коледж, мають специфічні особливості організації виховного процесу, урахування яких допоможе викладачам реалізувати освітньо-виховні завдання.

Студенти 1-2 курсів (база 9 класів) майже нічим не відрізняються від старшокласників. Разом із тим це зовсім інша молодь стосовно її ролі в суспільному процесі. Істотно змінюється становище студентів у сім'ї, навчальному закладі й суспільстві. Зазнає зміни й ставлення їх до самих себе.

Коли вчорашній учень отримує студентський квиток, зауважив польський соціолог Я. Щепанський [8, с.115], він уже визначає свій дещо інший статус у багатьох вимірах ніж до того, як не мав студентського квитка. Можна сказати, що тут переоцінка цінностей обумовлена не віковими відмінностями, а повою соціальною роллю (старшокласник, випускник ЗОШ, слухач підготовчих курсів, абітурієнт, студент). Молода людина, яка стала студентом, психологічно відчуває, що є кимось іншим, ніж учорашній випускник школи чи її однопіток-школяр. На думку Я. Щепанського, вчорашні школярі, отримавши студентський квиток „... входять до студентської громади, яка в межах певного вузівського колективу, в межах факультету і спеціалізації навчання створила власні традиції, взірці дій, способи поведінки й реакції на розпорядження влади й викладачів” [11, с. 134].

Роки навчання у коледжі співпадають із переходом від дитинства до зрілої, відповідальної позиції дорослої людини. 15-річний студент зай-

вітлана Зябрєва. Про деякі специфічні особливості організації...

має проміжне положення між дитиною та дорослим, тому положення дитини характеризує матеріальну залежність від дорослих, а положення дорослого відповідає розширенню діапазону і якісній зміні соціальних ролей та інтересів, виконання все більшої кількості дорослих ролей, у тому числі й ставевих, із необхідною для цього відповідальністю (але ще не засвоює ці ролі всерйоз та остаточно, а немов би пробує, приміряє їх до себе) [1,4,7].

Студентам коледжу від 15 до 20 років. Це, так званий, вік старших підлітків та юнацтва. У молоді цього віку превалюють соціальні потреби: належати до соціальної групи та посідати в ній певне місце, користуватися прихильністю й увагою оточуючих, бути об'єктом їхньої поваги та любові [10, с. 184], потреба у самостійності, самовизначенні, що, в свою чергу, породжує „люжиці” між „можу” та „хочу” студента, який воліє бути дорослим та ще не готовий до цього.

Шляхом опитування нами виявлено, що студенти-першокурсники (база 9 класів) вважають, що до них у навчальному закладі ставляться серйозніше, ніж у школі, причому ставляться як до дорослих („до студентів ставляться серйозно”), у коледжі „вчимося самі для себе, бо від цього залежить наше майбутнє”, „є потяг до навчання”. Респонденти, обмірковуючи питання „Чим відрізняється студент-однопіток від старшокласника?”, зазначають, що студент виявляє відповідальність („з'явилася відповідальність до навчання та інших справ”), самостійність („багато питань вирішую сам”), він доросліший („відчуваю світ як доросла людина”) та досвідченіший, ніж однопіток-школяр („думаю, як спілкуватися з викладачами”). На відміну від учнів школи, студенти „почали розмірковувати про більш вагомні для них речі”, „відчули свободу”, життя студента є більш цікавим та насиченим. Майже всі респонденти як позитив студентства відмічають можливість отримання професії як ближню перспективу на відміну далекої, ще невирішеної перспективи у школярів. Студенти коледжу відмічають вищий рівень освіти. Вагомим „+” навчання в коледжі є стипендія, що дає можливість зрозуміти, що таке власні гроші та підсилити почуття відповідальності. Але задля справедливості, треба відмітити, що незначна кількість опитуваних дали відповідь „різниця немає”, „нічим”. До речі, якщо таке ж питання ставити школярам, то вони взагалі не бачать різниці між собою та однопітком-студентом.

На 1-2 курсах нерідко виникає питання про правильність вибору навчального закладу, спеціальності, тому дуже важливо, щоб викладачі професійно спрямовували саме позанавчальні заходи, а не тільки навчальні заняття, допомагаючи вихованцям усвідомити покликання до обраної професії, виховували професійно значущі якості особистості.

У більшій мірі позанавчальні заходи, бо саме вони допомагають у залученні молодих людей до суспільно значущої діяльності, формуванні в них громадянської позиції.

Кращим засобом залучення молоді є самоврядування (на рівні групи та коледжу). Але при цьому вихователь не повинен забувати, що це не гра з розподілом ролей, портфелів, посад. Студент повинен реально бачити свій внесок у суспільне життя групи, навчального закладу. У ГМК, наприклад, студентська рада традиційно проводить у рамках програми „Милосердя” акцію, гаслом якої є: „Відмовся від цигарки!”. На зекономлені гроші студенти купують солодощі для вихованців дитячого будинку чи школи-інтернату. Потім, підготувавши театралізовану виставу, зібравши книжки для дітлахів, активісти їдуть до малюків. Про поїздку вони звітують перед студентами коледжу, до того ж, у концертній бригаді представлені всі факультети, таким чином їх представники можуть розповісти в групах, на засіданнях студрад факультетів.

Гуртки, клуби за інтересами також допомагають студентам відчувати свою значущість, виявити свою соціальну, громадянську зрілість. Дуже важливо, що членами цих гуртків та клубів є особи різного віку, різних соціальних статусів. Тобто, коли поряд у вільний від навчання час займаються п'ятнадцяти-, сімнадцятирічні молоді люди та викладачі або батьки, йде процес неформального спілкування, обміну думок та досвідом. До того ж спільна взаємодія сприяє встановленню контакту, навчає студентів спілкуватися з малознайомими, дорослими людьми, допомагає студентам у реалізації потреби у спілкуванні з дорослою людиною („Не родственные связи создают друзей, а общность интересов” Демокрит). Таким прикладом є гурток народознавства „Джерело” (керівник О.В. Гасвська), який існує у ГМК більше десяти років та до складу якого входять не тільки студенти та викладачі, але й міська талановита молодь, друзі студентів, батьки. Членами гуртка ініційовано проведення конкурсів, які вже стали традиційними в коледжі: „Наші обереги”, „Пасхальна композиція”. „Виготуйте власноруч віночок-оберіг і подаруйте близькій, дорогій вашому серцю людині з побажанням добра, щастя, здоров'я, злагоди. Перекопана, що саме цей подарунок залишиться надовго в пам'яті ваших друзів, – запевняла у статті „Обереги” член гуртка Ольга Дорошенко (газета „ГМКовець”, №2, 2003р.). Запам'ятали члени гуртка та запрошені цікаве засідання з теми „Сало – це сила!”. Багато років гуртківці спільно зі студентською радою ГМК готують свято для малюків із дитячого будинку „Святий Миколай до вас у гості йде”, Різдвяні свята. Коли йде підготовка засідань про народні свята, у зборі матеріалів та проведенні допомагають батьки, друзі. Улюблена страва гуртківців – вареники.

Світлана Зябрєва. Про деякі специфічні особливості організації...

Виховний простір у коледжі охоплює не тільки студентів, викладачів, але й батьків. Тож викладачі, куратори груп мають залучати до співпраці батьків студентів, хоча останні впевнені у самостійності та відповідальності своїх дітей, які вже не потребують допомоги та уваги. У роботі з батьками необхідно відмовитися від повчального тону, виховання звисока, допомагати їм отримати необхідні знання. Батьки, у свою чергу, можуть допомогти у професійному становленні їхніх дітей. Так, багаторічні традиції у ГМК має спільна творча справа „Мамо, тато й я – родина машинобудівників”. Хтось казав, що опорою ладу є династія. Тож, дуже важливо показати юнакам, що професія машинобудівника, яку обрали вони для себе, необхідна для держави, користується попитом. Та ще, коли на сцену виходять родини, почуття гордості за близьких, причетності до значної справи, переполює студента-підлітка.

Куратор студентської групи має пам'ятати, що, по-перше, без батьків він не досягне поставленої мети – виховати особистість, громадянина, патріота, фахівця, сім'янина, по-друге, вихователь завжди виконує просвітницьку функцію, по-третє, співробітництво з батьками є корисним не тільки для самих батьків й вихователя, а також для студентів. Тож саме тому слід грамотно будувати взаємодію з батьками студентів.

Зважаючи на те, що серед кураторів груп досить значний відсоток викладачів, які не мають базової педагогічної освіти (у ГМК – 69%), адміністрація коледжу наполегливо працює з викладачами цієї категорії, через методичну раду, раду кураторів, раду молодих викладачів, обмін досвідом та взаємовідвідування навчальних занять й виховних заходів, роботу в циклових комісіях. Підвищенню педагогічної майстерності також сприяє проведення психологічних тренінгів, ділових ігор.

Отже, важливе місце у вихованні особистості, громадянина, патріота, фахівця, сім'янина, займає позанавчальна діяльність. Особливе положення студента коледжу вимагає від вихователя вміння грамотно використовувати роботу із самоврядування студентів, організовувати роботу гуртків та клубів за інтересами, залучаючи не тільки студентів, а й викладачів, батьків студентів. Останніх потрібно залучати також до проведення екскурсій на підприємства та установи, до зустрічей-бесід, на яких би вони розповіли про свою роботу. Ефективними виявляються спільні творчі справи (студенти – батьки - викладачі).

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280с.
2. Домінський О. Технікуми та коледжі в освітній системі України // Педагогіка й психологія професійної освіти. – 2004. – №3. – С. 137-144.

3. Закон „Про освіту”. – К., 1996. – 22с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.
5. Концептуальні засади реформування вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації (проект) // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2006. – №1. – С.4.
6. Михайлова Р. Психологічні чинники організації самостійної навчальної діяльності // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2006. – №2. – С.48-49.
7. Мудрик А.В. Время поисков и решений или Старшеклассникам о них самих. – М.: Просвещение, 1990. – 191с.
8. Палеха Ю.І., Герасимчук В.І., Шиян О.М. Основи психології та педагогіки: Навч.-метод. посібник. – 2-ге вид., доп. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2005. – 164с.
9. Перспективи розвитку коледжів і технікумів // Освіта України. – №6. – 23 січня. – 2007. – С.3-4.
10. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288с.
11. Szczepanski J. Socjologiczne zagadnienie wyzszezo wyksztafcenia. – Warszawa, 1963.

The article is devoted to the certain specific peculiarities of education curriculum in a college.

Key words: *specific peculiarities, education curriculum, college.*

УДК 37.018.

ББК 474.200.511

Наталія Клімкіна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті висвітлено актуальність проблеми формування соціальної активності підлітків в умовах загальноосвітньої школи в професійній підготовці майбутнього вчителя. Серед причин девіантної поведінки учнів автор виокремлює шкільну дезадаптацію, емоційну невраїноваженість, відсутність педагогічної взаємодії в системі "вихователь-підліток".

Ключові слова: *соціальна активність, девіантна поведінка, педагогічна взаємодія.*

Наталія Клімкіна. Підготовка майбутніх учителів...

Формування соціальної активності підлітків у сучасних умовах є важливою проблемою соціально-педагогічної науки та навчально-виховної практики. У підлітковому просторі України швидко поширюються асоціальні та криміногенні явища (алкоголізм, наркоманія, проституція, грабіжництво тощо), значна частина молодих людей охоплені соціальним песимізмом, зневірою у завтрашньому дні, соціальною шисивністю, байдужістю.

Моральна деградація суспільства засвідчує гостру потребу пошуку шляхів вирішення означеної проблеми. Чільне місце в формуванні соціальної активності підлітків належить школі, педагогу, громадськості.

Мета статті полягає в тому, щоб окреслити ключові питання підготовки майбутнього вчителя в умовах вищої школи до формування соціальної активності учнів підліткового віку.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до формування соціальної активності учнів підліткового віку є ефективною за умови її комплексного підходу, тобто здійснення у навчальному процесі (на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, індивідуальних та групових консультаціях, у процесі самостійної роботи з науково-педагогічною літературою, під час педагогічної практики тощо), а також у контексті залучення їх до наукової та позанавчальної виховної роботи.

На педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, які готують вчителів початкових класів та вихователів, у циклі психолого-педагогічних дисциплін – це "Педагогіка національної школи України", "Соціальна педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", "Історія української школи і педагогіки", "Методика виховної роботи в національній школі", "Методики викладання окремих навчальних предметів", "Педагогічна психологія", "Соціальна психологія" і т.п.

Головне завдання підготовки майбутніх учителів до формування соціальної активності підлітків полягає у тому, щоб сформувати в них знання та відповідні практичні уміння й павички педагогічного моделювання навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі. Воно включає комплексне розв'язання цілої низки взаємопов'язаних завдань у межах певного дидактичного циклу, а саме: педагогічне цілепокладання; конструювання змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню; визначення методів і прийомів навчання й виховання та зумовлених ними дій учителя й учнів; виділення організаційних форм навчання і виховання; добір дидактичних засобів, матеріалів і способів їх використання у навчально-виховному процесі [5, с. 85].

Підготовку студентів до педагогічного цілепокладання у процесі формування соціальної активності підлітків здійснюють у контексті ознайом-

лення їх з метою і завданнями навчання, виховання та розвитку учнів. Теоретичний матеріал з цього питання зосереджено у деяких темах курсу педагогіки національної школи України: “Розвиток, виховання і формування особистості в національній школі”, “Сутність і зміст національного виховання”, “Поняття про виховний ідеал в українській педагогіці”, “Взаємодія школи, сім’ї і громадськості у вихованні дітей” та ін. Характеризуючи педагогічне цілепокладання, слушно наголосити на тому, що мета виховання – це ідеальне відображення його очікуваного результату, створене педагогом в уяві. Зауважимо, що формування активності учнів в різних сферах суспільного життя здійснюють у тісному взаємозв’язку з іншими аксіологічно значущими цінностями, орієнтуючись на ідеальну педагогічну модель зрілої особистості, тому “завдання підготовки студентів до педагогічного цілеутворення полягає в тому, щоб навчити їх створювати педагогічні моделі цілісної особистості та окремих її якостей” [5, с. 86].

Виховні цілі конкретизують через відповідні завдання. Серед завдань, що стоять перед сучасною загальноосвітньою школою, виокремлюють «виховання життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях» [3, с. 110]. У Концепції загальної середньої освіти (2001 р.) акцентується на взаємодії школи, сім’ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, що здійснюється в ході соціально-педагогічного патронажу [3, с. 111].

Ознайомлюючи з типами, видами і групами професій у контексті вивчення курсу “Соціально-педагогічні основи профорієнтаційної роботи”, студенти опановують навички профорієнтаційної роботи з учнями засобами гри, професіографічних зустрічей, екскурсій, орієнтуючи її, передусім, на види діяльності, які вважаються сьогодні “непрестижними”, хоч вкрай необхідними, зокрема ті, що потребують затрат не лише інтелектуальної, але й не меншою мірою фізичної праці [6, с. 129].

Значний потенціал для підготовки студентів до формування соціальної активності підлітків містить курс “Народознавство з методикою роботи соціального педагога” [6, с. 140]. Зокрема, при вивченні теми “Економічні засади життя і побуту українців” вони збагачують свої уявлення про основні та допоміжні галузі господарської діяльності наших предків, домашні ремесла та промисли, особливості поселення, традиційний інтер’єр українського помешкання, народний одяг тощо. Цей та інший етнографічний матеріал може бути успішно використаний у соціально-педагогічній практиці з неповнолітніми.

Важливою умовою забезпечення ефективності формування соціальної активності підлітків слугує етновиховна практика, тому майбутні учи-

телі мають чітко усвідомити народнопедагогічні засоби виховання особистості, якими є мова, традиції, звичаї, обряди, ритуали, етикет, вірування, свята, церемонії, архітектура, ремесла, символіка як знакові явища, що виявляються у вербальних та невербальних засобах спілкування (міміка, жестика, пантоміміка, таксіка, проксемика, пози, осанка, поклони, походки і под.), які інформують про національні особливості життєдіяльності конкретного етносу, народу [2]. Ці знання студенти опановують на лекціях, завдяки яким вони “дістають 70–80% навчальної інформації з більшості вузівських предметів теоретичного змісту, а у практичних дисциплінах цей показник складає 20–40% засвоєного матеріалу” [1, с. 61, 81].

Вивчення майбутніми педагогами соціальної сфери навчального курсу “Моделі і технології соціально-виховної роботи в зарубіжних країнах” передбачає збагачення їхніх уявлень про моделі виховної роботи у Франції, Італії, США, Греції, Японії, Швеції, Швейцарії та інших країнах [6, с. 169]. Водночас викладач наголошує на їх спільних та відмінних аспектах, виділяючи пріоритетне значення кожної держави самобутності й традиційності національних виховних ідей. Варто практично апробувати окремі педагогічні технології зарубіжних країн, адаптувавши їх до реальних умов нашої держави, нації з метою плекання істинних патріотів, соціально активних громадян держави.

Однією з причин девіантної поведінки підлітків, на нашу думку, є їх соціальна дезадаптація, різного роду деформації, передовсім у системі педагогічного спілкування “вчитель (батько) – підліток”. У численних наукових працях В. Оржеховська акцентує, що “важковихованість завжди виступає як фактор ризику” щодо правопорушень. У своїй книзі “Профілактика правопорушень серед неповнолітніх” дослідниця обґрунтовує істотно новий підхід до організації соціально-педагогічної профілактики на засадах гуманізації шкільного життя [4, с. 54].

Не менш важливою причиною асоціальних дій підлітків слугують емоційні переживання, які поділяють на позитивні (радість, любов, почуття задоволення) та негативні (сум, печаль, гнів). На потребі формування позитивних емоцій у процесі навчання й виховання особистості акцентують увагу в своїх науково-педагогічних дослідженнях Ю. Бабанський, М. Скаткін, І. Підласий, О. Савченко та ін., які студенти опановують в контексті викладання психолого-педагогічних дисциплін.

У процесі оволодіння психолого-педагогічними знаннями доцільно збагатити уявлення студентів про критерії, якими користується педагог при оцінюванні кінцевих результатів навчально-виховної роботи, зокрема критерії та методи вивчення рівня соціальної активності учнів підлітко-

вого віку. Таку інформацію вони отримують на лекціях та се-мінарсько-практичних заняттях при ознайомленні з темами “Методи науково-педагогічних досліджень”, “Види і методи дидактичних досліджень” та ін.

При вивченні методик викладання навчальних дисциплін у вищій школі доцільно акцентувати на їх виховних можливостях в аспекті формування соціальної активності школярів. Приміром, початкове вивчення курсу української літератури в основній школі базується на народній творчості: казках, прислів'ях, приказках, народних піснях, думках тощо. У 5 класі учні текстувально знайомляться з такими народними казками як «Названий батько», «Мудра дівчина», «Казка про правду і кривду». Вивчення народних переказів і легенд про Запорізьку Січ, приказок і загадок є засобом формування пріоритетних цінностей української родини – любові й поваги до батьків, гордості за минуле України, її історію. Доповнюють фольклор авторські казки І. Франка та А. Лисяка, зміст яких глибоко проникнутий гуманістичними ідеями. Сила добра перемагає над силами зла, що є необхідною умовою виховання у дітей підтримки рідних, друзів у житті, любові та шани до ближнього. Адже соціальне середовище підлітка включає: соціальні позиції сім'ї (вони значно низькі, коли сім'я неповна), ідеали та цінності, що домінують в родині. Батьківські настанови щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки, вироблення оцінок та самооцінок, що значною мірою позначається на соціальній адаптації та активності підлітків.

Різнопланові картини родинних взаємин у різних сім'ях учні спостерігають на матеріалі змісту оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник». В образі Федька вони розрізняють риси доброти, відваги, справедливості, за які він поплатився життям. Подоланню негативних рис у характері людини сприяє зміст народних байок та анекдотів, літературних байок Л. Глібова («Лисиця-жалібниця», «Щука»). Вони висвітлюють осуд байдужості до батька й матері, засуджують лінь, безгосподарність, тулість та ін. Зразки цих творів близькі й зрозумілі школярам, бо в колі сім'ї вони невід'ємні від атрибутів родинного виховання.

Детальне знайомство з повістю І. Нечуя-Левицького «Микола Джеря» допомагає учням дізнатися про взаємини у селянській родині. Поглиблюється тема щедрості і правди життя в повісті І. Франка «Захар Беркут». Підлітки проявляють інтерес не тільки до взаємин між членами сім'ї, але й взаємин між юнаком і дівчиною. На образах Максима і Мирослави виховуються не тільки риси сміливості і мужності захисників тухольської громади, але й формується думка про красу їх кохання. Вчинки інших героїв твору (Тугара Вовка, Бурунди) викликають у них негативне ставлення до користоловства, нечесності, егоїзму, що в кінцевому результаті руйнують сім'ю, мир і злагоду між людьми.

Для підлітків, які зростають у неповних сім'ях, родинне тепло і благополуччя мають неоціненне значення, тому, вивчаючи кращі пам'ятки української класики, вони опановують ази нормативної поведінки в суспільстві, правила створення міцної і дружної сім'ї, яка є соціальною часткою. Адже саме від їхньої активності в соціумі значною мірою залежить майбутня соціальна адаптація і професійне самовизначення.

Моральним ідеалом для сучасних підлітків слугує Наталка з безсмертної п'єси І. Котляревського «Наталка-Полтавка», яка відкрила новий етап у розвитку української літератури. Персонажі твору Наталка та Петро у своїх взаєминах демонструють кращі людські чесноти, які не втратили актуальності і в наш час. Різні аспекти підготовки до самостійного життя школярі мають змогу спостерігати на прикладах творів Квітки-Основ'яненка «Маруся» та «Конотопська відьма». Значний виховний потенціал прихований у творах Т. Шевченка, який порушив різнопланові проблеми формування особистості. Так, у поемі «Катерина» поет зумів показати трагічну долю сільської дівчини, яка стала жертвою розпусника, і змушена була покинути батьківську хату, бо цього вимагали стародавні звичаї, громада. Твір викликає почуття жалю і співчуття до героїні і слугує своєрідним застереженням легковажній поведінці дівчини. Як бачимо, соціальна активність громади виявлялася через різні форми покарання негативних явищ в молодіжному середовищі. Громадська думка слугувала орієнтиром в їхній поведінці чи діяльності.

Вважаємо, що майбутні учителі філологічних дисциплін мають нагоду повною мірою використати виховні потенції літературної спадщини з тим, щоб плекати павички правової поведінки в підлітків, їхньої активності та боротьби з соціальним песимізмом і байдужістю.

Принцип індивідуалізації навчання у вищій школі, як правило, набуває форми дипломних і курсових робіт, індивідуальних планових рефератів, що слугують умовою для формування творчої кваліфікованої особистості майбутнього вчителя. З метою їх підготовки до формування соціальної активності підлітків доцільно залучати студентів до наукової роботи відповідного спрямування. Обговорення результатів творчого пошуку майбутніх педагогів варто здійснювати на семінарах-практикумах з відповідних навчальних дисциплін, на яких є чудова нагода для формування умінь та навичок складання плану-проспекту проекту курсової чи дипломної роботи, а також консультаціях, що носять диференційований характер для зацікавлених у цьому осіб, предметних групах, творчих об'єднаннях за інтересами тощо.

У процесі проходження ними педагогічної практики у школі слушно максимально використати експериментальну базу для проведення

дипломного дослідження. При цьому корисно залучати майбутніх учителів і до глибокого самостійного вивчення кращого педагогічного досвіду, що апробований в умовах даної школи, з тим, щоб по можливості перевести його обґрунтування з практичного на методичний та психолого-педагогічний рівень. Адже сумлінна робота студента над дипломним проектом слугує основою для його майбутньої наукової роботи.

Виходячи з того, що його наукова діяльність в умовах вищого навчального закладу у залежності від кожного конкретного випадку носить плановий, добровільний чи ініціативний характер, доцільно всіляко сприяти добровільній участі майбутніх педагогів у конкурсах, олімпіадах, конференціях тощо.

Отже, підготовка майбутніх учителів до формування соціальної активності підлітків синтезує в собі: засвоєння теоретичних знань про суспільство, взаємини між його членами та норми поведінки, прогресивні форми, методи та засоби виховання, плекання відповідних практичних умінь і навичок, елементів педагогічної майстерності й етнопсихологічної культури. Робота в означеному ракурсі в основному відображена у програмах фахових навчальних курсів, спецкурсів, спецсеминарів, що читаються у вищій педагогічній школі, та спрямована на забезпечення ефективності соціально-педагогічної діяльності вчителів і вихователів у тісній співпраці з батьками учнів.

1. Галушинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посібник. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
2. Дьячковский К. Д. Единство этнопедагогики и этносемиотики: Тезисы конференции [<http://sitim.sic.ru/Conferences/CultEdu/tesic/22.html>].
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4 ч. – Ч. 1. – Харків: Видав. гр. "Основа", 2004. – 144 с.
4. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навч.-метод. посібник. – К.: ВіАн, 1996. – 352 с.
5. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.
6. Соціальна педагогіка: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. А. Й. Капської. – К.: ІЗМН, 1998. – 220 с.

In the highlight of the article we see the importance of the problem of social activity formation of teenagers in conditions of secondary school in professional preparation of future teachers. Among the reasons of amoral

behaviour of schoolchildren the author distinguishes school disadaptation, emotional imbalance, lack of pedagogical interaction in educator pupil's system.

Key words: social activity, amoral behaviour, pedagogical interaction.

УДК 37.013.74

ББК 474.200.514

Вікторія Колосовська

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ (НА ДОСВІДІ США)

У статті розглядається проблема готовності вчителя до здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів по формуванню їхньої екологічної компетенції (з досвіду США).

Ключові слова: готовність вчителя, навчально-пізнавальна діяльність учнів, формування екологічної компетенції.

Нормативними документами у галузі екологічної освіти багатьох країн світу, в тому числі України, закріплюється значущість і широкі можливості екологічної освіти у гармонізації взаємовідносин людини й суспільства з природою. Ефективне досягнення мети екологічної освіти у навчально-виховному процесі школи значною мірою залежить від професійної підготовки вчителя до її здійснення. На глобальну значущість цієї проблеми вказувалось на спеціально організованих міжнародних форумах з екологічної освіти, які проходили під егідою

ЮНЕСКО [1]. З огляду на участь провідних розвинених країн світу у пошуках шляхів вирішення даної проблеми уявляється доцільним вивчення досвіду організації підготовки вчителів з екологічної освіти провідних країн світу, зокрема США. Питання охорони навколишнього середовища й екологічного виховання молоді в цій країні мають багаті традиції.

Проблемі професійної підготовки вчителя з формування екологічної компетенції учнів приділяли увагу вчені Ч. Андерсен, Дж. Ліберман, Д. Сіммонс (США), Дж. Бейнз (Великобританія), С. Глазачов, І. Зверев, О. Сластеніна, З. Плєчова (Росія), М. Бойчєва (Болгарія), Г. Марочко, Н. Пустовіт, С. Совгіра, О. Сідельковський, Г. Тарасенко, В. Червонецький (Україна) та ін.

Вчені різних країн торкалися окремих аспектів підготовки вчителя до здійснення завдань екологічної освіти в школі, але ще не було узагальнено досвід США у даній галузі.

Метою статті є аналіз і узагальнення інформації з підготовки вчителів до здійснення навчальної діяльності учнів з формування екологічної компетенції

Організація системи екологічної освіти в США містить два основні види: формальну й неформальну освіту. У країні існують численні організації та установи, які започатковують програми з екологічної освіти і надають освітні послуги: державні органи управління, неурядові організації, освітні заклади, бізнесові й промислові структури, благодійні фонди тощо [4, с. 11].

Протягом 1991-1996 років до відділення екологічної освіти при Агентстві з охорони навколишнього середовища надійшло 10 000 проєктів на 300 млн. доларів. Після ретельного конкурсного відбору Конгрес США виділив 13 млн. доларів на реалізацію 1 200 проєктів. У 1993 році за допомогою гранту, університет штату Мічигану створив електронну інформаційну систему "Екологічна освіта-зв'язок" (EE-link) для вчителів, в якій містились дидактичні матеріали з екологічної освіти. Наприклад, в 1996 році (за три місяці) веб-сторінку www.eelink.net переглянули 640 000 разів (50 000 щотижня), що свідчить про інтерес до даного виду інформації [4, с.4]. У 1992 році консорціум університетів, на чолі з університетом штату Мічиган, уклав трирічну угоду на створення програми підвищення кваліфікації вчителів. Робота, що виконувалась, передбачала створення електронних баз даних, які містили б дидактичні матеріали у галузі охорони навколишнього середовища, проведення освітніх семінарів. У 1995 році цю програму було подовжено ще на трирічний термін. На програму було виділено від 1,4 млн. до 1,9 млн. доларів на рік, загалом на фінансування програми – 8,9 млн. доларів.

У доповіді про стан екологічної освіти в країні 1996 року вказується, що у підготовці майбутніх вчителів з відводиться недостатньо часу для формування їх еколого-професійної позиції. Ця проблема вирішується скоріше за допомогою програми підвищення кваліфікації вчителів, або шляхом самоосвіти [4, с.9].

Значні можливості має наукова робота, до якої залучають студентів вищих навчальних закладів. Програма інтернатури поєднує студентів 230 університетів, які можуть працювати під керівництвом спеціаліста-еколога з Агентства з охорони навколишнього середовища над вузькоспеціальним проєктом або займатись науковим дослідженням в університеті, в якому навчається.

У 1995 році в США було проведено опитування серед організацій, які пропонують освітні послуги у галузі екологічної освіти, з метою дослідження статусу екологічної освіти в країні та її можливостей у

Дікторія Колосовська. Готовність вчителя до здійснення...

освітньої реформи. Дослідженням було охоплено понад 50 організацій, до складу яких входили урядові освітні установи федерального та місцевого рівнів, організації неформальної екологічної освіти (центри з екологічної освіти, національні парки, музеї, бібліотеки, зоопарки тощо), неурядові організації, асоціації університетів.

Важливо відзначити, що більшість ініціатив започаткування цих організацій або програм припадають на 1980-2000 роки. У більшості випадків їх створення відбувалося за пропозицією окремих громадян, ініціативи колективу одиумців або за ініціативи виконавчої гілки влади. Головна мета цих організацій та програм полягає в тому, щоб сприяти "...підвищенню поінформованості населення у галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування й формування в нього високої екологічної культури особистості" [3, с.9-10]. Найпоширенішими напрямками роботи екологоосвітніх організацій є тренінги для вчителів, підготовка дидактичних матеріалів, екологоосвітні програми для учнів. Організації й програми у галузі екологічної освіти пропонують свої послуги вчителям елементарної школи (К-3-6). Водночас, участь у різних програмах із захисту довкілля й підвищення екологічної грамотності беруть учні саме цієї ланки навчання. Респонденти відзначили, що бажано було б розраховувати на аудиторію вчителів, які вже працюють, студентів-майбутніх вчителів, вчителів молодшої середньої школи, і потім вже на вчителів елементарної та старшої середньої школи.

Доцільно зазначити, що впровадження програм для майбутніх педагогів набуває поширення. Так, Пенсільванський відділ освіти і Американська організація із захисту дикої природи (U.S. Fish & Wildlife Service) спрямовують діяльність своїх освітніх програм в основному на ці верстви учнівської молоді [3, с. 15].

У середньому тривалість освітньої програми для вчителів становить від двох до чотирьох днів. Такі програми можна охарактеризувати як майстер-клас на уїк-енд, порівняно з тими, які тривають декілька місяців [3, с. 16]. Тематика і кількість таких майстер-класів варіюється протягом року, передбачаючи від чотирьох до десяти тренінгів. Наприклад, відділами освіти штатів Вашингтон, Флорида, Пенсільванія щорічно планується від п'ятдесяти до ста майстер-класів для підвищення кваліфікації вчителів у кожному із штатів. По закінченні освітніх програм або тренінгів у галузі екологічної освіти вчителям надається методична підтримка. Найбільш поширеними способами взаємодії екологоосвітніх організацій з вчителями є систематичне проведення майстер-класів, листування, телефонні "гарячі лінії", клірингхаузи, програми грантів.

Разом з тим недостатнє фінансування освітніх програм з екологічної освіти і брак вільного часу рядового вчителя для участі у програмах підвищення кваліфікації є факторами, що уповільнюють вдосконалення навчально-виховного процесу по захисту довкілля. Шляхами подолання даної проблеми вважається широке розповсюдження вже існуючих дидактичних матеріалів з охорони навколишнього середовища, забезпечення доступності навчального матеріалу на всіх етапах шкільного навчання, визначення стандартів навченості і вихованості учнів, підвищення вимог до розробки дидактичних матеріалів екологічного змісту.

Північноамериканська асоціація з екологічної освіти й Рада з екологічної грамотності, спільно з Національним фондом екологічної освіти у 2001 році провели опитування вчителів на загальнонаціональному рівні з метою дослідження відображення змісту екологічної освіти у навчально-виховному процесі школи. В опитуванні взяли участь 1505 вчителів різних регіонів США. Дослідження показало, що вчителі елементарної школи від дитячого садку до четвертого класу (К-4) частіше за всіх використовують екологічну тематику у навчанні, порівняно з вчителями молодшої і старшої середньої школи та вчителями, які працюють на різних ступенях навчання (К-4, 5-8, 9-12) (Табл. 1).

Таблиця 1

Відсотковий показник використання вчителями екологічної тематики у викладанні навчальних предметів.

Ступінь навчання	Всього респондентів	Кількість вчителів з них, які використовують екологічну тематику у навчанні	Відсотковий показник використання екологічної тематики у навчанні
К-4	516	428	83,0%
5-8	366	255	58,7%
9-12	384	171	44,5%
Вчителі різних ступенів (К-4, 5-8, 9-12)	218	94	43,1%
Всього	1484	908	62,2%

Майже 70% вчителів включають екологічну тематику у вивчення навчальної дисципліни, лише 4% вчителів викладають курси чи навчальні дисципліни, що безпосередньо пов'язані з екологією. Частіше за все в курсі екології вивчається теми: вторинна обробка відходів, види тварин і рослин, які знаходяться під загрозою зникнення, раціональне природокористування (Табл. 2).

Тематичні блоки екологічного змісту

Тематика екологічного змісту	Використання тематик вчителями у навчально-виховному процесі школи*	Дидактичні матеріали, запропоновані еколооосвітніми організаціями**
1. взаємодія людини з природою	–	5
2. вторинна обробка відходів	1	6
3. глобальне потепління	7	8
4. демографія населення	9	11
5. енергозбереження	3	10
6. збереження біорізноманіття	2	3,5
7. кислотні дощі	8	8
8. ліси і болота	4	1
9. моніторинг води	6	3,5
10. моніторинг повітря	5	8
11. охорона природи	–	2

* – рангове місце виставлено на основі частоти застосування даної тематики у навчанні (за результатами анкетування вчителів);

** – рангове місце виставлено на основі кількості навчальних програм для вчителів і пакетів дидактичних матеріалів, які пропонуються еколооосвітніми організаціями (наведено за матеріалами з <http://www.enviroliteracy.org/survey2001.pdf>).

Більшість вчителів використовують такі джерела навчальної інформації як дидактичні матеріали й підручник, користуються бібліотекою, газети, журнали. Вчителі молодшої середньої школи частіше використовують підручник, вчителі елементарної школи користуються бібліотекою, вчителі старшої середньої школи – газетами. На питання "Які джерела інформації Ви вважаєте задовільними для використання у навчанні?" вчителі назвали центри з охорони навколишнього середовища, мережу Інтернет, ресурси бібліотек, підручник.

Найбільш поширеним методом навчання виявились дискусії на екологічні теми – 90% вчителів різних ланок навчання використовують їх. Важливими методами у навчанні молоді вчителі вважають метод проєктів, вправи, навчальні екскурсії, дослідницьку роботу, проблемні завдання. Залучення учнів до активної природоохоронної діяльності вчителі назвали ефективним шляхом формування екологічної культури особистості.

Важливо відмітити, що лише 10% вчителів отримали підготовку у викладанні екології або екологічної тематики протягом студентського навчання, третина опитуваних вивчали курс екології або природничі науки до початку вчительської кар'єри. В опитуванні до уваги взяли, що більше половини вчителів отримали підготовку у викладанні екології (шляхом навчання в університеті, самоосвіти, участі у підвищенні кваліфікації вчителів), і лише третина з них отримали підготовку у викладанні екології під час навчання в університеті [2].

Серед тих вчителів, які не використовують екологічну тематику у викладанні, панує думка, що не треба навчати екології, бо вона не релевантна до навчальної програми [2, с. 31].

Отже, еколого-професійній підготовці вчителя приділяється значна увага світової громадськості, оскільки ця проблема визнається важливою умовою ефективного досягнення мети екологічної освіти у навчально-виховному процесі школи. Постійний аналіз стану готовності вчителів до здійснення навчальної діяльності учнів з формування їх екологічної компетенції дозволяє бачити можливі перспективи вдосконалення професійної підготовки вчителя у даній галузі. У подальшому вважаємо доцільним глибше дослідити педагогічні умови підготовки вчителя з формування екологічної культури молодого покоління.

1. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн Європейського регіону та Північної Америки: Монографія. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – 312 с
2. Environmental Studies in the K-12 Classroom: A Teacher's View//<http://www.enviroliteracy.org/survey2001.pdf>.
3. Pieces of a Puzzle: An Overview of the Status of Environmental Education in the United States/Prep. by Dr. G.A. Liberman/ http://www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b80136917.html
4. Report Assessing Environmental Education in the United States and Implementation of the National Environmental Education Act of 1990/ Prep by National Environmental Education Advisory Council.– December 1996. – 43 p.

The article is devoted to the problem of teacher's capacity to organize different types of student's activity in the field of environmental education.

Key words: *teacher's capacity, different types of student's activity, environmental education.*

РЕФЕРАТИВНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається сутність поняття «реферат», висвітлюється значущість та призначення рефератів у суспільному світі та необхідність формування вмінь та навичок реферативного перекладу задля досягнення нової якості підготовки перекладачів.

Ключові слова: *реферат, реферативний переклад.*

Переклад – це складний вид розумової діяльності, який передбачає оволодіння спеціальними навичками та вміннями. Різноманітні форми перекладацької діяльності та специфіка міжмовної комунікації вимагають розвитку у перекладача своєрідної перекладацької компетенції, яка може бути сформована під час грамотного побудованого процесу навчання та в ході практичної діяльності. Професійні обов'язки перекладача передбачають виконання різних видів діяльності, які забезпечують багатогранність міжмовної комунікації. Нерідко, перекладачеві доводиться займатися такими видами мовного посередництва та перекладацької діяльності як анування та реферування, оскільки фахівцеві у визначеній галузі знань буває непотрібний переклад усієї великої статті, а досить вибіркового або скороченого перекладу, де мова йтиме про цікаві для нього проблеми. Тому при підготовці кваліфікованих фахівців з перекладу особливо важливого значення набуває формування та розвиток навичок реферативного перекладу.

Метою даної статті є висвітлення проблем переробки іншомовних текстів з метою екстрагування змісту вхідного іншомовного тексту та його представлення засобами вихідної мови.

Багатогранний характер перекладацької діяльності робить задачу підготовки кваліфікованих кадрів достатньо складною. Проблеми методики викладання перекладу та формування фахової компетенції майбутніх перекладачів зацікавили багатьох науковців (Л. М. Черноватий, И. С. Алексєєва, Л. К. Латішев, А. Л. Семьонов, В. І. Приворотов та ін.) у зв'язку з підвищенням вимог до якості підготовки випускників вищих навчальних закладів.

У світі видається велика кількість науково-технічних журналів, і з кожним роком це число збільшується, кількість користувачів Інтернетом зростає кожен місяць, як зростають і самі можливості світової мережі. Щоб вірно оцінювати плоди стрімкого розвитку різних напрямків науки, зростає необхідність ведення діалогу між вченими всього світу. Поряд із цим

виикає проблема неможливості охопити велику кількість інформації, невміння обробити та зберегти її, а потім передати її іншим людям – представникам інших галузей науки або зацікавленим спеціалістам – носіям інших мов та інших культур. Отже, постає потреба певного регулювання форми, в якій передається інформація. Важливою складовою частиною інформаційної діяльності є обробка документів, складання оглядів інформаційних джерел і бібліографій, індексування, технічний переклад, у тому числі реферативний, реферування та анотування першоджерел.

У світі історично склалася розгалужена система інформування щодо нових напрямків розвитку науки та культури, яка представлена сукупністю реферативних журналів. Значення їх важко переоцінити: реферативні журнали здійснюють оперативне інформування різних категорій споживачів щодо літератури, яка видається, сприяють ретроспективному пошуку видань, зменшують негативний вплив пов'язаного з диференціацією наук розсіяння документів, інформують про досягнення у суміжних галузях наук, інтеграцію наукових напрямів і дисциплін тощо. Реферативні журнали були однією з найперших форм науково-інформаційних видань і протягом останнього століття набули найбільшого поширення серед даного виду видань. А реферат і анотація є одними з найважливіших засобів наукової комунікації, що функціонують самостійно в окремих системах (науково-технічної інформації, бібліотек, видавництва) та одночасно виконують функцію зв'язку під час передачі інформації від однієї системи до іншої [3].

Історія існування реферату, як інформаційного документу, налічує більше трьох століть. Практика становлення реферативної періодики пов'язана з появою перших наукових журналів, спочатку у Західній Європі (60-і рр. XVII ст.), а потім у Росії (20-30 рр. XVIII ст.). Сторінки їх було заповнено не стільки статтями, скільки повідомленнями про нові книги з оцінкою й коротким викладенням змісту. Формування спеціалізованих реферативних служб і журналів почалося наприкінці XVIII ст. у зв'язку з успіхами фізико-математичних, хімічних, біологічних та технічних наук і зростанням обсягів відповідної літератури.

Розробка методик формування вмінь та навичок реферативного перекладу передбачає, перш за все, ознайомлення з особливостями та труднощами реферування взагалі та сферою його застосування.

Реферування являє собою максимально стисле викладення змісту початкового тексту (або декількох текстів) при збереженні найбільш суттєвого для потенційного читача. Об'єм рефератів, які публікуються у реферативних журналах, як правило, обмежений однією журнальною сторінкою [2, с. 20]. Вимоги до об'єму реферату, а також до особ-

ливостей його оформлення можуть різнитися у залежності від призначення реферату та конкретних вказівок замовника. Але існують загальні вимоги до складання рефератів, якими користуються у більшості випадків. Об'єм реферату залежить, головним чином, від обсягу первинного документу, однак ця залежність не є прямою. Максимальний об'єм реферату монографії у декілька сот сторінок або великої збірки статей звичай обмежується п'ятьма-шістьма друкованими аркушами. Реферат статті зі спеціалізованого журналу (20-30 сторінок) не перевищує двох-трьох друкованих аркушів. На реферат статті меншого об'єму (до 10 сторінок) відводиться біля одного друкованого аркуша [4, с. 126].

Реферат виконує дві функції: він повідомляє спеціалістів про появу нової публікації та дає їм інформацію для того, щоб вирішити, чи заслуговує означена публікація докладного вивчення (чи є, наприклад, потреба замовити її переклад) [2, с. 20]. Л. К. Латишев називає реферативний переклад «гібридним» різновидом мовленнєвого посередництва, який виник на базі реферування [2]. Таким чином, реферативний переклад - це повний письмовий переклад заздалегідь відібраних частин оригіналу, які складають зв'язаний текст, тобто утворюють разом реферат оригіналу [4, 182]. Вважається, що реферат не є цілковитим переписуванням окремих фрагментів праць різних авторів. Він вимагає певної обробки, має особливості стилю викладання, свої характерні план та мову. Тому під час навчання реферативного перекладу треба звертати особливу увагу на набуття студентами навичок критичного аналізу матеріалів, що використовуються, та власних узагальнень, а також розвиток здібностей до самостійного осмислення та логічного викладання проблеми, оскільки у рефераті потрібно не тільки викласти все найголовніше з обраної теми, а й дати власну оцінку, зробити висновки; вони повинні навчитися проникати у зміст прочитаного з метою пошуку та виділення, так званих, опорних пунктів, чи смислових віх, тобто оволодіти навичками смислового згортання тексту.

Реферування – процес аналітично-синтетичного опрацювання інформації, що полягає в аналізі первинного документу, знаходженні найважливіших у змістовому відношенні даних (основних положень, фактів, доведень, результатів, висновків). Відтак реферативний переклад має на меті скорочення фізичного обсягу первинного документу при збереженні його основного смислового змісту у вихідному тексті. Як правило, той, хто береться за реферування, повинен бути хоча б частково обізнаним у тій галузі знань, до якої належить первинний документ.

Вважається, що реферат є вторинним документом, результатом аналітико-синтетичного опрацювання інформації, поданим у вигляді

короткого викладу змісту первинного документу (всього твору або його частини), включаючи основні фактичні дані й висновки з метою ознайомлення з сутнісними акцентами первинного документу. Таким чином, реферат - це інформаційна модель первинного документа, його призначення - не замінити безпосереднє ознайомлення з роботою, а надати можливість фахівцю зробити висновки щодо її корисності та необхідності безпосереднього до неї звернення [3].

Реферативний переклад є одним з найбільш складних та кропітких видів обробки тексту при перекладі. Цей вид письмового перекладу вимагає від перекладача аналітичного підходу до змісту тексту оригіналу та вміння робити власні висновки з отриманої інформації, а також набуття і творчого застосування навичок смислового згортання тексту. Отже, реферат, як стисле точне викладення змісту документа, що включає основні фактичні відомості та висновки сприяє найбільш повному та точному складанню пошукових образів документів, створенню інформаційно-пошукових систем і є основою для складання оглядів та засобом міжнародного обміну інформацією.

У цілому узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду свідчить, що головними аспектами дослідження проблем навчання реферування та реферативному перекладу є теорія та методика, а також організація процесів аналітико-синтегичної переробки інформації.

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений – 2-е изд., стер. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.
2. Лагзшев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
3. Сорока М.Б. Національна система реферування української наукової літератури / НАН України, Нац. б-ка України імені В.І. Вернадського. – К.: НБУВ, 2002. – 209 с.
4. Толковый переводческий словарь / Нелюбин Л. Л. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

This article highlights the essence of the notion "reviewing" and the importance of it in the contemporary world, and the necessity of the developing of the reviewing translation skills to achieve the new quality of the translators' training.

Key words: reviewing, reviewing translation.

УДК 371.11

ББК 474.04

Олена Лернер

ТВОРЧЕ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

У статті уточнюється поняття «освітньо-інформаційного середовища». Розглянуто можливість використання web-сайту, як основи для створення творчого освітньо-інформаційного середовища в дистанційній освіті, яка здійснюється за мережевою або змішаною технологією з метою розвитку творчого потенціалу керівників загальноосвітніх шкіл, перевірено в ході експериментально-дослідної роботи.

Ключові слова: освітньо-інформаційне середовище, дистанційна освіта, творчий потенціал, керівник загальноосвітньої школи.

Сучасна нормативно-правова база розвитку дистанційної освіти і її інтеграції в систему освіти України закладена в Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), Законі України «Про Національну програму інформатизації» (№74/98-ВР, 1998), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки» (№1494, 2003), наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Програми про дистанційне навчання» (№40, 2004), постанові Верховної Ради України «Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2006-2008 роки» (№3075-IV, 2005), рішенні колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні» (від 23 червня 2005), постанові Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці» на 2006-2010 роки» (№1153, 2005), регіональних програмах розвитку освіти.

Дистанційна освіта як форма організації освітньої діяльності існує вже декілька десятиліть, але її методика і досі знаходиться в стадії становлення. Це зумовлено широким використанням в дистанційній освіті технічних засобів для забезпечення двостороннього зв'язку між учасниками освітнього процесу, які відокремлені один від одного в просторі та часі. Відповідно до виникнення нових швидкий розвиток вже існуючих інформаційно-комунікативних технологій, які впроваджуються в дистанційну освіту, призводить до постійного оновлення методики її здійснення згідно з цілями діяльності освітніх установ.

Для того, щоб освітній процес не був однобічним, а мав системний і цілісний характер, різні засоби дистанційної освіти повинні використо-

уватися комплексно, утворюючи освітньо-інформаційне середовище. Зважаючи на те, що створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України визначається Національною доктриною розвитку освіти як однією з цілей державної політики в цій сфері, створюване середовище повинно також бути творчим.

Необхідність створення творчого освітньо-інформаційного середовища зумовлена також тим фактом, що орієнтований на середовище підхід дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість того, хто навчається, в область формування відповідного навчального середовища, в якому відбувається його самонавчання та саморозвиток.

Модернізація системи освіти, розвиток освітніх технологій і їх ефективне впровадження в практику вимагають від педагогічних працівників творчого підходу до здійснюваної діяльності. Організувати і спрямувати таку діяльність педагогічного колективу в цілому і окремих його працівників має творчий керівник навчального закладу. Це тим більше актуально для загальноосвітньої школи, яка є основною ланкою в процесі формування особистості.

Метою даної статті є розкриття можливих шляхів формування творчого освітньо-інформаційного середовища, спрямованого на розвиток творчого потенціалу керівників загальноосвітніх шкіл у межах діяльності методичних служб відділів освіти.

К.Кречетніков вважає, що використання інформаційних та телекомунікаційних технологій самостійно не призводить до істотного підвищення ефективності освітнього процесу. Доцільним є створення такого освітнього середовища, яке б забезпечувало процеси гуманізації освіти, підвищення його креативності, створювало б умови, які максимально сприяють саморозвитку особистості. [1]

Орієнтований на середовище підхід дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість того, хто навчається, в область формування відповідного навчального середовища, в якому відбувається його самонавчання та саморозвиток. Чим більше та повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток: людина одночасно є і продуктом, і творцем свого середовища, яка надає йому фізичну основу для життя та робить можливим інтелектуальний, моральний, суспільний та духовний розвиток [1].

Науковці висловлюють різні погляди на сутність освітнього середовища (С.Деряба, Н.Крилова, В.Ясвін та ін.). У сучасних умовах переходу до інформаційного суспільства освітнє середовище природним чи-

Олена Лернер. Творче освітньо-інформаційне середовище...

ном інтегрується з новими можливостями, які надає використання інформаційно-комунікативних технологій і призводить до виникнення поняття «інформаційно-освітнє середовище» (О.Ільченко, Ж.Зайцева, В.Солдаткін та ін.).

Освітнє середовище може бути віднесено до одного з чотирьох типів: догматичне, безтурботне, кар'єрне, творче [2].

На наш погляд, більш доцільним є використання менш технократичного визначення, яке розглядає інформаційно-освітнє середовище з точки зору двох основних його функцій: інформаційної й освітньої, тобто як освітнє середовище, яке ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій. Виходячи з цього освітня функція є набагато ширшою за інформаційну і включає до себе останню. Тому з цієї позиції, більш доцільним, на наш погляд, є використання терміну «освітньо-інформаційне середовище».

Творче освітнє середовище формує особистість, яка характеризується активністю освоєння та перетворення оточуючого світу, високою самооцінкою, відкритістю та свободою своїх суджень та вчинків, і саме в такому середовищі розвиток особистості може бути здійснений найкращим чином

Основна мета творчого освітнього середовища – розбудити в людині творця і максимально розвинути закладений в ній творчий потенціал. Але таке середовище повинно не тільки надати можливість кожному, хто навчається, на кожному освітньому рівні розвинути свій вихідний творчий потенціал, але й пробудити потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати у людини об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до творчого освітнього середовища є високий ступінь невизначеності та проблемності, неперервності та наступності, прийняття того, хто навчається, та його включення в активну діяльність.

Ґрунтуючись на дослідженнях названих вище науковців у нашому дослідженні *творче освітньо-інформаційне середовище – єдиний освітньо-інформаційний простір, призначений для розкриття і розвитку творчого потенціалу і талантів суб'єктів освітнього процесу, який ґрунтується на широкому використанні інформаційно-комунікативних технологій.*

Творчий потенціал керівника загальноосвітньої школи реалізується в його професійно-управлінській діяльності і передбачає створення нового продукту, отже, необхідно визначити види мережної діяльності, за допомогою яких цей продукт потенційно або реально створюється суб'єктом, а також її організаційні форми.

До загальних видів продуктивної мережної діяльності керівника навчального закладу ми відносимо:

- створення продукту зовні мережі та розміщення його в мережі з певними цілями (презентація, обговорення, експертиза тощо);
- створення продукту за допомогою ресурсів мережі (використання матеріалів сайтів, різних способів доступу до них, методів обробки інформації);
- спонтанне створення продукту за допомогою окремих мережних технологій – e-mail, чат, web-форуми, ICQ та ін.;
- створення продукту в ході організованих телекомунікацій, які є складовою частиною мережних заходів: дистанційних курсів, проектів, конкурсів, конференцій тощо.

Структура творчого освітньо-інформаційного середовища визначається технологією здійснення дистанційної освіти. Проведена в межах дослідження експериментально-дослідна робота показала, що в умовах дистанційної освіти, яка здійснюється за мережною або змішаною технологією, основою такого середовища може стати web-сайт, із певною структурою, який дозволяє інтегрувати різні Інтернет-технології дистанційної освіти з метою їх комплексного використання. На створеному в процесі експериментально-дослідної роботи сайті було розміщено інформаційно-методичні матеріали, які використовувалися в тематичній електронній розсилці для керівників шкіл експериментальної групи, діагностичні методики, списки рекомендованої до ознайомлення літератури та корисних посилань на матеріали, розміщені в мережі Інтернет. На сторінках сайту було проведено локальну Інтернет-конференцію «Творча самореалізація керівника школи», запропоновано інтерактивне спілкування за допомогою форуму.

Створений web-сайт «Творчий потенціал керівника школи» як основа творчого освітньо-інформаційного середовища дозволив поєднати можливості, які надають окремі засоби дистанційної освіти і забезпечити:

- доброзичливість, забезпечення сприятливого для розвитку середовища;
- надання можливості керівникам активно ставити питання і шукати на них відповіді;
- заохочення до висловлювання різноманітних ідей, у тому числі оригінальних;
- актуалізацію ситуації самопізнання через можливість самостійного використання діагностичних методик;
- актуалізацію ситуації самовираження через представлення свого творчого досвіду в конференції;
- створення ситуації вільного вибору матеріалів і видів діяльності.

1. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2004. – 22 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

Possibility of the use of a web-site, as a basis for building of a creative educational-informative environment in the distance education which is carried out on network or mixed technology with the purpose of the development of creative potential of general schools managers which was tested during experimental work is considered.

Keywords: educational-informative environment, distance education, creative potential, general school manager.

УДК37.046.16

ББК 474.58

Галина Марченко

Юлія Гордієнко

КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА СИСТЕМА ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТСТВА

Автори аналізують можливості кредитно-трансферної системи як важливого засобу адаптації освітньої системи України до європейського освітнього простору, а також як шлях забезпечення мобільності особистості студента ВНЗ.

Ключові слова: кредитно-трансферна система, вища освіта, Болонський процес.

Демократичні процеси, що розгортаються в Україні, висувають нові вимоги до функціонування всіх сфер суспільного життя. Не може стояти осторонь демократичних зрушень такий надзвичайно важливий соціальний інститут як освіта, оскільки саме вона виступає визначальним чинником забезпечення процесів функціонування і розвитку суспільства. Водночас дуже характерною є обставина, за якої саме на період становлення постіндустріального етапу нашої цивілізації припадає усвідомлення ролі особистості не тільки як чинника належної ефективності виробництва, а й як головної передумови подальшого суспільного розвитку. Отже, розвиток особистості можна розглядати як основний показник, критерій суспільного прогресу. Саме тому “найпріоритетнішими у ХХІ

столітті стають наука як сфера, що продукує нові знання, й освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. І тільки та країна, яка спроможеться забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною” [1, с.8]. Цей висновок українських філософів підтверджує досвід суспільного поступу країн Європейського Союзу, для освітніх парадигм яких характерним є загальна спрямованість до інтеграції в цій важливій сфері суспільного життя.

Державними документами України з питань освіти пріоритетним напрямком її розбудови визнано інтеграцію однієї з провідних галузей розвитку суспільства у світовий та європейський культурно-освітній простір. Україна, як й інші європейські країни, визнає провідну роль вищої освіти у створенні інноваційного потенціалу ринкової економіки та демократизації суспільства, у формуванні національної еліти. Як зазначає віце-прем'єр Д. Табачник, основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [2, с. 4].

Орієнтація освітньої системи України на інтегрування з європейськими системами вищої освіти відкриває широкі перспективи для особистісного розвитку молодшої людини, для створення й визначення нею власної освітньої траєкторії, цьому сприяє запровадження кредитно-трансферної системи, як показника успішності навчання студента у вищій та засобу підвищення його мобільності, чого вимагає підписана Україною Болонська декларація. Запровадження кредитно-трансферної системи у ВНЗ вимагає активізувати наукові пошуки в галузі порівняльної педагогіки з метою визначення конкретних оптимальних шляхів адаптації освітньої системи країни до європейських вимог і стандартів.

Після приєднання України до Болонського процесу з'явилася значна кількість наукових публікацій, присвячених аналізу різних аспектів і проблем, що постали перед системою освіти нашої країни. Постійно на шпальтах педагогічної періодичної літератури зустрічаються статті як прихильників, так і супротивників означеного процесу. Але реалії сьогодні свідчать про неможливість залишатися осторонь світових й європейських культурно-освітніх процесів, якщо ми дійсно прагнемо побудувати Україну як впливову європейську державу. Найбільш значущими та ґрунтовними видаються публікації Степка М.Ф., Болюбаша Я.Я., Шинкарука В.Д., Грубінка В.В., Бабина І.І., Завгородньої Т.К., Корсака К.В. та багатьох інших науковців, які розробляють методологічні,

методичні, організаційні питання переходу системи освіти України до функціонування в нових умовах і нових реаліях.

З огляду на вище зазначене метою пропонованої статті виступає аналіз досвіду європейських освітніх систем щодо запровадження кредитно-трансферної системи й виокремлення на її основі шляхів планування навчального процесу з визначенням реального навчального навантаження студента.

Отже, на другій стадії регулювання освітніх структур в Європі у визначенні навчального навантаження студента, виборі методик навчання та прогнозуванні його результатів освіти Європи визнають, так званий, регулюючий підхід найбільш оптимальним. Необхідність його частосудження пояснюється тим, що поки країни Європи готуються до реалізації двоступеневої системи підготовки фахівців, чого вимагає Болонська декларація, виникає необхідність забезпечення наявності ясних і простих контрольних точок стосовно навантаження студентів. Це обумовлюється запровадженням кредитно-трансферної системи ECTS, як системи, що віддзеркалює накопичення студентом певного обсягу знань, так і системи, що спрощує процес переходу з одного вищого навчального закладу до іншого. Система ECTS розглядається в Європі як інструмент порівнюваності та співвідпесеності у Європейському освітньому просторі. Потреба у визначенні ясних узгоджених контрольних точок випливає з необхідності забезпечення прозорості та справедливості оцінювання знань студентів відповідно до сукупності принципів, що складають основу кредитно-трансферної системи ECTS, сутність яких полягає в наступному.

1. Навчальний рік студента денної форми навчання – 60 кредитів.
2. 60 кредитів являють собою середнє навантаження приблизно у 1500 годин, що складає майже 25 студентських робочих годин за кредит.
3. Відправним пунктом для розподілу кредитів па курси слугує цілісна навчальна програма, як університетської, так і професійної освіти.
4. Навчальні програми поділяються на блоки або групи блоків (модулів), які мають привести до конкретних результатів навчання, що представлені переліком знань, здібностей, розуміння і компетенцій.
5. Кожному модулю відповідає певна кількість кредитів, кожний модуль націлений па досягнення конкретних результатів [3].

Такий підхід до регулювання європейських освітніх структур, що сфокусований па результатах навчання, на загальній академічній та предметній компетенціях, посилює роль викладання, вивчення та оцінювання, які суттєво позначаються па розподілі кредитів і, відповідно,

на навчальному навантаженні студентів. Навантаження, методика викладання і результати навчання тісно взаємопов'язані між собою і взаємозалежні. Але вони не вичерпують визначальних чинників, що впливають на якість освіти.

Важливу роль у досягненні бажаного результату навчання відіграють наступні взаємопов'язані чинники. Це не тільки кількість робочих годин, навантаження та обдарованість студента. Це також методи викладання, учіння та оцінки, які необхідно брати до уваги, а також розмаїття традицій, форм програм та їх змісту, узгодженість і послідовність програм, організація викладання, здібності і старанність студента та фінансова підтримка громадськими або приватними фондами. Інакше кажучи, в Європі немає однакості у визначенні співвідношення між навантаженням та часом, який є необхідним для досягнення бажаних результатів навчання.

Створюючи модель визначення студентського навантаження в межах програм вищої освіти, європейські освітяни брали до уваги наступні моменти, що, на їхню думку, мають найбільше значення:

1. Студент має фіксований час у залежності від програми, яку він вивчає.
2. Загальна відповідальність за проект програми навчання і кількість кредитів, розподілених за курсами, покладається на певний юридичний орган, наприклад, деканат.
3. Конкретна відповідальність за вибір технологій викладання, учіння й оцінювання для конкретного навчального часу студента покладається на викладача або відповідальну групу персоналу. Надзвичайно важливим є усвідомлення викладачем специфіки результатів навчання, яку треба забезпечити, та компетенції, якої має набути студент. Викладач повинен організувати таку освітню діяльність, яка найбільшою мірою забезпечує досягнення висунутих результатів модулю. Викладач повинен мати ясне уявлення про фактичний робочий час студента, який витрачається на виконання кожного виду завдань або діяльності, що передбачені модулем. Студент відіграє вирішальну роль у моніторингу означеного процесу, тобто у визначенні реальності передбаченого навчального навантаження [3].

Реалізація означеного підходу ґрунтується на певному алгоритмі дій суб'єктів навчального процесу, який складається з чотирьох "кроків" – етапів:

1. Модуль (кількість кредитів/ студентських годин).
2. Планування освітньої діяльності/ визначення часу зайнятості студента.

3. Перевірка навантаження студентом в умовах реально необхідного часу.
4. Регулювання модулю або у кількості кредитів або у кількості освітніх видів діяльності.

Щоб досягти загальної мети, тобто визначення й розробки методики, що дасть змогу правильно визначити навантаження студента, необхідно здійснити наступні заходи – кроки.

1. Модуль (кількість кредитів/ студентських годин).

Модулі або блоки навчального курсу можуть мати різне навантаження з точки зору запропонованих кредитів. Європейські фахівці розрізняють немодульовану і модульовану систему.

У немодульованій системі блок курсу може мати вільну кількість кредитів, хоча фахівці рекомендують робити блоки не надто великими, щоб не створювати значних перешкод у процесі навчання.

У модульованих системах модулі мають фіксоване навантаження, наприклад, 5 кредитів або кількість кредитів, що можна поділити на 5. Навантаження модуля базується на загальній сумі задач, які студент вирішує як частину загальної навчальної програми. Означені задачі виступають прогнозованим результатом, що має бути досягнутий, але вони мають визначатися з урахуванням робочого часу студента, який є необхідним для досягнення означених результатів – задач.

Наприклад, модуль з 5 кредитів передбачає майже 125 годин роботи середнього студента. Результати навчання втілені у переліку компетенцій, які має здобути студент.

2. Планування освітньої діяльності/ визначення часу зайнятості студента.

Кожен модуль передбачає декілька видів освітньої діяльності. Вони можуть бути визначені з урахуванням наступних аспектів: 1) типи курсів: лекція, семінар, науково-дослідницький семінар, курс вправ, практична, лабораторна роботи, цілеспрямоване і кероване індивідуальне навчання, консультація, незалежні дослідження, інтернатура, практика, робота над проектом (групова робота) тощо; 2) типи викладання й учіння: відвідування лекції, виконання специфічних завдань (вивчити специфічну тему та написати повідомлення або нарис про неї), практика технічних умінь, написання роботи із зростаючою складністю (з точки зору обсягу та складності матеріалу), читання книжок і документів, навчання критичного аналізу роботи інших студентів, керівництво групою роботою, наприклад, семінаром, термінове завдання, спільна підготовка документів, презентація документу, виконання рефератів або складання анотацій тощо; 3) типи оцінювання: усний екзамен, письмовий екзамен

ен, усна презентація, тест, документ (результат, заснований на базі чітко визначених рівнів виконання), дисертація (як завершення) інтернатури (на основі певних результатів), повідомлення про виконання практики (на основі певних результатів), неперервне оцінювання тощо.

Для виконання певного виду освітньої діяльності необхідні власне студентські визначення часу. У процесі планування освітньої діяльності, викладач має орієнтуватися на необхідну для середнього студента кількість часу для цього з урахуванням часу підготовки до здійснення освітньої діяльності. Часове навантаження має співпадати /відповідати кількості кредитів, що заплановано для певного блоку /модулю курсу.

3. Перевірка навантаження студентом в умовах реально необхідного часу. Перевірка передбачуваного навантаження відбувається шляхом оцінювання його студентами. Існують й інші шляхи для незалежної перевірки правильності планування навантаження студентів. Найбільш уживаним методом виступають опитувальні аркуші, які треба заповнити студентам, або щотижня протягом семестру, або після завершення курсу навчання.

4. Регулювання модулю або у кількості кредитів або у кількості освітніх видів діяльності. Визначення навантаження або обсягів освітньої діяльності. Результат перевірки або оновлення змісту курсу веде до регулювання навантаження та /або типу освітньої діяльності блоку /модулю курсу. У модельованій системі необхідно регулювати обсяги навчального матеріалу та /або методики викладання, учіння та оцінювання діяльності, оскільки кількість кредитів чітко встановлена.

У немодульованій системі кількість кредитів також може бути змінена, але це безумовно позначиться на інших блоках-модулях, оскільки загальна кількість кредитів навчальної програми є усталеною.

Регулювання модулю або у кількості кредитів або у кількості освітніх видів діяльності (навантаження та /або діяльності) є необхідним завжди тоді, коли перевірка процесу показує невідповідність між передбачуваним і фактичним навантаженням студента.

Практичне застосування пропонованих моделей передбачає кореляцію багатьох вирішальних елементів:

1. профіль курсу, що показує місце модуля у загальній програмі досліджень, а також компетенція, яку треба розробити в модулі, щоб студент її опанував.
2. цільовий блок: рівень модуля та вступні вимоги у вигляді результатів навчання, сформульованих до даного модулю; види освітньої діяльності, що є найоптимальнішими для досягнення висунутих завдань.

3. типи оцінювання, що є найбільш ефективними з огляду на висунуті цілі.
4. робочий час (в годинах), що ґрунтується на навантаженні студента та на необхідності виконання запланованої для досягнення висунутих цілей навчання певних видів освітньої діяльності.

Європейські освітяни пропонують дві форми прийняття рішень щодо навчального навантаження студента та його регулювання. Перший варіант – це форма для викладача, де він планує освітній модуль та оцінює необхідний студенту для його виконання час. Друга форма для студента, де він фіксує фактичний час, витрачений на виконання модулю. Застосування означених двох форм дає можливість перевіряти відповідність передбачуваного навантаження дійсному.

Студенти отримують складену викладачем форму, де не показане передбачуване навантаження. Застосування пропонованих форм викладачем і студентом веде до їх кращого інформування про результати навчання, про їх відношення до компетенцій, що сформувалися, та про робочий час, необхідний для виконання кожного завдання. Зразки означених форм додаються нижче разом із прикладом їхнього практичного застосування (Див. таблиці).

Приклад фокусується на загальних компетенціях, які спільними зусиллями випускників, роботодавців та академіків були ранговані у процесі навчання. Крім того, була обрана така структура освітньої діяльності, яка висвітлює й інші методики викладання, учіння та оцінювання. Цей приклад ілюструє, яким чином означені методики можуть бути використані. Передбачається, що типова структура курсу може бути більш простою, а значить і більш легкою для планування. Приклад також показує, яким чином вони б могли бути застосовані на практиці.

У межах першого циклу розрізняються два рівні: Бакалавр 1 та Бакалавр 2. Перший рівень означає опанування основних предметних компетенцій (знань та умінь). Другий рівень передбачає застосування та поглиблення цих основних знань й умінь, які є необхідними для розвитку розуміння певної теми.

І, нарешті, треба підкреслити, що пропонований приклад не регламентує кількості лекцій на кредит, що найбільше відповідає освітній діяльності, і не пропонує ймовірних назв тематики лекцій. Гіпотетичний приклад застосовується тільки як засіб для дискусії або практичного засобу співвіднесення компетенції, результатів навчання, освітньої діяльності, рівнів, кредитів та навантаження студентів.

ФОРМА ПЛАНУВАННЯ ОСВІТНЬОГО МОДУЛЯ

(дві однакові форми окремо заповнюються викладачем і студентом)

Програма досліджень.

Назва модулю.

Цільовий блок.

Рівень модулю.

Вступні вимоги.

Кількість ECTS кредитів.

Компетенції, які треба сформувати: (подається означений перелік повністю).

1. Оцінка різноманітності та полікультурності (має відношення до модулів X, Y, Z)

2. Здатність до діяльності у полікультурних ситуаціях (стосується модулів A,Z,J)

3. Групова робота (стосується модулів...)

4. Усне і письмове спілкування (стосується модулів...)

5. Можливість застосування знань на практиці (стосується модулів...)

6. Розуміння культур і традицій інших країн

7. Можливість розуміти структури культурних систем (стосується модулів ...).

8. Можливість мати незалежну думку про поточні проблеми.

Учіння	Освітня діяльність	Оцінювання робочого часу студента через	Оцінку годин
Ознайомлення з різними підходами до вивчення культури і розуміння їхньої сутності.	Питання підготовки Лекція 1: Підходи до вивчення культури Робота групи щодо визначень культури Дискусія групи. Завдання з прочитаного.	1/2 1 1 1 5	Участь групи (40%)
Розуміння і можливість застосування у відповідних університетських контекстах таких, наприклад, понять, як: культурна тожність, полікультурність, інтеграція, асиміляція, плюралізм, зміст і значення тощо.	Семинар з перевірки завдання з читання Лекція 2: Сприйняття і Культура Завдання з читання за темою лекції Семинар з прочитаного Лекція 3: Культурні тожності, група, індивід і суспільство Завдання з читання за темою лекції Семинар з прочитанням Лекція 4: Символи, герої та оцінювання Написання та презентація роботи групи 1: Культурні символи у сучасній поліеміці на лінійках ЗМІ (пошук важливих статей, настанов індивідуальних справ, читання й аналіз)	1/2 1 3 1/2 1 5 1/2 1 15	
Розробка студентом власних роздумів щодо: а) різних шарів культури б) основних питань дискусії стосовно рівня толерантності до міжкультурних символів			Усна презентація (всі групи) (12%)
Розуміння і здатність вивчати, вирізняти ініцій виміри культурних розбіжностей за часом, простором, капіталом, високим-низьким контекстом тощо.	Групова робота з вивчення 8 коротких справ і наступні дебати Презентація теоретичної перспективи у культурному вимірі Попереднє читання вибраних текстів	1 та 1/2 x 8 = 12 годин 12 1	Вивчення однієї написаної справи для аналізу (10%)

Розуміння процесів а) акумуляції б) переходу від етноцентризму до етнорелятивізму та можливості формувати власні проєкти	Лекція 5: Презентація моделі Беннета, супроводженої критичною перспективою групи Лекція 6: Процес акумуляції, супроводжуваної ідентифікацією значущих кроків групи Завдання з читання за темою лекції Персональні відображення тем, поданих у лекціях - 1 година	1 1 4 1 3	Написання 2 сторінкової доповіді, що ґрунтується на власному досвіді (8%)
Розуміння перешкод та шляхів міжкультурних зв'язків. Розвиток вичерпного слухання та можливості відповідати у відповідному культурному кліматі. Розвиток почуття поваги та оцінки різноманітності культур.	Група представників різних культур та дебати, Роздуми. Лекція 7: Міжкультурне спілкування. Основні питання. Завдання з читання за темою лекції Особисті роздуми про поданий в лекції матеріал. Фільм 1: "Ціця земля". 2. Дискусія групи про фільм. Лекція 8: Роль сприйняття у міжкультурному спілкуванні. Завдання з читання за темою лекції. Які є 3 основні проблеми у прочитаному? Дискусія у групі. Вити до недержавної громадської організації або до іншої організації, яка працює з представниками різних культур /інших культур	3 1 3 1 2 1 1 1 2 3	Самооцінка (1 керівництвом) (8%)
Розуміння поточної проблеми міграції та можливі рішення її на майбутнє.	Лекція 9: Оцінка різноманітності. Міграція: різноманітність біля наших дверей. Читання за темою лекції Семинар з прочитанням Лекція (призначення) 10: Управління Розмаїттям. Лекція 11: Образи та дійсність мультикультурні Івір і презентація роботи Групи 2: До культурної єдності. Рішення, актори і політика у полікультурній державі (пошук важливої інформації, читання та аналіз)	1 5 1 1 1 15	Усна презентація (всі групи) (12%)
Розуміння сутності дискусії про моделі суспільства та політики стосовно різних культур та групам, що мінують.		3	
Обізнаність стосовно інших підходів та результатів досліджень міжкультурного спілкування	Лекція 12: 1 основні дослідницькі підходи. Робота групи на різних дослідницькими питаннями. Підготовка наукової доповіді.	1 1 3 1	Наукова доповідь (10%)

Отже, визначаючи шляхи і засоби адаптації системи вищої освіти України до європейських стандартів, необхідним є прискіпливе й серйозне вивчення зарубіжного досвіду адаптації національних освітніх систем до загально прийнятих вимог і стандартів. Кредитно-трансферна система виступає одним з механізмів означеного процесу, а також загально визнаним засобом забезпечення мобільності студентів, тим самим забезпечуючи особистості більш широкі можливості для задоволення індивідуальних освітніх потреб.

1. Кремень В., Пономарьов О. Шляхи розвитку сучасної філософії інженерної освіти // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С.8.
2. Табачник Д. Стаї та перспективи вищої освіти в Україні в контексті європейської інтеграції // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С.4.
3. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

The authors analyze the ECTS possibilities of adaptation the Ukrainian higher school to European educational dimension and strengthening of student's personal mobility.

Key words: ECTS, higher school, Bologna process.

УДК 37.046.16

ББК Ч 74.58

Катерина Масленнікова

**ПІДГОТОВКА ЕКОНОМІСТІВ НА СУЧАСНОМУ
ЕТАПІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ
КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ**

Стаття присвячена аналізу підготовки майбутніх економістів на сучасному етапі модернізації освіти з позицій компетентнісного підходу. Проаналізовано процеси реформування економічної підготовки як на рівні вищих навчальних закладів, так і середньої освіти. На основі теоретичного аналізу конкретизовано основні поняття: професійна підготовка, соціалізація, компетентнісний підхід.

Ключові слова: модернізація освіти, компетентнісний підхід.

На сучасному етапі розвитку освіти, багато вчених вважають, що підрунтям модернізації загальної економічної освіти в Україні є:

- адаптація української національної економічно-соціальної системи до нових ринкових умов господарювання, нових економічних відносин [8];
- приєднання України до Болонського процесу;
- демократизація економічної системи, яка, з одного боку, створює широкі можливості для економічної діяльності суспільства, а з іншого боку, вимагає певного рівня економічних знань [3].

Дослідження М.М.Баб'як, С.А.Іванченко, Н.Ф.Левітова, О.М.Мацюшкіна В.Д.Стасюк, Б.М.Темлова доводять, що існує суттєвий і безпосередній зв'язок між практичними навиками економіста та процесом його професійної підготовки. Як вважають експерти Міжнародного центру перспективних досліджень (Ю. Луковенко, В. Нікітін, О. Коловіцкова), у сучасному світі дедалі поширеним стає усвідомлення того, що економічна професійна освіта є пріоритетною галуззю розвитку суспільства [20, 3].

Проблеми модернізації професійної підготовки економістів, як складової частини економічної освіти, в Україні існують в контексті загальних проблем освіти. Вирішення означених проблем, на думку В.Д.Ста-

Катерина Масленнікова. Підготовка економістів...

сюк, зумовлено змінами у суспільстві та способі господарювання – переходем від індустріального до інформаційного суспільства, від авторитарного режиму до демократії [17].

М.В.Вачевський наголошує, що *економічна освіта*, з позиції ринкових відносин – це система методологічно-пізнавальних поглядів, яка вміщує: економічні знання для кожної особистості як засіб діяльності у конкурентному середовищі; вміння та навички щодо різних видів діяльності; погляди, переконання, ціннісні орієнтації, потреби, прагнення до самореалізації [2]. Метою економічної освіти є така підготовка, яка забезпечує достатній рівень професійної компетентності у сфері економічних відносин на рівні держави, родини та окремої людини [11].

В аспекті нашого дослідження професійна підготовка економістів містить такі види навчальної діяльності:

- організаційно технічна діяльність, яка спрямована на створення педагогічних умов, за яких буде відбуватись професійна підготовка, тобто буде формуватись професійна компетентність;
- пізнавальна діяльність, спрямована на отримання та засвоєння економічних знань у процесі професійної підготовки, тобто у процесі формування професійної компетентності;
- практична діяльність, спрямована на практичне застосування отриманих знань і вдосконалення професійної компетентності протягом всього життя (І.А.Левіна [10])

Економічна освіта в країнах Європейської співдружності переживає процес реформування, найсуттєвішою ознакою якого є створення єдиного простору, вироблення критеріїв підготовки фахівців з вищою економічною освітою із високим рівнем професійної компетентності.

Одним з пріоритетних напрямів модернізації підготовки економістів, ми вважаємо перебудову педагогічного процесу підготовки педагогічних кадрів. Такі науковці, як М.Б.Свтух, Н.В.Кузьміна, А.С.Нісімчук, О.Я.Савченко, О.С.Падалка, В.О.Сластьонін, М.І.Сметанський, О.В.Сухомлинська та інші, у своїх роботах досліджують специфіку професійної праці педагога і шляхи удосконалення процесу його підготовки до цієї діяльності у вищих закладах освіти.

Таким чином, процес професійної підготовки (результатом якого ми вважаємо сформовану на високому і достатньому рівнях професійну компетентність економіста) є комплексним, багатоступеневим процесом, який вміщує взаємозв'язок між вузькофаховими напрямками професійної економічної підготовки та попередньою підготовкою педагогічних кадрів взагалі. Для організації професійної підготовки економістів педагогам необхідно створювати відповідні педагогічні умови.

Як визначає В.Д.Стасюк, *умова* – обставини, за яких залежить та відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [18].

У нашому дослідженні *педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів* – засоби, за яких продуктивно відбувається професійний вплив педагога, спрямований на вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього фахівця.

Л.І.Рибникова розглядає *професійну підготовку* як процес, спрямований на зростання соціальної та професійної мобільності особистості та на розширення вибору життєвого шляху [17]. У свою чергу, Є.А.Іванченко надає таке тлумачення *професійної підготовки економіста* – це є формування гармонійної, різнобічно розвинутої особистості, для якої професійні знання, уміння та навички і їх постійне оновлення призводять до самореалізації в економічній сфері суспільства [6].

Отже, незважаючи на різноманітність визначень, ми у дослідженні під *професійною підготовкою економіста* вважаємо, процес, що відбувається у навчальних закладах, який спрямований на формування і розвиток особистості, що спроможна гнучко та мобільно реагувати на мінливі обставини часу, творчо мислити і результатом такого процесу є сформована професійна компетентність економіста.

Доцільно зазначити, що останнім часом до організації неперервної освіти, у науковий обіг увійшло поняття “компетентнісний підхід”. На думку О.І.Пометун, такий підхід став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і викликав безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівні різних країн [15]. І.О.Зимня пояснює це різкою переорієнтацією результату професійної підготовки з поняття “підготовленість”, “освіченість”, “загальна культура”, “вихованість”, на поняття “компетенція”, “компетентність”. Авторка зауважує, що компетентнісний підхід веде до логічного оновлення вищої освіти [5].

Впровадження компетентнісного підходу в систему професійної освіти визначається зміною освітянської парадигми: сьогодні це сукупність ставлень, цінностей, технічних засобів тощо, у суспільстві [14]. Л.Г.Карпова вважає, що компетентнісний підхід сприяє більш точному визначенню структури компетентності та компетенції економіста [19]. З іншого боку, на думку В.С.Леднева, Н.Д.Нікаandroва, М.В.Рижакова, понятійний зміст компетентнісного підходу є дуже широкий: компетентність використовується замість знань умінь та навичок [11].

Важливим аспектом застосування компетентнісного підходу є розуміння сутності понять “компетентність” та “компетенція”. Існує два підходи до розуміння цих термінів: вони або ототожнюються або дифе-

ренціюються. У першому випадку ці терміни означають: здатність робити щось добре й ефективно; відповідність вимогам при працевлаштуванні; здатність виконувати особливі трудові функції [5, 63]. Таким чином, у цьому випадку спрямованість компетентнісного підходу має суто практичну направленість.

Звертаючись до другого підходу до розуміння термінів “компетентність” та “компетенція”, зауважимо, що компетенція трактується як знання у певній галузі; певне право вирішувати щось, ґрунтуючись на знаннях та повноваженнях. А компетентність розглядається як заснова на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини [2]. Ця тема є провідною у працях таких науковців, як Л.Боголюбова, В.Болотова, В.Раєвського, В.Серикова, М.Скаткіпа та інших.

Мета пропонованої статті полягає у тому, щоб проаналізувати процес підготовки економістів на сучасному етапі модернізації освіти.

Впровадження у професійну підготовку економістів компетентнісного підходу, який базується на знаннях, авторитетності, обізнаності та поінформованості, ми вважаємо є необхідним і доцільним напрямом модернізації наявної як для загальної середньої економічної освіти, починаючи зі школи, так і професійної підготовки економістів у вищих навчальних закладах в Україні.

Розвитку та деяким аспектам формування професійної компетентності у системі професійної підготовки приділили увагу науковці: А.Алексюк, А.Беляєва, А.Бойко, І.Бондаренко, В.Гаташ, Н.Горбунова, І.Зимня, А.Маркова, О.Мороз, Г.Мухамедзянова, О.Н.Олейнікова, О.Пихота, В.Караковський, Л.Карпова, В.Максимова, М.Нечаєв, А.Нікуліна, О.Пометун, Т.Поясок, С.Рубінштейн, О.Тонконогая, П.Худоминський, В.Черевко, Т.Шамова, Р.Шакуров Н.Шапошнікова, Л.Шевченко, В.Ядов та інші.

Аналіз наукової, економічно-методичної та педагогічної літератури у напрямку проблем економічної освіти та підготовки майбутніх фахівців до ринкових відносин, обґрунтовано у працях таких науковців, як В.І.Бондарь, Й.М.Гушулей, В.С.Пекельна, І.Ф.Прокопенко, О.С.Падалка, Н.Г.Ничкало, В.М.Мадзігон, А.С.Нісимчук, В.Г.Кремень, О.В.Сухомлинська, В.Г.Слюсаренко, С.О.Сисоєва, І.А.Сисова, Г.М.Сагач, Г.Є.Левченко, Г.В.Терещук, В.І.Терес, М.І.Шкіль, О.Т.Шпак та інших; дослідники економічної освіти у сучасності, як-то В.Д.Стасюк, Є.А.Іванченко, В.П.Корнієнко, С.В.Мочерний, А.С.Нісімчук, А.С.Гальчинський, І.І.Лукінов, А.Ф.Павленко, О.О.Павленко, Ю.М.Пахомов, С.Ф.Покропивний, В.П.Нестеренко, Г.Н.Климок та інші.

Незважаючи на чисельність досліджень, і досі не існує єдиного підходу щодо модернізації професійної підготовки економіста, визначення сутності поняття професійна компетентність економіста, а також відповідних педагогічних умов професійної підготовки майбутнього економіста, за яких суспільство і ринок праці отримає конкурентоспроможного фахівця-економіста, гармонійну і розвинену особистість, спроможну самовдосконалюватись на протязі всього професійного життя.

У нашому дослідженні ми дотримуємось позиції, що формування професійної компетентності економіста починається ще у школі. Саме тому модернізацію слід починати з шкільної програми [3]. Ситуація, яка склалась на рівні середніх навчальних закладів свідчить, що якість отриманих знань після школи не завжди відповідає вимогам сучасного ринку праці, випускники виявляються не достатньо обізнаними у ринковій економіці [1].

Психологи О.М.Леонтьєв, Б.Г.Ананьєв характеризують розвиток особистості як розвиток системи відносин у суспільстві, зумовлених життям [20]. На думку З.Н.Курлянд, розвиток особистості має два значення. По-перше, розвиток особистості – це процес прогресивних і послідовних змін, які ведуть від нижчих до вищих форм життєдіяльності людини. І, по-друге, розвиток особистості – це процес формування людини у якості соціальної значущості в результаті її соціалізації [9; 22]. На думку К.В.Недялкової, розвиток особистості – це закономірні, позитивно спрямовані, якісні зміни рис, властивостей, характеристик особистості, що відбуваються внаслідок внутрішніх суперечностей, які виникають під впливом зовнішніх обставин [13].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що розвиток особистості економіста важливо враховувати під час професійної підготовки. Це пов'язано з специфікою економічної праці: з ініціативністю, творчістю, підприємливістю, діловитістю та компетентністю. Професійна діяльність економіста пов'язана також з громадкістю, з міжособистісними відносинами, з взаємовідносинами у суспільстві. Успішна інтеграція індивіда у суспільство, як визначає Р.Пасічник, характеризується соціалізацією людини [19]. Як зазначає А.Й.Капська, соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість [7; 9]. Ураховуючи різні підходи до розуміння соціалізації, в аспекті нашого дослідження соціалізація особистості фахівця-економіста – це процес професійної взаємодії та залучення спеціаліста до сис-

теми суспільних та професійних відносин під час професійної підготовки, і який триває протягом всього життя.

Сучасна підготовка студентів-економістів у вищих закладах освіти скерована галузевими стандартами вищої освіти Міністерства освіти і науки України, які визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників відповідних напрямів підготовки [12]. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є галузевим нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначаються місце фахівця у структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей [4].

Резюмуючи вище означене, модернізацію професійної підготовки економістів є формування у економістів професійної компетентності. Однак, професійна компетентність буде сформована на високому і достатньому рівні тільки тоді, якщо створити необхідні педагогічні умови. Визначення, аналіз, апробація і практична реалізація цих педагогічних умов, на нашу думку, сприятиме професійній підготовці конкурентоспроможного, мобільного, здатного до змін і творчої діяльності, компетентного фахівця-економіста.

1. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы//Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2.
2. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995.
3. Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції. Монографія.
4. Галузевий стандарт вищої освіти МОНУ.
5. Зимняя И.О. Ключевые компетентности // <http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/kevcomp.doc>
6. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навчально-методичний посібник. – Одеса: СМІЛ, 2004. – 120 с.
7. Капська Д. Н. Соціальна педагогіка. – 2002. – 256 с.
8. Кремень В. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // http://www.agronmc.com.ua/4_zhurn.htm
9. Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Яцій О. М. Педагогіка: Навчальний посібник. – Одеса, 2003. – 352 с.
10. Левина И. А. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования: 13.00.04 – теория и методика профессиональ-

- ного образования: Диссертация на соискания учёной степени канд. пед. наук. – Одесса: ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 2001. – 283 с.
11. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования теория и практика. – М., 2002.
 12. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, К.М. Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с.
 13. Недалякова К.В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти: Дисертація на здобуття наук ступеня канд. пед. наук. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського 2003. – 218 с.
 14. Овчарук. О. І. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
 15. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник. – 2005. – Вип. № 23.
 16. Постанова “Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” (від 1998 р. № 165).
 17. Рыбникова Л. И. Организация практического обучения в колледже как один из путей формирования социально-профессиональной мобильности специалиста. // <http://www.case.usu.ru/news>
 18. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти”: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Дис. канд. пед. наук. - Одеса, 2003. – 280 с.
 19. <http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/kevcomp.doc>
 20. <http://azps.ru/handbook/p/prof894.htm>

This article is devoted to the analysis of training the future economists nowadays of the science's modernization by the position of competent approach. The processes of economic preparation's reformation have been analyzed too not only on the level of higher educational establishment but also on the level of secondary school. According to the theoretical analysis the main meanings have given concrete expression in our research: the professional training, socialization, competent approach.

Key words: *science's modernization, competent approach.*

УДК: 37.046.14 – 0552 (477.8)

ББК Ч 74.04 (2)42

Галина Маслій

ЖІНОЧА СЕРЕДНЯ ОСВІТА НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТ.: ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкриваються особливості становлення та розвитку жіночої середньої освіти на західноукраїнських землях у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Особлива увага звернена на зміст навчання та виховання в українських середніх навчальних закладах.

Ключові слова: жіноча середня освіта, зміст навчання та виховання.

Розвиток школи і педагогічної науки в Україні початку ХХІ ст. вимагає скрупульозного вивчення надбань у цій сфері, накопичених упродовж століть усіма регіонами нашої держави.

Водночас демократичні процеси, характерні для сучасного розвитку українського суспільства, утвердження гендерних підходів до оцінки явищ і фактів суспільного життя потребують виявлення та аналізу позитивного досвіду минулого в царині навчання і виховання представників різних статей.

Початок актуалізації проблеми жіночої середньої освіти на західноукраїнських землях припадає на кінець ХІХ ст. Важливою теоретичною базою для її порушення стало проникнення в українське суспільство ідей жіночої рівності, а нормативно-правовою передумовою – розпорядження австрійського Міністерства віросповідань і освіти від 9 березня 1896 р., яким дівчатам дозволялося складати іспити зрілості в гімназіях. Розпорядження від 21 березня 1897 р. надало їм право навчатися на філософських факультетах університетів, які в той час готували і вчителів середніх шкіл.

Природно, що вже тоді жіноча освіта опинилася в полі зору громадських діячів, учених і педагогів-практиків Західної України, зокрема А.Волошина (Закарпаття), Н.Кобрицької, І.Кокорудза, О.Макарушки (Галичина), І.Карбулицького, О.Поповича (Буковина). Вслід за визначними педагогами (М.Пирогов, К.Ушинський) вони не лише домагалися повноцінної жіночої освіти, а й вживали заходів для реалізації цих домагань.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. середня жіноча освіта як педагогічна проблема стала предметом досліджень Л.Єршової (освіта Волині), особливості розвитку, частково зміст середньошкільного навчання дівчат-українок Наддністрянщини розкривають праці науковців З.Нагачевської, І.Курляк, Д.Пенішкевич, І.Петрюк.

Проте комплексного окремого дослідження цієї проблеми до сьогодні не здійснено, тому *метою* даної наукової статті є висвітлення особливостей становлення жіночої середньої освіти на західноукраїнських теренах в умовах австро-угорської держави (кінець XIX – початок XX ст.).

Дані наукового пошуку підтверджують, що на зламі XIX – XX ст. середня жіноча освіта в західноукраїнському регіоні була представлена трьома типами шкіл: гімназіями, ліцеями та вчительськими семінаріями.

До початку XX ст. на українських землях, що входили до складу Австро-Угорської імперії, не було жодної жіночої гімназії: освіта дівчат обмежувалася виділовою, тобто неповною середньою школою, яка давала їм змогу з 1870-х рр. вступати на навчання до державних учительських семінарій (Львів, Перемишль, Чернівці). Отож вищезгадані міністерські розпорядження, формально відкриваючи дівчатам доступ до гімназійної освіти (як основи для навчання в університетах), не були підкріплені практичними кроками. Дівчата, які хотіли отримати гімназійну освіту, навчалися приватно, вкінці кожного навчального року складали екзамени із вивченого матеріалу, а іспити зрілості – в діючих державних гімназіях для хлопців, перші з яких на західних землях України постали ще наприкінці XVIII ст. (Ужгород).

Перші спроби заснування в регіоні жіночих закладів гімназійного типу пов'язані з приватною ініціативою польського жіноцтва. Зокрема в 1902/1903 н.р. у Львові було відкрито першу приватну польську жіночу гімназію імені Ю.Словацького. Перші випускні іспити її учениць відбулися у 1910 р. До цієї єдиної на той час у Східній Галичині гімназії ходили, хоч і не в значній кількості, й українські дівчата. Однією з них була Марія Заячківська, яка склала іспит зрілості у 1910 р., а згодом навчалася на філософському факультеті Львівського університету [4, с. 20].

На початку 1912 р. в Галичині діяли 15 приватних жіночих гімназій із правом прилюдності: 1 українська і 14 польських. Крім того, в 1911/1912 н.р. в краї налічувалося 9 жіночих гімназій без права прилюдності, у всіх них мовою викладання була польська [1, с. 3].

Таке співвідношення українських і польських жіночих середніх загальноосвітніх закладів суттєво відбилася на охопленості дівчат-українок гімназійною освітою. У 1910 р. серед 1713 учениць гімназій українки становили 8,7% [5, с. 97].

Відчуваючи брак українських навчальних закладів цього типу, українська громадськість розгорнула роботу над організацією першої в Східній Галичині рідномовної гімназії. В 1906 р. з цієї метою було створено організаційний комітет, головою якого став Спиридон Кархут. Він, у свою чергу, звернувся до жіночого монастиря чину св. Василя (Сес-

три- василіянки) у Львові з пропозицією відкрити дівочу гімназію під ґрунтовою опікою. Тодішня ігуменя монастиря Володимира Філевич дуже прихильно поставилася до цієї ідеї, і вже з початком 1906/1907 н.р. Рада шкільна крайова як вищий державний орган управління шкільництвом дала дозвіл на відкриття першого класу першої в усій Західній Україні жіночої гімназії з українською мовою викладання (26 учениць) і її підготовчого відділу (7 осіб) [4, с. 21].

Першим директором гімназії став С.Кархут. У 1906/1907 п. р. тут працювали 5 професорів із чоловічої «руської» гімназії, одна жіноча світська вчителька (Олена Бережницька) та одна монахиня, учителька підготовчого класу. Від заснування школи аж до 1934 р. катехитом гімназії був Леонід Лужницький [4, с. 22].

Уже в першому навчальному році гімназія Сестер василіянок у Львові отримала право прилюдності, тобто була зрівняна у правах із державними навчальними закладами цього типу.

Напередодні Першої світової війни (1913/1914 н.р.) гімназія мала повних вісім класів, тоді ж було проведено і перший іспит зрілості.

Гімназія належала до навчальних закладів класичного типу – латинська та грецька мови були в ній основними предметами. Зокрема латинську мову вивчали впродовж восьми років по шість год. на тиждень, грецьку – по шість год. від третього класу. Всі інші предмети були «загальнообразуючими». Чільне місце серед них посідала українська мова як мова викладання.

Крім того, вивчалися релігія, історія української літератури, німецька мова, історія, географія, математика, фізика, хімія і природознавство, логіка (VII, VIII клас), психологія (VIII клас), відомості про державний устрій Австрії та права її громадян (VIII клас) [4, с. 40-47].

Велике значення для інтелектуального та духовного розвитку учениць мало запровадження не обов'язкових додаткових предметів: польської мови, співу, гімнастики, ручних робіт, каліграфії, а від III класу – нових європейських мов та історії рідного краю.

Іспит зрілості після VIII класу включав письмову та усну частини з таких курсів: латинська і грецька мови, українська мова та література, математика, фізика [4, с. 47].

Допоміжним чинником у поглибленні знань учениць із різних предметів були шкільні гуртки. Як правило, – класичної філософії, літературний, історичний, географічний, математичний, природничий, спортивний [4, с. 23].

Шкільні підручники, за якими навчалися гімназистки, відзначалися національним змістом і патріотичною спрямованістю. Великий вплив на

молодших учениць мали, наприклад, читанки галицького педагога А.К. Рушельницького; підручники з української мови знаних на західних землях України мовознавців О.Огоновського та професора Чернівецького університету С. Смаль-Стоцького; з історії української літератури – громадських діячів О.Пачовського та О.Барвінського; географії України – С.Рудницького та ін. На основі вміщених у них текстів молодь пізнавала красу рідної мови, культуру та історію українського народу [4, с. 52-54].

Заснована у 1906 р. гімназія Сестер василіянок відіграла велику роль у вихованні дівчат у релігійному та українському національному дусі. З її стін вийшли тисячі учениць, які поповнили лави української жіночої інтелігенції, брали активну участь у боротьбі за зростання національної свідомості жіноцтва регіону, впливали на розвиток всього національно-культурного життя в Західній Україні та за її межами.

Незважаючи на те, що жіночі гімназії набули широкої популярності серед громадян Австро-Угорської держави, деякі тогочасні освітні діячі вважали, що для інтелектуального та морального розвитку жінки є абсолютно зайвим опанування класичної греко-римської культури мовою античних джерел, що було основою навчання у тогочасних гімназіях. Так виникла ідея заснування іншого, альтернативного гімназіям типу середніх шкіл гуманітарного напрямку, дівочих ліцеїв. Це були неповні гуманітарні середні школи із шестирічним терміном навчання.

Законодавчою основою діяльності жіночих ліцеїв стало розпорядження Міністерства віросповідань і освіти Австрії від 11 грудня 1900 р.

Перший на західноукраїнських землях жіночий ліцей відкрила

1901 р. у Львові В.Недзялковська. До Першої світової війни в Східній Галичині діяли вже 13 приватних жіночих ліцеїв: 11 польських, 1 німецький і 1 з українською мовою викладання [3, с. 68].

У вересні 1903 р. на базі діючого з кінця XIX ст. «Руського Інституту для дівчат» у Перемишлі відкривається найвідоміший у регіоні ліцей з українською мовою навчання. Метою його заснування було уможливлення продовження навчання та вступу до вищих навчальних закладів українських дівчат. Ліцей у Перемишлі відрізнявся від гімназії тим, що не базувався на дворівневій системі навчання (нижчі та вищі гімназії), а на однорівневій, крім того, виховання і освіта в них спиралася не на «старинні», а на сучасні мови.

У ліцеї «Руського Інституту для дівчат» у Перемишлі використовували ті ж підручники, що й в українських гімназіях Галичини [3, с. 71]. Він мав непогану як для свого часу матеріальну базу: учительська та учнівська бібліотеки з 4 відділами – українським, польським, французьким і німецьким, музична бібліотека, а також навчальні кабінети

(географічний, історичний, «природописний», фізико-хімічний, малювання). За 8 років (із 1903 до 1911 рр.) учнівська бібліотека зросла в 4 рази, кількість наочних посібників географічного кабінету – в 3 рази, а всіх інших кабінетів – у 2-3 рази [3, с. 72].

Що стосується Буковини, то на початку XX ст. тут діяли 8 жіночих ліцеїв: 2 – у Чернівцях (1911 і 1912 рр.); 2 – в Сучаві (1901 і 1906 рр.); 1 – у Сереті (1907 р.); 1 – Гура-Гуморі (1910 р.); 1 – у Кімполунзі [3, с. 80].

У Закарпатті подібні функції в досліджуванні період викопували т.зв. «горожанські» угорськомовні дівочі школи, першу з яких відкрило угорське жіноче товариство у Берегові в 1873 р. [2, с. 57], а в 1886 р. вона стала державною.

Жіночі учительські семінарії створювалися в Австро-Угорській імперії для забезпечення народних (початкових) шкіл учителями та з метою дати жінці професію, найбільш властиву її природі – справі виховання дітей.

Перші на західних землях України державні жіночі вчительські семінарії з трирічним терміном навчання постали згідно з розпорядженням галицької Ради шкільної від 25 лютого 1871 р. № 1740, виданим на підставі рескрипту міністра віросповідань і освіти Австрії від 20 жовтня 1870 р., у містах Кракові, Львові й Перемишлі. При кожній із них дія «практичного вправлення» майбутніх педагогів засновувалися народні двокласні школи (т.зв. «школи вправ»). У 1872/1873 н.р. відкрився дівочий відділ на базі державної чоловічої вчительської семінарії у Чернівцях. Мовою навчання в жіночих семінаріях у Кракові та Перемишлі була польська, у Львові викладовими були дві мови – польська й українська, в Чернівцях – німецька із вивченням української мови як навчального предмету.

Число учениць, прийнятих на навчання в першому році функціонування семінарій у Галичині, обмежувалося 59 дівчатами. У 1875/1876 н.р. було вже 552 учениці. Проте в жіночих семінаріях Кракова та Перемишля дівчат-українок не було взагалі, у Львові – лише 5 [5, с. 68].

Як наслідок, українська громадськість зосередилася на заснуванні приватних українських семінарій, першу з яких відкрило Руське (Українське) товариство педагогічне у Львові 1903 р. На початку XX ст. «греко-католицька» жіноча семінарія була відкрита також в Ужгороді, а в 1910 р. буковинське товариство «Українська школа» заснувало «рідну» жіночу вчительську семінарію в Чернівцях.

Аналіз умов і специфіки розвитку середнього жіночого шкільництва на західноукраїнських землях уможливорює висновок про те, що навіть в умовах чужодержавних режимів на межі XIX-XX ст. склалася система

жіночої освіти, представлена різними типами шкіл загальноосвітнього та фахового профілю, яка в цілому сприяла духовно-інтелектуальному зростанню жінки; важливі національно-виховні функції в цей період вирішували середні навчально-виховні заклади, організовані та утримувані релігійною та світською українською громадськістю регіону.

1. Баран С. Галицьке шкільництво в цифровім освітленню // Діло. - 1912. - Ч. 59. - С. 2-3.
2. Ігнат А. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX – поч. XX ст. (Конспект лекцій). – Ужгород. – 1971. – 69 с.
3. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект. – Тернопіль: Підручники і посібники. – 2000. – 238 с.
4. Пропам'ятна книга гімназії сестер Василіянок у Львові // Український архів: Том XXII А. – Нью-Йорк – Париж – Сідней-Торонто. – 1984. – 111 с.
5. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – 144 с.

Women secondary education on West Ukrainian lands at the edge of the XIX-th – XX-th centuries: the peculiarities of the foundation and the content of studies. The article analyzes the peculiarities of the foundation and development of women secondary education in West – Ukrainian lands at the end of the XIX-th – the beginning of the XX-th centuries. Special attention is paid to the content of studies and upbringing in the Ukrainian establishment of secondary education.

Key words: *Women secondary education, content of studies and upbringing.*

УДК 81'243:372,132

ББК 474.1

Галина Матюха

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНОКІВ УМІНЬ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються критерії, показники та рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою, доводиться залежність успішності навчання дошкільників від моделі, що використовувалася.

Галина Матюха. Критерії та показники сформованості...

Ключові слова: *уміння усного англійського спілкування, критерії, показники, рівні сформованості вмінь.*

Встановлення важливої ролі англійської мови у розвитку особистості вимагає детального аналізу можливостей її засобів, які б найбільшою мірою відповідали формуванню вмінь усного спілкування. Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального підходу до навчання. Реформування освіти суверенної України, оновлення змісту навчання, розвиток наукової думки світу, встановлення комунікативного підходу до організації навчального процесу з іноземної мови як провідного стали поштовхом для розвитку дошкільної англійської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що останніми роками в методиці навчання іноземних мов розроблено декілька стратегій навчання англійської мови дітей дошкільного віку. Численні дослідження у галузі раннього навчання іноземної мови українських (В.Ю.Альперіпа, О.В.Арделян, П.О.Бех, Л.В.Біркун, С.В.Боднар, С.В.Будак, Л.Я.Василенко, Н.Д.Гальськова, А.Ф.Гергель, С.І.Гуз, Н.О.Клевченко, В.В.Колечко, О.О.Коломінова, С.А.Натальїна, О.О.Першукова, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, О.Д.Рейпольська, С.В.Роман, С.В.Соколова, С.В.Соколовська, М.Е.Сухолуцька, Т.М.Шкваріна) і зарубіжних (М.Ашворс, І.Л.Бім, І.М.Верещагіна, Г.І.Воропіна, І.С.Гарамова,

Р.А.Дольнікова, С.С.Збандуго, Н.Д.Какушадзе-Мдинарадзе, К.Клейн, С.Крох, К.Лівінгстоун, К.Лінз, О.І.Матецька, О.І.Негневицька, Х.Пальмер, А.П.Попімагко, П.Уейкфілд, К.Хастінгз, Дж.Хендфілд, І.Хіпл, К.Шабан,) вчених довели доцільність та ефективність дошкільної англійської освіти дітей, її позитивний вплив на інтелектуальний розвиток особистості та підготовку дитини до школи.

Проте проведений нами порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних посібників з раннього навчання англійської мови доводить, що проблема формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою ще залишається поза увагою дослідників.

Метою нашої статті є визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку вмінь усного спілкування англійською мовою, обгрунтування одержаних експериментальних даних.

Підставою для розробки експериментальної частини дослідження були теоретичні положення відносно методики навчання дітей старшого дошкільного віку усного англійського спілкування. Експеримент повинен був співвіднести достовірні дані та положення базисних наук, таких як психологія, психолінгвістика, педагогіка, зокрема її розділ ди-

дактика, лінгводидактика, методика навчання іноземних мов з процесом формування у дітей старшого дошкільного віку умінь усного спілкування англійською мовою. Оцінка методики, перевірка її відповідності сучасним вимогам, які ставлять до змісту навчання іноземних мов, а саме – виховання мовної особистості, готової до міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності, вироблення у дітей вміння іношомовного спілкування, що сприятиме їх інтеграції до світової спільноти [1, с.26], визначили мету експериментальної роботи.

Ефективність запропонованої методики перевірялася за розробленими нами критеріями сформованості умінь усного спілкування англійською мовою. Під критеріями в нашій роботі ми розуміємо певні відносні величини, які характеризують спілкування дітей з різних якісних показників. До вищезазначених критеріїв ми віднесли комунікативність, інтерактивність, перцептивність і ситуативність. Ступінь сформованості даних характеристик спілкування визначається показниками, які ми розподілили відповідно до критеріїв.

Так **комунікативність** дитячого спілкування передбачала, що діти вміють підтримувати розмову в парах, групах, обмінюватися інформацією, що відображено в уміннях підтримувати діалог, переказувати почуте, висловлювати власну думку, перепитувати співрозмовника, робити необхідні уточнення тощо. Критерій „комунікативність” включав відносну правильність мовлення, що передбачало врахування трьох аспектів: фонетики, лексики і граматики.

Під час аналізу результатів мовлення щодо його фонетичного оформлення ми керувалися принципом апроксимації і вважали слова, вимовлені з незначними фонетичними викривленнями, але зрозумілі і такі, що не змінюють змісту висловлювання, правильно вимовленими. Визначений нами рівень розвитку граматичних навичок мовлення, необхідних дитині для здійснення акту комунікації, відповідав правильноному застосуванню граматичних структур і дорівнював сумі балів, які дитина одержувала за рахунок 1 балу за кожне граматично-правильне висловлювання. Помилками вважалися будь-які відхилення від граматичної норми мовлення, адже діти повинні безпомилково володіти наданим їм граматичним мінімумом. Граматичну правильність мовлення ми оцінювали в 0,5 бала.

Згідно з умовами нашого дослідження, засвоєнню також підлягала велика кількість (99) лексичних одиниць, яку ми відпрацьовували на основі певних граматичних структур і фраз (109). Лексична правильність мовлення означала бездоганне засвоєння дитиною форми і значення слів, їх сполучуваності та використання в усному мовленні відповідно

до ситуації спілкування. Отже, за кожне лексично-правильно оформлене речення/фразу у всіх видах вправ діти одержували 0,5 бала. Сума балів за лексично і граматично правильно оформлене речення навіть з незначними фонетичними помилками складала 1 бал. Критерій „комунікативність” не обмежувався лише правильною побудовою висловлювання у мовному плані. Він також охоплював такі вміння, як підтримувати розмову в парах і групах, обмінюючись інформацією, тобто складати діалоги, переказувати почуте, висловлювати власну думку, висловлюватися за ситуацією, картинкою, здійснювати акт комунікації.

Перцептивність спілкування визначалась тим, що діти сприймали і розуміли одне одного і викладача англійською мовою і за допомогою пози, міміки і жестів, адекватно перекладали почуте у нормальному темпі висловлювання вчителя рідною мовою, правильно реагували на мовлення однолітків. Кількість фраз/речень, що зрозуміла їх дитина, дорівнювалася кількості балів відповідно, а сума балів означала рівень сформованості перцептивного вміння спілкування, тобто розуміння почутого і побаченого, вміння відчувати стан співрозмовника. Враховувалися лише помилки неадекватного перекладу рідною мовою і неправильне розуміння жестів і міміки співбесідника.

Інтерактивність спілкування виявлялася тоді, коли діти вступали у контакти з іншими дітьми, взаємодіяли, запрошували до сумісної діяльності, погоджувалися або не погоджувалися на запрошення інших, працювали в парах, групах. За адекватну мовленнєву і немовленнєву реакцію (повідомлення, запит, запрошення тощо) однолітків дитина одержувала 1 бал або „+”, що також означало 1 бал. Сума балів свідчила про рівень сформованості інтерактивного вміння спілкування, при чому враховувалися лише помилки використання граматичних структур стверджувальних і заперечних речень.

Ситуативність спілкування визначалась тим, що діти висловлювалися на певну запропоновану тему, спілкувалися за наданою ситуацією, поводитись згідно із ситуацією. Цей критерій передбачає реалізацію комунікативних завдань, які поставлені перед дітьми у мовленнєвій ситуації. Адекватна ситуації мовленнєва поведінка оцінювалася 1 балом, немовленнєва реакція дитини на ситуацію - „+”, що дорівнювалося 1 балу. Причому враховувалися вміння підтримувати спілкування вербальними і невербальними засобами, адже спілкування – це не тільки мовленнєве говоріння, за всіма критеріями.

Після проведення першого етапу експерименту і одержання його результатів, ми розпочали другий етап, який передбачав упровадження моделі „А” у практику навчання дітей старшого дошкільного віку анг-

лійської мови в експериментальній групі „А” і паралельне використання альтернативних моделей „В” і „С” у контрольних групах „В” і „С” з метою подальшого порівняння отриманих результатів і визначення найефективнішої із запропонованих моделей; підтвердження або спростування гіпотези нашого дослідження, яка полягала у тому, що формування у дітей старшого дошкільного віку усних англомовних комунікативних умінь буде успішним, якщо методика навчання враховуватиме програму розвитку мовлення дітей рідною мовою, їх загальнокультурний та природний рівень розвитку, а також якщо зміст, форми, методи і прийоми цього навчання стануть природо-культуровідповідними віку дітей. Об'єктом контролю виступали мовні навички, мовленнєві і немовленнєві вміння спілкування дітей.

Результативність запропонованих моделей „А”, „В” і „С” та дієвість їх методів і прийомів у формуванні в старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою визначалися на підставі одержаних результатів, яких досягли діти під час експерименту. І граничні показники обумовили прийняття трирівневої шкали оцінки сформованості у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою. Згідно з цією шкалою для високого рівня характерною є сформованість умінь підтримувати діалог, використовуючи 4-5 фраз (ініціативних і реактивних), умінь переказувати почуте близько до тексту на рівні 4-5 речень, умінь висловлюватися за темою, складати короткі повідомлення з 4-5 речень, умінь повністю розуміти почутий одноразово у нормальному темпі текст (до 5 речень), побудований на знайомому мовному матеріалі, умінь перепитувати співбесідника, вести діалог у стандартних ситуаціях спілкування, умінь висловлювати основні мовленнєві функції погодження, непогодження, запрошення тощо, умінь користуватися мімікою і жестами, спілкуватися у групі з 3-х дітей. Загальна найбільша кількість балів високого рівня складає 100-120 балів з 6 тем навчання, запропонованих моделей. Темами експериментального навчання всіх моделей були визначені: „Знайомство”, „Моя родина”, „Країна”, „Емоції”, „Іграшки”, „Дозвілля” („Кольори”, „Цифри” - як допоміжні). При цьому діти роблять незначні мовні і мовленнєві помилки, які не впливають на зміст висловлювання, не спотворюють його значення. Даний рівень відповідає сформованості рецептивних, репродуктивних і продуктивних умінь усного спілкування англійською мовою.

На достатньому рівні старші дошкільники здатні продемонструвати зазначені у характеристиці високого рівня вміння, але кількість речень і фраз складає 3-4, при цьому у дітей ще недостатньо розвинене вміння

перепитувати співбесідника, досить обмежене застосування невербальних засобів спілкування, не повністю реалізується вміння висловлювати основні мовленнєві функції, не завжди виявляється вміння спілкування у групі з 3-х дітей. Загальна кількість отриманих балів складає 80-100 балів за весь курс навчання, але діти роблять значні мовні (лексичні, фонетичні і граматичні) помилки, які проте не змінюють змісту висловлювання. Даний рівень відповідає сформованості рецептивних, репродуктивних і репродуктивно-продуктивних умінь усного спілкування.

Низький рівень сформованості умінь усного англомовного спілкування характеризується тим, що діти демонструють певні знання мовного матеріалу, але слабкі навички і вміння складати діалог, використовуючи 1-2 фрази, не спроможні переказати почуте англійською мовою або висловитися за темою у достатньому обсязі, обмежуються 1-2 реченнями, не розуміють почуте повідомлення, надане одноразово у нормальному темпі, не здатні перепитувати співбесідника, лише здатні повторювати за вчителем фрази, спрямовані на уточнення інформації, не вміють висловлювати основні мовленнєві функції самостійно, не використовують міміки і жестів, або використовують їх неправильно, не спроможні працювати у групах. При цьому роблять значні мовні помилки, які істотно спотворюють зміст висловлювання, структуру речень за типом висловлювання, не демонструють інтерес до того, що відбувається. Цей рівень відповідає становленню рецептивних і рецептивно-репродуктивних умінь усного спілкування.

Після передекспериментального зрізу кожного циклу, що проводився у вигляді завдань – тестів, відбувалося експериментальне навчання за навчальним матеріалом системи вправ моделей. Перевагою моделі „А” у порівнянні з альтернативними моделями „В” і „С” були вправи, що передбачали використання методів багаторазового повторення зі зміною партнерів, велику кількість рольових та групових інсценувань, інтерактивного спілкування у режимі „педагог-дитина”, „педагог-група дітей”, „дитина-дитина”, „дитина-група дітей”, методів поєднання спілкування з аплікацією, ліпленням, малюванням, використання розмаїття дидактичних, пізнавальних і рухових ігор, методів формування пізнавальних інтересів дітей, серед яких метод створення відчуття успіху, опори на життєвий досвід дітей, набутий в інших видах діяльності; стимулювання ініціативи спілкування, методів співробітництва, активного творчого говоріння. Проте системи вправ моделей „А”, „В” і „С” дуже схожі, вони вміщують однакові вправи на ознайомлення з новим навчальним матеріалом, практично однакові вправи на контроль мовних знань і навичок та мовленнєвих умінь. Відрізняються мо-

делі вправами, спрямованими на закріплення мовних феноменів, тренування і практику в спілкуванні, контрольними вправами на вміння спілкування в парах і групах, структурою занять, насиченістю навчальним матеріалом занять, кількістю лексичних одиниць, загальною кількістю вправ, послідовністю їх виконання.

Експериментальне навчання кожної теми завершувалося контрольним зрізом знань, навичок і вмінь дітей, сформованих під час виконання системи вправ запропонованих моделей „А”, „В” і „С”. З цією метою нами було використано такі ж самі контрольні тести, які ми використовували під час передекспериментального зрізу.

Наявність даних експерименту дозволила систематизувати їх відповідно до груп за рівнями сформованості вмінь усного спілкування (високий, достатній, низький) з визначенням % від загальної кількості дітей-учасників експерименту і % якості знань, під яким ми розуміли тільки високий і достатній рівні. Остаточні результати сформованості вмінь усного англomовного спілкування у дітей старшого дошкільного віку засвідчили, що з 108 дітей – учасників експериментальної групи „А” 78 дошкільників продемонстрували високий рівень, що складає 72,2 %, 29 дітей виявили сформованість умінь на достатньому рівні (26,8 %), одна дитина – низький рівень, тобто 1 % від загальної кількості учасників даної групи. Якість знань дорівнювала 99 %. Учасники групи „В” продемонстрували сформованість усних англomовних умінь на високому рівні – 15 дітей (16 %), на достатньому – 47 дошкільників (49 %), на низькому рівні – 34 дитини (35 %) від загальної кількості дітей, що дорівнювала 96. Якість знань дорівнювала 65%. Рівні сформованості вмінь у дітей групи „С” виявилися такими: 10 дітей (13 %) продемонстрували достатній рівень, 67 дошкільників (87 %) показали низький рівень і жодна дитина не досягла високого рівня сформованості умінь усного англomовного спілкування. Якість знань дорівнювала 13 %.

Обробка одержаних нами даних експерименту та оцінка ефективності запропонованих нами методів і прийомів за трьома моделями здійснювалась методами дисперсійного аналізу. Для перевірки значущості залежності успішності дітей від того, за якою навчальною моделлю вони навчаються, використаний критерій Фішера [2, с.135], який у даному контексті полягає в наступному: нехай є k груп, що навчаються за k моделями. Припустимо, що успішність дітей усіх груп за кожною темою є вибірками з генеральних сукупностей з рівними дисперсіями. Перевіримо гіпотезу H_0 , що середні значення генеральних сукупностей успішності дітей за моделями є рівними. Для цього обчислимо статистику

Галина Матюха. Критерії та показники сформованості...

$$t = \frac{\sum_{i=1}^k n_i (\bar{x}_i - \bar{x}_\dots)^2}{\frac{k-1}{\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^{n_i} (x_{ij} - \bar{x}_i)^2} \cdot \frac{N-1}{N-k}}$$

де x_{ij} - сумарна кількість балів за всіма вміннями з даної теми j -ої дитини з групи i , \bar{x}_i - середнє по i - й групі, \bar{x}_\dots - середнє усіх значень,

n_i - кількість дітей в i - й групі, $N = \sum_{i=1}^k n_i$. Гіпотеза H_0 про незначущість впливу виду навчальної моделі на результат відхиляється з імовірністю P , якщо має місце нерівність $t > F_{k-1, N-k, 1-P}$

де $F_{k-1, N-k, 1-P}$ - квантіль розподілу Фішера

$$f(x) = \begin{cases} \left(\frac{k-1}{N-k} \right)^{\frac{k-1}{2}} x^{\frac{k-3}{2}} \left(1 + \frac{k-1}{N-k} x \right)^{-\frac{N-1}{2}} \\ B \left(\frac{k-1}{2}, \frac{N-k}{2} \right) \\ 0 \end{cases}$$

У нашому випадку порівняння проводиться за трьома моделями (1 експериментальна і 2 контрольні групи), імовірність прийнята рівною 99%. Для проведення практичних обчислень був використаний програмний продукт Microsoft Excel. Для порівняння одержаних даних дисперсійного аналізу ми прийняли наступні позначення: результати всіх груп до експерименту ми приймаємо за A_0, B_0 і C_0 , післяекспериментальні дані позначаємо A_1, B_1 і C_1 . Проведені обчислення за 6 темами трьох моделей доводять, що рівень успішності дітей суттєво залежить від моделі, за якою вони навчаються (рівень значущості 1%). Найбільш істотно за всіма темами відрізняється експериментальна група, діти якої навчалися за моделлю „А”. Наведемо приклад порівняння значень критерію Фішера t і квантілю розподілу Фішера F до і після експерименту в експериментальній групі „А” і контрольних групах „В” і „С” за темою „Знайомство”: **A0 і A1: $t=200.76$; $F=6.75$; B0 і B1: $t=161.60$, $F=6.77$; C0 і C1: $t=102.7$, $F=6.8$; A1 і B1: $t=69.07$, $F=6.76$; A1 і C1: $t=131.45$, $F=6.77$;**

ВІ і С1: t=63.127, F=6.78. Як бачимо, критерій Фішера у порівнянні даних груп є найбільшим в експериментальній групі „А1”, проте квантілі розподілу Фішера цієї групи найменший, що визначає модель „А” як найефективнішу.

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи // English. – 2001. - № 29-30. – С. 1-37.
2. Мюллер П. Таблицы по математической статистике / П.Мюллер, П.Нойман, Р.Шторм; Пер. с нем. и предисл. В.А.Ивановой. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 278с.

Criteria and indices of forming senior preschool children's oral English speaking skills are studied in the article. Dependence of preschool children's progress in studies from the model used is proved.

Key words: oral English speaking skills, criteria and indices of forming skills.

УДК 378.147

ББК Ч 74.58

Олена Медведєва

ПОЗААУДИТОРНА ВИХОВНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Стаття присвячена організації позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах та формуванню творчої особистості студента у її процесі.

Ключові слова: позааудиторна виховна робота, творча особистість студента.

Організація позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах та формування творчої особистості студента, озброєння його відповідними вміннями та навичками посідає значне місце в психолого-педагогічній літературі.

Т. Брагимельд, Л.В. Заремба, С.І. Зинов'єв, О.І. Киричук, Л. Кольберг, Л.В. Копдрашова, В.О. Кут'єв, В.І. Стахпевич, Р. Фінлі та інші розробляють елементи планування та організації позааудиторної виховної роботи, удосконалюють методику формування умінь та навичок роботи в позааудиторний час зі спеціальною літературою, створюють нові методології з обґрунтуванням цілей, завдань і методів виховання, виявляють позитивну роль творчості у стимулюванні пізнавальних інтересів,

Олена Медведєва. Позааудиторна виховна робота...

розвитку мислення, здатності до знаходження оригінальних рішень індивідами у процесі позааудиторної виховної роботи. Аналіз науково-методичної літератури [4, 5] дозволяє визначити основні виховні завдання, які стоять перед вищими навчальними закладами на сучасному етапі.

Перше виховне завдання – цілісний підхід до виховного процесу та погляд студента в ньому не тільки як об'єкта, але і як суб'єкта виховання.

Друге виховне завдання – орієнтація на розвиток індивідуальності студента. При цьому враховується вік вихованця. Тут необхідно спиратися на інтерес, прагнення до самовіддачі, до діяльності та творчості.

Третє виховне завдання – спонукування студента до участі у різноманітних творчих справах. Органічне поєднання колективного та особистого начал. Для цього необхідно організувати разом з ними широке коло діяльності, спілкування та взаємовідносин, щоб спробувати задовольнити різні потреби студентів.

Четверте виховне завдання – створення умов для реалізації потреб спілкування однолітків та їх позитивних емоційних переживань. Це досягається включенням їх до колективної підготовки, проведення, аналізу та оцінки різноманітних творчих справ. Така організація виховного процесу забезпечує зростання духовних та моральних потреб кожного студента.

П'яте виховне завдання – необхідність постійного оновлення змістовної та процесуальної сторін виховання. Ці виховні завдання ми знайшли та проаналізували у методичних рекомендаціях з методики виховної роботи [3, с.4].

Проблеми організації позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах та формування творчої особистості студента у її процесі дуже актуальні на сучасному етапі. Діяльність вихователя повинна стимулювати активність, самостійність, творчість студентів в процесі позааудиторної виховної роботи. Педагоги повинні надавати їм допомогу і в особистому становленні, і в професійному самовизначенні.

Мета статті – показати необхідність формування творчої особистості студента у вищому навчальному закладі у процесі позааудиторної виховної роботи.

Виховна робота - відношення до діяльності однієї людини, яка забезпечує об'єднання групи людей для досягнення загальногрупової мети. Вихователь завжди займає активну життєву позицію в колективі, керує та спрямовує його діяльність. Вміння організатора повинні бути наступними: вміння підбирати людей, вміння змушувати їх виконувати потрібні завдання, вміння систематично вести планову роботу. Для цього необхідно мати твердий характер, наполегливість, ініціативність, відповідальність, проникливість. «Проникливість - вміння швидко розібрати-

ся в тому, що є навколо, з'ясувати, що перед вами знаходиться, які елементи наявні та в якій залежності вони між собою [2, с.428].

Головною метою виховання є підготовка зрілої, цілісної особистості. Розв'язання цих завдань західні спеціалісти (Т.Брагимельд, Л.Кольберг, Р.Фінлі) пов'язують саме зі створенням нової методології, з філософським обґрунтуванням цілей, завдань і методів виховання. У новій методології вони вбачають головний засіб гуманізації системи виховання, кінцевою метою якої повинне бути утвердження в суспільстві таких цінностей, як справедливість, згода, відданість спільній справі.

Існує думка «пновогуманістів» про те, що школа (середня, вища) наділена можливістю прищепити молоді навички спілкування, залучити її до виконання громадських функцій через різні форми позаурочної діяльності (клуби, спортивні організації, гуртки та ін.) [7, с.116].

Важливо зазначити, що творчу особистість вихованця не створить педагог, який сам не буде будувати свою діяльність на творчих засадах. Базуючись на висвітлених раніше положеннях, розглянемо сутність педагогічної діяльності і її виключно важливого компонента – виховної діяльності (роботи). Загальновідомо, що педагогічна діяльність буває професійною і непрофесійною, виховною, навчальною і т.і. Професійна педагогічна діяльність здійснюється у державних і недержавних виховних закладах і вимагає спеціальної освіти.

Ряд авторів, користуючись термінами «позанавчальна робота (діяльність)», по-різному підходять до його тлумачення. Так, О.І.Киричук, В.І.Стахевич розуміють позанавчальну виховну роботу як різні види діяльності, що організується у позанавчальний час, до якої відноситься як час безпосередньо організований, регульований навчальним закладом, сім'єю, громадськістю, так і час, вільний від організації, у більшості керований самим вихованцем, який використовується ним на власний розсуд.

Діяльність, яка має на меті задоволення пізнавальних, фізичних і емоційних потреб і інтересів, є найбільш спрямованою діяльністю у вільний час, характерною особливістю якої є розвиток здібностей, умінь людини, складає ядро позааудиторної діяльності, вважає автор, але ж організація такої діяльності в сучасних умовах буде значно ускладнена без використання творчого потенціалу і можливостей тих же керівників студентських об'єднань, лідерів молодіжних і громадських організацій.

Л.В. Заремба та В.О. Кутьєв позаурочну діяльність обмежують в основному пізнавальною діяльністю, розвитком інтелекту, продовженням у відповідних умовах процесу пізнання, в той же час для формування особистості, розвитку її творчого і культурно-морального потенціалу місця майже не залишається.

У групах різна кількість юнаків і дівчат, міських і сільських, місцевих і приїжджих, тих, хто проживає в гуртожитку чи на квартирі, або ж доїжджає щодня на заняття із приміської зони.

Саме тому важливо, щоб на базі вищого навчального закладу була створена широка мережа клубів, гуртків, секцій, творчих об'єднань за інтересами, яка б дозволила знайти кожному студенту справу до душі, емоційно захистила молодь, відволікала її від антиправних дій.

Необхідність розв'язання цих виховних завдань висуває ряд незалежних проблем у діяльності адміністрації, кураторів, накладає певну специфіку на процес формування і виховання студентського колективу, провокує необхідність посилення індивідуальної роботи зі студентами. Важливе значення має врахування вікових, фізіологічних і психологічних особливостей студентів у вищих закладах.

Слід підкреслити, що позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, а може бути і окремим елементом. Правильно організована та раціонально спланована, вона «забезпечує найбільш високий рівень засвоєння матеріалу - трансформацію» [6,с.43], є засобом активізації інтелектуальної діяльності, сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню творчих умінь.

Огляд стану теоретичних досліджень та практичних розробок щодо підвищення ефективності управління діяльністю студентів у позааудиторний час дозволяє зробити висновок, що вона залежить від аудиторних форм навчання, лекцій, практичних, лабораторних та семінарських занять та здійснюється шляхом різноманітних організаційних і методичних заходів, упроваджених викладачами вузів.

Таким чином, це управління в більшості випадків носить тільки зовнішній організаційний характер та не порушує внутрішніх механізмів. Більше того, у практиці вищих навчальних закладів реальне управління часто зводиться лише до контролю викладачем результатів позааудиторної діяльності студентів.

Розкриваючи сутність студентського пошуку, С.І.Зинов'єв вказує, що студент іде своєрідним, властивим йому шляхом, удосконалюючи під керівництвом викладача засоби та прийоми своєї роботи, приглядаючись до роботи товаришів. Студент сам здобуває для себе знання та досвід, сам просувається в наміченому напрямку, інколи помиляючись, захоплюючись, роблячи багато зайвого, але це дозволяє йому міцно «стати на ноги». Ми згодні з автором, але тут випущена одна деталь. Студент займається пошуком тільки тоді, коли він підготовлений до нього, тобто володіє відповідним апаратом пошуку, і коли він справді в захопленні від нього. В іншому випадку бажане буде видаватися за дійсне [1, с.134].

Викладач повинен творчо підходити до вивчення методичних допомог та рекомендацій. Важливо при цьому враховувати системи виховання, конкретні існуючі факти та особливості і приклади з життя вищих навчальних закладів [3, с.4-5].

На жаль, у вищому навчальному закладі ще недостатньо уваги приділяється позааудиторній виховній роботі. Слабкою ланкою в позааудиторній роботі ще є втягнення студентів у творчу діяльність. Між тим, багатьом студентам хочеться писати вірші, оповідання, займатися образотворчим мистецтвом, музикою, дивитися кінострічки, відвідувати театр і т. і. Для розвитку творчого мислення, здібностей студентів такі заняття корисні, і їм слід приділяти особливу увагу.

Залучення студентів до позааудиторної роботи – процес суперечливий. Нові погляди студента зіштовхуються з його попередніми уявленнями. У свідомості студентів виникають протиріччя між ідеалами і дійсним станом справ. Тому не тільки процес навчання, а й уся система позааудиторної роботи повинна допомагати студентам розуміти світ і себе в ньому, формувати переконання, давати можливість самореалізації особистості.

1. Зиновьев С.И. Учебный процесс в современной высшей школе. - М.: Высшая школа, 1975. - 316 с.
2. Керженев М.П. Принципы организации. - М.: Экономика, 1968. - 464 с.
3. Методика воспитательной работы. Методические рекомендации. - Киев: РУМК, 1990. - 35 с.
4. Методические указания по планированию самостоятельной работы студентов в вузе / Сост. К.А. Стасовская. - К.: КПДІ, 1986. - 30 с.
5. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория, методика: Опыт экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1981. - 144 с.
6. Никаноров Н.Д. Самостоятельная работа в системе вузовского учебного процесса и подготовка к ней студента / Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. - Пермь, 1979. - С.39-44.
7. Шварцман К.А. Философия и воспитание: критический анализ не-марксистских концепций. - М.: Политиздат, 1989. - 208с.

This article is devoted to the problem of peculiarities of students' extracurriculum activity and formation of creative students personality.

Key words: *extracurriculum activity, creative students personality.*

УДК 37.046.16

ББК 474.261.8

Марина Молотовник

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Автор статті аналізує проблему розвитку критичного мислення студентів у процесі вивчення ними методики викладання вітчизняної літератури, розглядаючи означену проблему у контексті формування громадянських та професійних компетенцій особистості.

Ключові слова: *критичне мислення, методика викладання літератури, формування громадянських та професійних компетенцій.*

Изменчивость современного социума, процесс глобализации предъявляют новые требования к результатам образования. Оно все больше ориентировано на свободное развитие человека, на творческую инициативу и самостоятельность учащейся молодежи. Согласно Всемирной декларации о высшем образовании (Париж, 1998), вузовское образование должно обеспечить подготовку хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность.

Одной из стратегических составляющих современной образовательной парадигмы выступает синтез личностной неповторимости выпускника вуза и его профессиональной компетентности, что делает приоритетным не только проблему содержания изучаемых дисциплин, но и вопрос о технологиях подготовки будущих специалистов.

Предметом нашего исследовательского интереса выступает технология развития критического мышления через чтение и письмо и возможности использования ее элементов на занятиях по методике преподавания отечественной литературы с целью решения двуединой задачи: 1) эффективного усвоения студентами содержания данной учебной дисциплины; 2) совершенствование их методической грамотности как составляющей профессиональной компетентности.

Стратегия развития критического мышления – одна из основных стратегий гражданского образования, процесса формирования социально-гражданских компетенций личности, от качества которого в значительной степени зависит успех становления демократического общества, а это, в свою очередь, важнейшее требование XXI века. Должным образом организованное обучение уже само по себе вы-

полняет гражданскую миссию: готовит информированных, гуманных и социально активных граждан, обогащая их знаниями, интеллектуальными умениями и навыками участия в жизни общества. Благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным. По мнению профессора Р.Х. Джонсона, критическое мышление – это «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения». Профессор Д. Кластер, преподаватель американской литературы (Хоуп-колледж, штат Мичиган, США), в определении феномена критического мышления выделяет пять пунктов [4, с. 37-40]:

1. Самостоятельность – первая и важнейшая характеристика. Мышление может быть критическим только в том случае, если оно носит индивидуальный характер, но это не значит, что оно обязано быть совершенно оригинальным: мы можем разделять точку зрения другого человека, соглашаться с чужим мнением и даже принимать идею или убеждение как свои собственные.

2. «Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления». Знания создают мотивировку, без которой человек не может мыслить критически, и они же приобретаются через критическое мышление.

3. «Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить». Подлинный познавательный процесс характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей.

4. «Критическое мышление стремится к убедительной аргументации». Критически мыслящий человек сознает, что существует множество решений одной и той же проблемы, но находит свое собственное и старается доказать, что «выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих».

5. «Критическое мышление есть мышление социальное». Всякая мысль проходит апробацию в обществе, проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими: «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии» (Х. Арендт).

Все очерченные выше характеристики могут быть спроецированы в разнообразных видах учебной деятельности, на разных этапах занятий, посредством различных приемов технологии РКМЧП, отдельные из которых мы рассматриваем в рамках данной статьи.

Проиллюстрируем нашу позицию на примере практических занятий по методике преподавания литературы (анализ художественного текста). Заголовок литературного произведения – «врата в текст» [3]. Для постижения смысла названия целесообразно воспользоваться таким приемом, как «Вызов по названию» [2, с.37]. Студенты, исходя из названия текста, дают предполагаемый вариант его содержания. В дальнейшем они будут обучать школьников данному умению работы с текстом. Если в названии произведения вынесено имя героя, это дает возможность выдвинуть дополнительные гипотезы относительно содержания, которые при последующем анализе будут подтверждены либо опровергнуты. В случае, когда название произведения «провоцирует» слишком широкие ассоциации, может быть использован прием «Вызов по ключевым словам» [2, с.37]. Определенные слова из текста позволяют прогнозировать какие-либо события, приближаться к идее произведения.

Сколь бы ни увлекала современного учителя инновационная деятельность, он должен помнить, что на уроке литературы художественный текст должен звучать. Умение выразительного осмысленного чтения – сквозное умение, которое формируется в процессе литературного образования. Технология РКМЧП представляет для этого довольно широкие возможности. Так, прием «Схема предсказаний» наряду с прогнозированием содержания текста на основе ключевых слов предполагает его чтение: вначале до первой остановки, сделанной с целью предсказания, что произойдет дальше, затем чтение последующей части и сопоставление ее реального содержания с высказанными ранее версиями. Эта схема повторяется в зависимости от количества частей текста, определенной для данного вида учебной деятельности. Прием «Перепутанные логические цепочки» [2, с.56] помогает восстановить последовательность (хронологическую или причинно-следственную) перепутанных фраз изучаемого текста. Причем здесь открываются дополнительные возможности дифференциации обучения: «интеллектуалам» под силу установление причин и следствий, а «практикам» – порядка происходящих событий. Осуществление данного вида учебной деятельности также требует чтения учащимися текста, сравнения своей версии и исходного варианта. Следует отметить, что на занятиях подобного рода студенты охотно выступают не только в роли учителей, но и учеников.

Эпические и лиро-эпические произведения имеют в своей основе реальные события и очень часто требуют исторического комментария. Событийная канва произведения может осваиваться при помощи такого приема технологии РКМЧП, как «ЗХУ» [2, с.49] («Знаю. Хочу узнать. Узнал»). Особенно, если читателям что-либо известно о данных

событиях или исторических личностях из предыдущего опыта. Использование данного приема стимулирует читательскую активность, обостренное внимание к тексту, а также позволяет осмыслить специфику воспроизведения реальных событий и образов исторических личностей средствами художественной литературы.

Учитывая то, что всякий литературный герой по сути своей является амбивалентным, в подготовке будущих учителей литературы стоит использовать прием «Перекрестная дискуссия» [2, с. 79], причем не только на занятиях по методике, а и по истории литературы, чтобы их собственные аналитические умения совершенствовались в различных учебных ситуациях. Для проведения дискуссии предлагается вопрос, требующий либо положительного, либо отрицательного ответа, чем определяется его проблемный характер. Также важно, чтобы этот вопрос был значимым для данного контингента учащихся и представлял для них как личностный, так и познавательный интерес. Непосредственно дискуссии предшествует индивидуальная работа и работа в парах - обсуждение и запись аргументов, выработка правил дискуссии. В процессе дискуссии одна сторона высказывает свою позицию и один из аргументов, а противоположная, выслушав, повторив и перефразировав его, готовит контраргумент, который выдвигает в ответ, после чего сообщает свой аргумент в защиту собственной позиции. Каждая из сторон высказывается поочередно по каждой из позиций.

Развитию ассоциативного мышления, что является одной из важнейших задач литературного образования, способствует творческое применение приема «Кьюбинг» [2, с. 110] (название соотносится с используемым кубиком, на каждой из сторон которого указано задание). Типы заданий: опишите *это*; сравните *это*; свяжите *это* с чем-то; примените *это* и т.п. На первый взгляд, данный подход напоминает телеигру «Пойми меня», связанную с распознаванием конкретных предметов. Мы же предлагаем использовать его для создания ассоциативных моделей понятий нравственно-философского характера (любовь, месть, правда, ложь), воплощенных в художественных произведениях. Преподавательский опыт автора подтвердил целесообразность такой модификации вышеуказанного приема. Например, для студентов 3-го курса месть в контексте конкретного произведения представляется большой, безграничной по размерам, красной или черной по цвету, вызревшей. Ее можно сравнить по принципу равенства / неравенства с понятиями справедливости / согласия. Она, в частности, ассоциируется со жгучим солнцем, которое способно оживить, но может и уничтожить. Можно также определить место анализируемого нрав-

ственно-философского феномена в парадигме национального характера своего народа.

Всякий метод неотрывен от личности. В полной мере это касается методов гражданского образования и формирования гражданственности, которые соответствуют подходам, свойственным личностно-ориентированному обучению: субъективность, дополнительность, открытость, диалогичность [5]. Этим же критериям во многом соответствует содержание и форма эссе [1], которое в контексте преподавания методики интересует нас как жанр литературного творчества, важное средство самопрезентации и самоидентификации личности, эффективный путь формирования ее самосознания, гражданской позиции. По мнению Д. Клустера, письменная работа – оптимальный вид учебной деятельности, способствующий и развитию критического мышления личности. Бесспорно, что эссе – это та “хорошая письменная работа”, которая “содержит в себе поиск решения некоей проблемы и предлагает найденный ответ читателям... по природе своей носит социальный характер” [4, с. 40]. В технологии РКМЧП – это вид письменного резюмирования, который нацеливает студента на подытоживание знаний и мыслей по теме в письменной форме. Очевидно, что по всем показателям жанр эссе заслуживает быть широко применяемым в процессе развития критического мышления средствами художественной литературы. Так, на этапе вхождения в дисциплину “Методика преподавания белорусской литературы” мы предлагаем студентам написать краткое эссе на тему “Быть учителем белорусской литературы – значит...”. Нас интересуют личностные проекции студентов относительно национального самосознания, профессиональной компетентности, характеристик эмоциональной сферы и других качеств, ценных для представителей данной профессии. Первый из перечисленных показателей представляется нам определяющим в ситуации преобладающей “негативной” национальной идентичности молодых белорусов.

Таким образом, важное место в современной образовательной парадигме занимает процесс развития критического мышления учащейся молодежи, чем в значительной мере определяется личностно-ориентированный характер обучения на всех его этапах. Стратегия развития критического мышления является одной из ключевых стратегий гражданского образования и может быть реализована в преподавании различных дисциплин, в частности отечественной литературы. Успешность этого процесса зависит от характера подготовки специалистов данного профиля. Использование элементов технологии РКМЧП на занятиях по методике преподавания литературы способствует более

ефективному усвоєнню студентами її содержания, що складає основу їх майбутньої професійної компетентності.

1. Белая А.І. Метадичныя рэкамендацыі па напісанні ээс. – Баранавічы: Выд-ва УА «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», 2005. – 19 с.
2. Буйских, Т.М., Задорожная, Н.П. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин: Методическое пособие для преподавателей вузов. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 190 с.
3. Граник, Г.Г., Бондаренко, С.М., Концевая, Л.А. Когда книга учит. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
4. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? – Перемена. – 2001. – № 4. – С. 36-40.
5. Кульневич, С.В., Лакоценина, Т.В. Анализ современного урока: Практ. пос. для уч. и рук. образ. учр-й, студентов пед. зав-ий, слушателей ПАК. – Ростов н/Д: ТЦ «Учитель», 2001. – 176 с.

The author analyses the problem dealing with students' critical thinking development in the process of home literature study. The problem is viewed in the context of forming individual social and professional competences.

Key words: *critical thinking, the process of literature study, forming individual social and professional competences.*

УДК 371.13.034.014.5

ББК Ч 74.580

Людмила Москальова

ЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті автор розглядає основні поняття та категорії етики соціально-педагогічної діяльності, вказує на необхідність спільної роботи з виховання морально-етичної культури майбутніх учителів для виконання державних завдань в галузі освіти та поліпшення якості життя в Україні.

Ключові слова: *поняття та категорії етики, соціально-педагогічна діяльність, морально-етична культура.*

Сьогодні перший план професійного становлення майбутнього вчителя мають посісти освіченість та вихованість, оскільки моделі суспільного зростання безпосередньо залежать від якості та інноваційних про-

ривів в освітній сфері. Опанування по-справжньому потенціалу майбутніх педагогів, ефективне задіяння його з метою національного відродження та вихід держави на новий рівень соціально-економічного прогресу постають величчям часу.

Аналіз останніх дисертаційних досліджень (зокрема, Ж.В. Баб'як "Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу", О.В. Бабченко "Формування духовної культури вчителя в процесі післядипломної освіти", К.М. Байши "Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності", Г.П. Васянович "Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект)", Г.Я. Майбороди "Соціально-педагогічний потенціал українських народних обрядів у системі формування морально-духовних цінностей особистості", Н.А. Молодиченко "Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків", О.Д. Ярмоленка "Системний підхід до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедагогіці", О.М. Яція "Педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів" та ін.) довів, що вагомою складовою вищої освіти є залучення студентів до розв'язання існуючих морально-етичних проблем у соціально-педагогічній діяльності.

Сьогодні висуває перед нами невідкладні завдання щодо ретельного аналізу виховної діяльності в освіті, переходу на новий рівень міжособистісних відносин. Для цього необхідним є створення ефективної виховної методики, розробка та практичне узгодження заходів щодо реалізації основних принципів та мети вищої освіти. Майбутній учитель повинен опанувати основи етики педагогічної діяльності, навчитися використовувати етичні знання для налагодження контактів та стосунків, регулювати власні моральні дії та почуття, виховувати морально-етичну культуру. Вирішення проблем даного напрямку викликає необхідність виробити у майбутнього соціального педагога моральні якості, що забезпечать успішну взаємодію із клієнтами, колегами та партнерами.

Метою даної статті є аналіз етичних основ, на які повинна спиратися викладацька діяльність у вищих навчальних закладах.

У наш час етика стає все необхіднішою для сучасного суспільства. Бути освіченим та вихованим, прийнятним та приємним у спілкуванні є найгострішою потребою молоді людини. Але досить часто ми стикаємося з непорозумінням та відчуженням у молодіжному середовищі, що спровоковано недостатньо сформованими соціальними вміннями. Для того, щоб їх сформувати, на першому етапі потрібне

ознайомлення з історичними фактами та основами етики соціально-педагогічної діяльності. Засвоєння традиційних загальнолюдських моральних цінностей сприятиме міжособистісному порозумінню, виробленню поваги до оточуючих. Саме тому для формування морально-етичної культури майбутнього вчителя важливо, щоб засвоєння знань відбувалося не тільки на основі наукового осмислення дійсності, але й на світових та українських скарбах культурних надбань.

Термін “етика” (від грец. – звичай) – філософська наука, об’єктом вивчення якої є мораль. Етика – одна з найдавніших теоретичних дисциплін, що виникла як частина філософії. Теоретично етика була призначена вирішувати моральні проблеми, що виникали перед людиною у житті – як слід поводитися, що є добром, а що вважається злом.

Предмет етики соціально-педагогічної діяльності, по суті, охоплює весь виховний процес: формування свідомості та регулювання моральних дій особистості, з одного боку, і моральну діяльність службовців різних виховних інституцій та соціальних установ – з іншого. Саме тому етичний аспект соціально-педагогічної діяльності зводиться до виховання морально-етичної культури. Соціальний педагог виховує особистість у різних умовах: дитячий садок, загальноосвітня школа, професійні училища, вищі навчальні заклади, позашкільні заклади освіти, клуби та бібліотеки, інтернати, соціальні центри та різні виправно-трудові установи. Таким чином, етика соціально-педагогічної діяльності є структурним компонентом філософії і соціальної педагогіки, як науки, та соціальної роботи, як специфічної діяльності уповноважених органів держави та різних об’єднань громадян.

Метою етики соціально-педагогічної діяльності є виховання особистості, надання переваги загальнолюдським та загальнонаціональним цінностям, і як результат – високий рівень морально-етичної культури, в основі якого – ідеали добра, справедливості, істини. В такому випадку основою соціально-педагогічної діяльності повинна виступати гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу у закладах освіти та різних виховних установах.

Об’єктивними умовами процесу виховання морально-етичної культури виступають формування моральної свідомості та розвиток моральних якостей особистості, а також необхідність вирішення моральних проблем, що виникають під час міжособистісної взаємодії. Провідними завданнями етики соціально-педагогічної діяльності виступають: діагностування рівня морально-етичної культури особистості та вивчення дії різних факторів середовища, в якому перебуває особистість, дослідження перспектив її морального розвитку, розробка методики

виховання морально-етичної культури з урахуванням особистісних моральних якостей. Зміст завдань реалізується через дослідження факторів, що негативно впливають на моральний розвиток, визначення впливу середовища на рівень морально-етичної культури, розробку технологій виховання на основі інтеграції зусиль освітніх закладів та різних установ.

Основні категорії, якими оперують в етиці соціально-педагогічної діяльності, – “мораль”, “моральна особистість”, “моральний розвиток”, “моральність”, “моральна вихованість”, “моральне виховання”, “моральна освіта”, “рішення моральне”, “загальнолюдські цінності”, “морально-етична культура”, “манери”, “імідж” тощо.

Поняття „мораль” (від лат. *mor: moris* – поров, вдача, звичай), як одна з форм суспільної свідомості, – системою уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, що регулюють діяльність людей.

Термін “моральна особистість” розуміється як суб’єкт моральної діяльності. Людина є моральною особистістю, коли вона підкорює свої дії моральним вимогам суспільства, самостійно оцінює свої дії та дії оточуючих, здатна до досягнення моральних цілей, до вироблення та прийняття моральних рішень у конкретній ситуації. Майбутній педагог у процесі професійного розвитку, що включає формування його морально-етичної культури, набуває моральних рис – активність у засвоєнні багатств моральної світової та національної культури, здатність до її втілення у майбутню професійну діяльність.

Категорія “моральний розвиток” характеризує якісні зміни в об’єкта виховного впливу, появу певних моральних якостей, що пов’язані із перетворенням моральної свідомості, трансформацією моральних дій. Моральний розвиток завжди є прогресом, що дозволяє передбачити перспективу поведінки особистості в конкретних соціокультурних умовах.

Термін “моральна освіта” розуміється як оволодіння знаннями про сутність моралі, уявленням про моральні цінності. Слід чітко розмежовувати поняття „моральність”, „моральна вихованість”, „моральне виховання”. Так, категорія “моральна вихованість” визначається як внутрішнє прийняття моральних ідеалів, норм, принципів, поглядів на добро і зло, на сенс життя, систему відносин особистісного і суспільного. У такому випадку, логічною єдиною ланкою між моральністю та моральною вихованістю є моральне виховання як складний процес.

Термін “моральне виховання” є широковживаним у сучасній науці. Можна навести декілька визначень, наприклад: „суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку” [7, с.5]; „процес, специфічні функції якого здійснюються за своїми власними правилами та

закономірностями” [7, с.5]; “цілеспрямований вплив старшого покоління на молодше з метою вироблення у нього стійких моральних якостей” [6, с. 7]; „стрижень гармонійного розвитку особистості” [9, с. 7]; „форма трансформації досвіду і сфера реалізації людської моральної культури” [10, с.104]; „корекція поведінки, виправлення бажань і почуттів, культивування чеснот на рівні мотивів діяльності” [5, с.6] та ін.

Виходячи із змісту наукових положень, зазначимо: моральне виховання є складним динамічним процесом, що спрямований на розвиток моральних почуттів, формування моральної свідомості та корекцію моральної діяльності особистості.

“Рішення моральне” слід визначати як інтелектуальну фазу вибору моральної дії на основі моральних норм. Основними етапами морального рішення є аналіз ситуації, вияв моральної проблеми, порівняння можливих варіантів дій, оцінка перспективи рішення та сам акт прийняття рішення. У цій процедурі особливу роль виконують розум, міркування та інтуїція. Інтуїція, як важливий механізм свідомості, допомагає особистості орієнтуватися у нових умовах. Слід зазначити, що соціальний педагог повинен приймати моральні рішення у нестандартних ситуаціях, що не дають достатньої інформації для прийняття рішення, і в той ж час потребують максимальної швидкості для вибору варіанту дій. І саме в такому випадку, коли приходить момент морального вибору, він повинний орієнтуватися на загальнолюдські та гуманістичні цінності.

У трактуванні поняття “цінність” немає одностайної думки. Цінність характеризується як об’єктивна сутність речей, продуктів діяльності й виробництва, грошова вартість предмета; ототожнюється із моральними нормами, законами, принципами, ідеями, фундаментальними поняттями, матеріальними й духовними благами, корисністю; вживається для виділення значущості предметів людської діяльності, явищ суспільно-політичного життя, природних явищ, соціальних фактів й історичних подій, суспільних процесів, взаємин між людьми, пов’язується з властивістю задовольняти потреби, інтереси, бажання тощо. Але, якщо брати до уваги загальне у цій категорії, то можна зазначити, що цінність є поняттям, що вказує на культурну, суспільну або особистісну значущість явищ і фактів дійсності.

Цікавим постає співвідношення християнських та гуманістичних цінностей, оскільки моральні заповіді, що пройшли випробування впродовж історії людства, та ідеали гуманізму, що пов’язані із справедливістю та значущістю кожної людини, мають фундаментальну основу для рівноваги світу та цілісної особистості. Мабуть, саме тому увага науковців досі спрямована саме на пошук та набуття загальнолюдських цінностей.

Зауважимо, що цінності класифікують за різними параметрами: позитивні й негативні, первинні й вторинні, реальні й потенційні, абсолютні й відносні. Наприклад, філософи, психологи та педагоги серед загальнолюдських цінностей виділяють абсолютні – добро, краса, істина, віра.

Цінності завжди є значимими для людини, оскільки мають соціальний характер. Вони формуються на засадах суспільної практики, індивідуальної діяльності людини та в рамках суспільних відносин. Увесь життєвий досвід людини, система знань та усі важливі фактори людського існування (біологічні, соціальні, психічні) впливають на формування цінностей. Їх індивідуальне поєднання обумовлює особистісний характер цінностей людини, яка не відмовляється від існування загальнолюдських цінностей. Так, І. Ващенко та Н. Петруновська, розглядаючи статусно-ієрархічну систему цінностей, відзначають загальні, базові цінності, серед яких: життя людини (вища цінність), воля, моральність, спілкування, сім’я, робота, благополуччя, ініціативність, традиційність, незалежність, самопожертва, авторитетність, законність, вільність [2, с. 33-34].

Але, слід зазначити, що як і в житті конкретного індивіда, так і в житті всього суспільства домінує не завжди одна й та сама вища цінність, а їх своєрідний набір. Іноді вони являють собою певну ієрархію, а часто виступають як однорівневі або одпорядкові. На нашу думку, неможливо назвати якусь певну цінність, котра завжди б займала перше місце. Вищі цінності існують потенційно в особистісній системі цінностей. Вони актуалізуються в граничній ситуації, коли людина опиняється перед вибором. У цьому випадку може відбутися перебудова ціннісної системи, і в якості абсолютно найвищої виступити тільки одна цінність.

Основна функція вищих цінностей – це “продукування” життєвого смислу. Подібне конституювання смислу буття відбувається за рахунок того, що вони допомагають індивіду визначити його місце і призначення у світі через прилучення до сім’ї, нації, людства, земної природи, космосу. Такі цінності прилучають індивіда до того, що вище за нього самого, що визначає його власне життя, з чим нерозривно пов’язана його доля. Вони виявляються цінними не тому, що слугують чомусь інакшому, ніж є самі, навпаки, всі вони набувають смислу і значущості лише в світлі вищих цінностей. Найвищі цінності являють собою не просто необхідну і належну, але й бажану мету, стають ідеалом, і, таким чином, беруть участь у впливі на міжособистісні стосунки, а вже через них вже на соціальну практику.

Термін “морально-етична культура” розуміється як система програми моральної свідомості, діяльності, почуттів та етичного мислення, що виступає умовою перетворення життя особистості та суспіль-

ства в цілому. Морально-етична культура пронизує всі без виключення галузі соціального життя, оскільки регулює моральну поведінку та міжособистісне спілкування. Зазначимо, що ця категорія виступає як соціально значуща інформація та сукупний соціальний досвід, що передається від покоління до покоління у закріплених знакових формах людина та її вчинки, що стають ідеалом моральної поведінки, мова науки та мистецтва, різні сигнали та символи, що забезпечують комунікацію та в якості знаків духовної культури (релігійні ідеї, філософські, етичні повчання, різні види творів музичного та образотворчого мистецтва, скульптури, архітектури тощо). Так, Т.О. Дмитренко та К.В. Яресько вважають, що рівень освіченості та вихованості людей, рівень оволодіння певною діяльністю або галуззю знань є результатом впливу культури середовища. Автори відзначають, що "...культура мови починає формуватися у сім'ї, у дошкільному віці, однак систематичне навчання мові здійснюється у школі. Висока культура мови досягається через вплив учителя-словесника, всього педагогічного колективу, батьків, друзів. Культура поведінки – важлива сторона морального обличчя людини; її формування здійснюється на основі моральних вимог суспільства" [4, с. 14]. Автори доходять до висновку, що саме в культурі поведінки виявляється загальна культура людини, а важливою характеристикою особистості виступає культура діяльності та здатність вносити якісні зміни у життя. Підтримуючи цю думку, відмітимо, що в сучасних закладах освіти динаміка морально-етичної культури забезпечується педагогами, що здійснюють не тільки навчальну, але й виховну та просвітницьку діяльність.

Наведемо вислови М.Поповича: "Культура – це ми. Але це й більше, ніж ми. Жодна найгеніальніша, найосвіченіша, найчутливіша до людських пристрастей, болю і радощів особистість не може втілювати в собі всю націю з її культурою. В кожній людині, як в краплині сонця, відображається і світить якоюсь своєю гранню вселюдський здобуток. Культура – пеначе колосальний континент, на якому ми живемо. Це пеначе мова, якою треба оволодіти, щоб зрозуміти безкінечно глибокі смисли, що ними наділені всі її таємничі системи знаків" [8, с. 175].

Зауважимо, що морально-етична культура втілюється в різних формах: моральна освіта, навички моральної поведінки та спілкування, етичні норми, моральні ідеали та взірці поведінки, соціальні цілі та ціннісні орієнтації.

У такому випадку морально-етична культура особистості майбутнього вчителя визначається як показник того, наскільки норми етики суспільства втілюються у професійній діяльності. В.В. Діуліна вважає,

що морально-етична культура особистості є якісною характеристикою морального розвитку і моральної зрілості особистості. Але при цьому дослідниця поділяє морально-етичну культуру на три рівні: культура моральної свідомості (світоглядні позиції), культура моральних почуттів, культура поведінки, в яку як елемент включає поняття "етикет" [3, с. 12-13]. На нашу думку, моральна свідомість та діяльність особистості повинні виступати не рівнями, а, скоріше, складовими частинами морально-етичної культури, як органічна система надбіологічної програми моральної діяльності та етичного мислення.

Поняття "манери" тлумачиться як зовнішня форма поведінки, що регулюється етикетом, прийнятним у тій чи іншій соціальній групі. Наприклад, для деяких неформальних молодіжних груп хуліганство, грубість, брутальність, пияцтво, вандалізм та ін. є прийнятними манерами, оскільки кожна група має "свій моральний кодекс", де моральні якості та почуття (наприклад, повага, любов, довіра, воля, відповідальність) базуються на інших цінностях, цілком відмінних від гуманістичних та загальнолюдських. Але, коли мова йде про манери майбутнього учителя, як складову культури його поведінки, вважаємо за доцільне не звужувати їх лише до зовнішнього, поняття "гарні манери" повинне співвідноситися з чистотою мови, контролем жестикуляції та міміки, тактовністю та стриманістю при спілкуванні із клієнтами соціальної роботи, внутрішньою рівновагою.

Поряд із поняттям "манери" виступає категорія "імідж", яка є набагато ширшою. Так, імідж є складним соціально-психологічним явищем, падає первинну інформацію про особистість (манери, вигляд, одяг, самопрезентація), відбиває характерні риси професійної діяльності. Імідж соціального педагога охоплює його соціальний статус та соціальні зв'язки, психологічні особливості та якості. Майбутній учитель створює свій власний позитивний імідж вже у процесі навчання. В.Андрущенко та І.Табачек вважають, що вдосконалення технологій іміджування безпосередньо стосується професійної компетенції майбутніх учителів: "Позитивний імідж, професіоналізм і здатність адаптуватися поряд з рішучістю є головним ключем до успіху в будь-якій сфері діяльності" [1, с. 3-4].

Таким чином, імідж сучасного педагога є вибором моделі поведінки, що приносить успіх. При цьому необхідним є відповідність моделі поведінки існуючому законодавству і правовим нормам; урахування моральних критеріїв (чесність, щирість, доброзичливість); розвиток моральних якостей, удосконалення манери спілкування.

При вирішенні проблем необхідності етичних норм в соціально-педагогічній діяльності слід орієнтуватися на сучасні законодавчі доку-

менти, що регламентують діяльність майбутнього педагога. Основними документами визнаються Конституція України, Загальна Декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція національного виховання, Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти; Законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту" та ін. В цих документах указується, що соціальний педагог, орієнтуючись на мету та принципи освіти, що закріплені у законодавчій базі України, повинен сприяти успішній взаємодії закладів різного підпорядкування та сім'ї у вихованні особистості, її адаптації до соціальних умов.

Питання про взаємовідносини законодавчого права та моралі займає важливе місце в соціально-педагогічній діяльності. І право, і мораль мають між собою багато схожого, оскільки регулюють поведінку людини у суспільстві. Також, як і законодавче право, мораль являє собою відносно стійку сукупність правил, що виражають загальнолюдські уявлення про справедливість. Такі правила або норми повинні розповсюджуватися на всі соціальні верстви населення. Якщо норми права офіційно проголошуються у державі та закріплюються в законодавчих документах, то норми моралі живуть у свідомості суспільства, підтримуються силою суспільної думки, звичаями або особистісним уявленням про "добро" та "зло". Найбільш важливою різницею між нормами права та моралі у соціально-педагогічній діяльності виступають засоби, що регулюють поведінку. Так, виконання норм права, у разі необхідності, забезпечується за допомогою правосуддя, адміністративних або кримінальних санкцій, моральні ж санкції – духовним впливом усієї соціальної групи, суспільства в цілому.

Соціальний педагог ставить перед собою та клієнтами високі цілі: формування моральних ідеалів, збудження глибоких моральних почуттів. Зрозуміло, на початку цієї роботи важко відразу досягти таких цілей, але мусимо пам'ятати: людина не народжується особистістю з найкращими моральними якостями – її оточення та взаємодія з соціальним середовищем формують морально-етичну культуру. Саме тому для формування професійних якостей майбутнього педагога важливе місце належить спроможності впливати на дії та почуття клієнтів соціальної роботи, здатності знайти шлях до взаєморозуміння, прагненню допомогти у різних ситуаціях.

Якою повинна бути допомога клієнтам соціальної роботи? Це – і порада, і думка, і, що найважливіше, – моральна дія, що спонукає осо-

бистість до праці, до повноцінного життя. Не слід й доводити, що головною причиною криз у наш час є відсутність взаємної допомоги. І це тоді, коли існують благодійні фонди та державні установи, що здійснюють психологічну, соціальну, матеріальну підтримку. Ми маємо на увазі не тільки підвищення розміру дотацій та пенсій, повноцінне забезпечення ліками та одноразовими виплатами, а загальнолюдське прагнення допомогти. Саме ця різнобічна взаємодопомога і є прикрасою людського співіснування.

Аналіз етичних основ соціально-педагогічної діяльності дозволяє сформулювати висновок: інтенсивна спільна робота науковців та викладачів з виховання морально-етичної культури майбутнього вчителя є запорукою для реалізації виховних завдань освітньої галузі, що визначені державою. З цієї точки зору знання та розуміння етичних основ соціально-педагогічної діяльності можна розглядати як необхідну вимогу до фахівців та критерій зреалізованості змісту професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Перспективою дослідження є розробка шляхів і методів системного збагачення морально-етичними знаннями майбутніх учителів у вищій школі.

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах [Електронний ресурс], 2007. – Режим доступу: URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=36&c=663>, вільний. – Загл. з екрану.
2. Ващенко І.В., Петруповська Н.В. Статусно-ієрархічна система виховних цінностей // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської; Ред. П.Р. Ігнатенка, Р.П. Сеульського; Упоряд. О.М. Павліченко. – К.: Вид-во АНН України, 1997. – С. 31-34.
3. Діуліна В.В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2003. – 24 с.
4. Дмитренко Т.О., Яресько К.В. Методологічні основи соціальної педагогіки. – Харків: Крок, 2003. – 32 с.
5. Карагодін В.М. Проблема морального виховання у педагогічній думці IV – XI ст.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 18 с.
6. Ковальчук І. В. Моральне виховання учнів українських шкіл Буковини (друга половина XIX – початок XX ст.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарп. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 21 с.

7. Матвієнко О.В. Моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
8. Попович М.В. Нарис історії культури України. – 2-е вид., випр. – К.: АртЕк, 2001. – 728 с.
9. Степаненко Л.М. Моральне виховання учнів початкових класів шкіл-інтернатів засобами народної педагогіки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т проблем вихов. АПН України. – К., 1999. – 19 с.
10. Черпуха А.М., Сухомойленко О.П. Виховання як спосіб формування та реалізації моральної культури людини // Республік. міжвідомчий наук. зб.: Культура, світогляд, гуманізм. – К.: Либідь, 1991. – Вип. 87: Сер.: Проблеми філософії. – С.104 – 111.

In the article the author considers basic concepts and categories of ethics social and educational activities, points to the need to work together to raise the moral and ethical culture of future teachers to meet state requirements for education and improve the quality of life in Ukraine.

Key words: *basic concepts and categories of ethics, social and educational activities, moral and ethical culture.*

УДК: 376.7 (374.72)

ББК Ч 74.03

Эдипе Мустафаева

КРЫМСКОТАТАРСКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ: ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО

У статті розглядаються основні аспекти реформи народної освіти у Криму на рубежі XIX-XX ст.

Ключові слова: *народна освіта, новий метод, просвітництво.*

Первое и ведущее место в развитии крымскотатарской национальной культуры и образования занимает имя выдающегося просветителя в тюркском мире Исмаила бея Мустафы оглу Гаспринского (1852-1914).

Он является основоположником новой крымскотатарской литературы, талантливым писателем и публицистом, реформатором крымскотатарского литературного языка, создателем демократической этнической периодической печати; автором оригинальных учебных пособий; организатором и пропагандистом прогрессивного метода преподавания в национальных учебных заведениях; известным и авторитетным общественно-политическим деятелем во всем мусульманском и тюркском мире.

Публикации, связанные с творчеством и деятельностью Исмаила Гаспринского, выходили сразу после того или иного события в культурной жизни тюркских народов России. Высоко оценивали просветительскую деятельность этого педагога выдающиеся ученые А.Н.Самойлович, А.Е.Крымский и другие ученые-востоковеды.

Влияние деятельности основоположника гуманистически направленной прогрессивной педагогики тюркоязычных народов России очень важно для общественного развития мусульман Крыма.

Целью данной статьи выступает анализ творческой деятельности И. Гаспринского, обусловленной реформой народного образования, а также решением широкого круга проблем не только образования и воспитания, но и языкознания, литературы, естественных наук, медицины.

С 1869 года И. Гаспринский работал учителем русского языка в школе. За время работы там он показал себя талантливым педагогом и прекрасным общественником. Он проводил большую работу по привлечению молодежи к образованию. Работая в школе, он часто задумывался над причинами отставания мусульманских народов. Тогда И.Гаспринский решил ехать в Турцию для того, чтобы ознакомиться с проблемами просвещения, организацией и содержанием учебного процесса в гимназиях и высших учебных заведениях. Около года Исмаил бей живет в Турции, изучает историю, быт и систему народного образования. Здесь он пишет статьи и заметки о восточной жизни и нравах, направляя их для публикации в периодические издания Санкт-Петербурга, Москвы и Одессы. Вернувшись в родной Бахчисарай,

И. Гаспринский вновь устраивается преподавателем русского языка в одном из местных учебных заведений при «Зынджырлы медресе». При помощи других учителей он совершенствует свои навыки по турецкому языку, подвергает критике преподавание в старометодных школах и медресе (школы с религиозной направленностью обучения), говорит о том, что необходимо провести существенные преобразования в системе обучения и воспитания. Например, о том, что урок должен длиться 45 минут и заканчиваться по звонку.

В 1881 году Гаспринский публикует на русском языке свое всемирно известное произведение «Русское мусульманство». В этом очень важном произведении он излагает свои мысли о положении мусульман России. Это произведение стало программой его деятельности. Не исключено, что именно это произведение стало поводом, чтобы назвать его националистом. В «Русском мусульманстве» Гаспринский выдвигает веками нерешаемые и никого не волнующие социальные проблемы тюркских, мусульманских народов и предлагает не остав-

лять их в стороне от государственных интересов. Проблема стоит так: в чем же причина такого огромного отставания тюрко-татарских народов? Истоки регрессии уходят в глубь веков, требуют глубокого и объективного изучения. Одной из главных причин этого является неграмотность, отсутствие европейского образования. Первым делом нужно было обучить народ грамоте, распространить европейскую культуру, науку, европейские мысли и идеи. В течение всей жизни и в своей деятельности И.Гаспринский всегда руководствуется положениями очерка «Русское мусульманство». Историческое знание и заслуга И.Гаспринского состоит в том, что он раньше других не только понял важность проблем, но и повсеместно стал их решать и добиваться поразительных результатов.

В то же время Исмаила Гаспринского не покидает идея создания собственного издательства. Для распространения своих просветительских идей ему необходим был печатный орган, с помощью которого он мог бы пропагандировать идею реформы народного образования. Он разворачивает активную просветительскую деятельность в Бахчисарае и вплотную занимается вопросом издания национальной газеты на русском языке с точным переводом на крымскотатарский. Сообразно этому, издание предполагалось озаглавить «Переводчик - Терджиман». В начале 1883 года была утверждена программа газеты и Исмаил бей получил разрешение на ее издательство. Первый номер еженедельника «Переводчик – Терджиман» вышел 10 апреля 1883 года. Незадолго до этого И.Гаспринский в газете «Кавказское сияние» опубликовал свои первые 12 статей, в которых он описал, каким образом можно дать образование европейского образца, чтобы покончить с унаследованным тяжелым социально-экономическим положением. Гаспринский призывал молодежь возглавлять движение за образование во всех сферах общественной жизни. Дата выхода первого номера газеты стала началом в истории национальной крымскотатарской печати, публицистики, новой литературы, возрождения культуры и образования крымских татар.

Газета освещает различные аспекты развития родного языка и литературы, совершенствования грамматики и правописания. Всеобщее образование, утверждала газета, возможно лишь на основе родного языка. Однако борьба за родной язык не исключала, а предполагала параллельное изучение русского языка. Он считал чрезвычайно важным обучать ему во всех учебных заведениях, включая новометодные мектебе и медресе. Он пишет специальную статью «О значении русского языка», в которой обращается к читателям с такими мыслями:

Эдипе Мустафаева. Крымскотатарские просветители...

«Человек, владеющий двумя или тремя языками стоит выше, чем тот, кто знает только один язык. В России каждому необходимо знать русский язык, чтобы знать свои права, уметь себя защищать, читать газеты и книги» [7]. Автор также неоднократно писал, напоминал, настаивал на необходимости изучения русского языка [4].

В 1884 году И.Гаспринский открыл начальную школу в Бахчисарае. Учебное заведение для крымских татар, где впервые была внедрена принципиальная новая методика преподавания, позаимствованная им у последователя К.Д.Ушинского, инспектора татарского отделения при Закавказской учительской семинарии. Для нужд новометодных школ в том же 1884 году он написал свой знаменитый учебник «Ходжа-и субьян» («Учитель детей»), основанный на звуковом принципе обучения. Позже он был напечатан и не раз переиздавался довольно крупными тиражами. Он был чрезвычайно популярен среди преподавателей начальных национальных школ тюркских народов царской России. Постепенно И.Гаспринский стал общепризнанным лидером просветительского движения «Усул-и джадид» («Новый метод»). Его нередко называли «отцом нового метода». К началу XX века только в Крыму существовало более двух с половиной десятков подобных учебных заведений.

Рассматривая реформу народного образования как важный культурно-педагогический и организационный процесс, И.Гаспринский считал необходимым провести ряд преобразований в организации учебно-воспитательного процесса, в системе учебных занятий, т.е. решить ряд проблем, которые мы сегодня относим к проблемам школоведения. В статьях и рекомендациях газеты «Терджиман» и, главным образом, в учебном пособии «Рехбер-и муаллимин» («Руководство учителю») он поставил перед педагогической общественностью назревшие вопросы организации учебного процесса в школе. В этой книге сформулированы конкретные рекомендации по вопросам организации учебных занятий. В первую очередь, речь шла о начале и конце учебного года, о приеме учащихся в школу два раза в год (были определены также и условия приема), возраст учащихся от 6 до 12 лет, об установлении нового режима в школе, времени каникул, продолжительности урока, расписаний уроков, времени перемен и т.д. Здесь также обсуждались итоги экзаменов в школе. Все это имело принципиальное значение, так как в старометодной школе не было ни режима занятий, ни расписания, ни каникул, ни экзаменов.

В школе-мектебе мулла обучал мальчиков мусульманскому вероучению, чтению Корана и других религиозных книг, написанных на арабском или персидском языках. Содержание книг зачастую было не-

понятно ученикам, и после 6-7 лет обучения в подобном заведении учащиеся, в сущности, выучивались только повторять нараспев строки Священного Писания. Обучение в мектебах было платное, учащиеся, как правило, приносили учителям в установленном порядке плату деньгами или продуктами. И.Гаспринский писал, что школьники, обучаясь в течение пяти лет, не могут научиться читать и писать хотя бы пять строк. Школьным делом никто не руководит, никто не интересуется. Вот почему после утверждения «Терджимана», он вынужден был в каждом номере писать о новометодных школах, о необходимости культуры и просвещения. Мусульманское духовенство оказывало сопротивление Гаспринскому в проведении реформы самой мусульманской школы; они боялись, что превращение медресе в современные учебные заведения приведёт к росту национального самосознания народа, вовлечёт его в активную общественную жизнь, приведёт к коренным переменам в Крыму.

Методы обучения в подобной школе также нуждались в реорганизации. Важно, что И.Гаспринский добился утверждения урока как основной формы организации учебно-воспитательного процесса в школе, с твердым расписанием уроков, переменами, оценкой знаний школьников, каникулами и т.д. Он считал весьма важным создание нормальных условий для работы учителя на уроке, поэтому в своем первом учебнике «Ходжа-и субьян» («Учитель ребенка») он предъявляет следующие требования: «о приеме детей в школу дважды в год, о распределении детей по классам в зависимости от их возраста, о необходимости разделения учеников на классы...» [3].

Реформа образования включала подготовку и издание учебников на родном языке, разработку методов преподавания арифметики, географии и других учебных дисциплин. Чтобы ввести в школах изучение арифметики, географии, естествознания и других светских предметов, надо было разъяснить значение научных знаний. Широкое обсуждение реформы образования, введение звукового метода обучения, изучение родного и русского языков, преподавание арифметики, астрономии и других предметов привлекло внимание не только педагогической общественности, родителей, но и духовенство. Однако И.Гаспринскому удалось добиться того, что не только простой народ, но и мусульманское духовенство, в конце концов, убедилось в преимуществе новой школы.

И.Гаспринский разработал многие вопросы организации школьной жизни, подготовки учительских кадров, создания учебников и учебных пособий. В своем стремлении к светскому образованию, к науке

он был не одинок, его поддерживали молодые учителя, поэты и писатели, ученые – вся передовая интеллигенция Крыма. Особое место в реализации реформы Исмаил бей отводил учителю. В статье «Учитель» педагог с огорчением пишет: «Нет ни одной специальности более низкооплачиваемой, чем труд учителя. Учитель трудится круглый год, выполняя свой долг перед народом. Надо, прежде всего, создать соответствующие материальные условия для учителя, от которого зависит будущность наших детей, нашего народа» [6]. И.Гаспринский считал, что для работы в новых условиях, учителя необходимо специально готовить. Он неоднократно поднимал вопрос об организации педагогических учебных заведений, принимал участие в их создании, проводил курсы и семинары для учителей. При этом он всегда подчеркивал и говорил о решающем влиянии личности учителя на весь процесс воспитания и обучения школьников. Новометодная школа требовала обучения и воспитания нового учителя, владеющего основными светскими знаниями. Эта сложная задача была решена путем курсовой подготовки и в процессе распространения опыта первых учителей.

Конечно, новометодная школа не означала культурную революцию в области просвещения, но в условиях существования старометодной школы новометодные учебные заведения, безусловно, были шагом вперед в области народного образования, и вклад Исмаила Гаспринского в развитие мусульманской культуры в исследуемый период, а также его роль как реформатора школы невероятно велики.

1. Аблаев Э.А. Прогрессивные педагогические идеи крымских татар второй половины XIX - начала XX веков./Автореферат доктора педагогических наук. – Ташкент, 1991.
2. Ганкевич В.Ю. Роль педагогических методов И.Гаспринского в развитии народного образования крымских татар в конце XIX - начале XX вв.//Культура Крыма на рубеже веков XIX - XX вв. – Симферополь, 1993. – С.88-90.
3. Гаспринский И. Ходжа-и субьян. – Бахчисарай, 1883. – С.4.
4. Илери (Вперед). – 1927. – №9.
5. Керимов И.А. Живая история//Голос Крыма. – 1994. – 22 апреля.
6. Терджиман. – 1883. – № 14.
7. Терджиман. – 1889. – № 34.

The article deals with the main aspects of national educational development in Crimea in the late XIX –early XX cc.

Keywords: national education, new method, enlightenment

АНАЛІЗ ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ПРОВІДНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ США

Стаття присвячена аналізу визначень обдарованості у Сполучених Штатах Америки. Визначено загальні та окремі риси визначення обдарованих та талановитих дітей, їх вікові особливості, соціальний статус, інструмент та метод визначення, види обдарованості, яким приділяють більшу увагу, загальна кількість обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарованість, вікові особливості, соціальний статус, види обдарованості.

В наш час вирішення багатьох гострих соціальних, економічних або політичних проблем людства певною мірою залежить від рівня кваліфікації фахівців, що ними займаються. Недарма за останні декілька десятиріч спостерігається незвичайний економічний зріст у країнах з порівняно невеликою територією та обмеженими природними ресурсами, наприклад, у Японії, Північній Кореї, Таїланді та Тайвані. Цей феномен тісно пов'язаний з умілим та раціональним використанням інтелектуальних ресурсів країни, який виявляється не тільки у високому рівні освіти населення та реформуванні системи освіти на всіх її рівнях, але і в підвищеній увазі до невеликого прошарку населення, яку за звичаєм називають обдарованою та талановитою молоддю.

Генеральна Асамблея ООН наголошує на тому, що всі інститути освіти мають заохочувати дітей та молодь до досягнень пайбільш високих результатів у навчанні [1]. Діти та молодь, які можуть вважатися талановитими та обдарованими, потребують найпильнішої уваги, бо вони здатні досягти високого інтелектуального рівня для розвитку особистості та суспільства. Саме тому виявляється доцільним розглянути провідний педагогічний досвід США.

Дослідженню проблеми соціально-педагогічної підтримки обдарованої молоді присвячена низка праць таких видатних педагогів та психологів, як Ю.З. Гільбух, Дж. Галлахер, Дж. Рензулі, Д.Б. Богов'ялен-ська та інші.

Незважаючи на велику кількість літератури, присвяченої цій проблемі, ступінь розробленості спеціальних програм для обдарованих і талановитих людей у різних країнах різний. Якщо у США такі дослідження проводяться детально та системно, то в Україні такий інтерес тільки починає формуватися.

Актуальним є вивчення таких аспектів зазначеної проблеми: розгляд визначення обдарованості в усіх штатах США; визначення загаль-

Катерина Новикова. Аналіз визначення обдарованості...

них та відмінних рис у формулюванні обдарованості та талановитості у штатах США; узагальнення критеріїв та вимог, за якими падається визначення обдарованості та талановитості у США.

Метою даної статті є аналіз визначення обдарованості у США та виділення основних характеристик обдарованості та талановитості, які використовуються у провідному педагогічному досвіді США.

50 штатів різняться адміністративними органами влади, що зумовлює різницю у визначеннях. Законодавчі органи влади 25 штатів виборили право визначати, хто є обдарованим та талановитим, у той час як у 21 штаті відділи освіти отримали право публікувати правила, за якими мають визначатися обдаровані та талановиті. У чотирьох штатах – Массачусетс, Мінесота, Нью-Гемпшир, Південна Дакота, ані законодавчі органи, ні органи освіти не падають визначення обдарованості та талановитості студентів.

Штати також різняться термінологією, яку вони використовують, ідентифікуючи обдарованих та талановитих студентів. 25 штатів використовують термін „обдаровані та талановиті” або його варіації (Арканзас, Каліфорнія, Колорадо, Коннектикут, Денвер, Гаваї, Айдахо, Іллінойс, Айова, Кентуккі, Мен, Меріленд, Мічиган, Монтана, Невада, Нью Джерсі, Оклахома, Орегон, Род Айленд, Південна Каліфорнія, Техас, Юта, Вермонт, Вісконсін, Вайомінг.); 18 штатів обрали термін „обдарований” або його варіації, не використовуючи термін „талановитий” (Алабама, Аляска, Арізона, Джорджія, Флорида, Канзас, Луїзіана, Міссісіппі, Міссурі, Нью Йорк, Північна Кароліна, Північна Дакота, Огайо, Пенсільванія, Теннессі, Вірджинія, Західна Вірджинія); 3 штати використовують термін „високі здібності студента” (Індіана, Небраска, Вашингтон).

Наведемо приклади визначень за штатами, де вони застосовуються. Найширше визначення падається у штаті Аляска, в якому йдеться про те, що „бути обдарованим означає виявляти незвичайно високий інтелект, здібність або творчий талант.” Але така дефініція не відповідає на низку питань щодо віку, соціального статусу дітей, хто має визначати таких дітей, та за допомогою чого визначаються такі діти, яким видам обдарованості приділяють більшу увагу та яка загальна кількість обдарованих дітей.

Відповідь на питання про вік обдарованих та талановитих дітей можна знайти у визначеннях, які прийняті наступними штатами:

ДЕНВЕР: Обдарована та талановита людина – це людина в хронологічному віці від 4 до 20 років включно, яка на підставі високих здібностей має можливість досягти високих результатів в певній галузі [1].

ВІРДЖИЯ: Обдаровані діти – це діти, які, починаючи з дитячого садка та до закінчення школи, виявляють значні здібності та потенціал та потребують спеціальних програм для задоволення їхніх освітніх потреб [1].

НЕВАДА: Обдарований та талановитий учень означає дитину, не старшу 18 років, яка демонструє високі академічні здібності, що не мають прогресу в межах звичайної шкільної програми, і, таким чином, потребують особливих інструкцій та підтримки [1].

Про соціальний статус дітей ідеться у визначенні, що домінує в штатах:

АЛАБАМА: Дітей та молодь, що мають високі здібності, можна знайти в усіх економічних та соціальних прошарках населення та в усіх сферах людської діяльності [1].

НЬЮ ДЖЕРСІ: Обдаровані та талановиті учні – це учні, які демонструють винятково високі здібності в одній або декількох сферах людської діяльності порівняно з дітьми того ж віку та соціального оточення та потребують змін в навчальних програмах для досягнення позитивних результатів [1].

ФЛОРИДА: Студент, який є представником групи, що: а) недостатньо володіють англійською мовою; б) є вихідцями з родин з низьким соціально-економічним статусом. Департамент освіти має право змінювати шкільні плани з метою збільшення участі представників таких груп у програмах для обдарованих студентів [1].

Питання про те, хто має визначати обдарованих дітей та за допомогою чого визначаються такі діти, розкривається у наступних дефініціях:

ФЛОРИДА: Процедура розпізнання обдарованих студентів. Мінімальний спосіб оцінки розпізнання студента є наступним: а) потреба у спеціальних програмах; б) наявність характеристик обдарованості, високого інтелектуального розвитку, та в) може включати в себе ті процедури розпізнання, що є прийнятими у планах певного району з метою збільшення участі представників певних соціально-економічних груп у програмах для обдарованих студентів [2].

ДЕНВЕР: Обдарована дитина визначається висококваліфікованими фахівцями та потребує диференційованих навчальних програм та певної педагогічної підтримки за межами звичайної шкільної програми для усвідомлення його або її внеску у саморозвиток та розвиток суспільства [2].

У визначеннях більшості штатів виділяються три основних види обдарованості:

1. загальна інтелектуальна обдарованість;
2. академічна обдарованість;
3. творча обдарованість.

Наприклад, розглянемо визначення штату Мен: Обдаровані та талановиті діти означають таку групу дітей, серед тих, хто вчиться на відмінно, що відрізняються або мають внутрішні передумови відрізнитися від дітей того ж самого віку потребою до навчання за програмами для обдарованих та талановитих дітей. Такі діти мають отримувати спеціальні інструкції у ході навчання, якщо вони володіють здібностями в одній або декількох з цих категорій:

1. Загальна інтелектуальна здібність означає значні досягнення або потенціал для значних досягнень в усіх академічних сферах, що є нехарактерним для їх вікової категорії.
2. Специфічна академічна здібність – це досягнення або потенціал для значних досягнень в одній або декількох академічних сферах, що є нехарактерним для їх вікової категорії.
3. Під творчою здібністю мається на увазі значні досягнення або потенціал для значних досягнень в літературі, образотворчому та виконавчому видах мистецтва, що є нехарактерним для їх вікової категорії.

У штаті Денвер виділяють наступні види обдарованості:

- 1) загальні інтелектуальні здібності;
- 2) специфічні академічні здібності;
- 3) креативне та продуктивне мислення;
- 4) здібності до лідерства;
- 5) здібності до театрального та/або образотворчого мистецтва;
- 6) здібності до психомоторного збудження.

Також зазначається, що обдарована дитина може володіти одним або декількома видами здібностей у комбінації.

У штаті Індіана виділяють такі види обдарованості:

- 1) загальна інтелектуальна;
- 2) загальна творча;
- 3) специфічна академічна;
- 4) технічні та практичні види діяльності;
- 5) образотворчий та виконавчий види мистецтва;
- 6) лідерська.

Отже, розглянувши визначення обдарованості та талановитості у різних штатах, можна сказати про те, що усі штати вважають, що обдаровані та талановиті діти – це діти з видатними здібностями у певних галузях (при цьому вказують на ранній розвиток здібностей), вони характеризуються винятковим даром, талантом, мотивацією та інтересами, креативним та дивергентним мисленням. Згідно з розглянутими визначеннями, здібності поділяються на такі основні види:

- Інтелектуальні;
- Творчі;
- Специфічні академічні;
- Лідерські;
- Мистецькі.

Такі основні напрямки обдарованості виділяють 11 з 25 штатів. При цьому Денвер окремо виділяє психомоторні здібності, Індіана – технічні та практичні здібності, Айова – особливу обдарованість. У визначенні штату Каліфорнія підкреслено, що екстраординарні здібності учня мають бути хронологічно рівними, тобто одночасними.

У визначенні штату Алабама зроблено акцент, що таких дітей та молодь можна знайти в усіх економічних та соціальних прошарках населення. У штаті Флорида особлива увага приділяється обдарованим дітям, що а) недостатньо володіють англійською мовою; б) є вихідцями з родин з низьким соціально-економічним статусом. Департамент освіти цього штату має право приймати шкільні плани з метою збільшення участі представників таких груп у програмах для обдарованих студентів. Що стосується вікових особливостей обдарованих та талановитих дітей, то лише штат Денвер вказує на те, що це діти від 4 до 20 років.

Наступним критерієм, дуже важливим, є те, хто саме має визначати обдарованих та талановитих дітей. Відповідь ми знаходимо у визначеннях декількох штатів, які вказують на те, що це має бути команда висококваліфікованих фахівців.

Наступний пункт, який потребує особливої уваги, це те, що навчальні характеристики та освітні потреби таких дітей та молоді вимагають якісно диференційованих освітніх послуг у вигляді програм та курсів для обдарованих та талановитих.

Треба також зазначити, що діти з винятковими загальноінтелектуальними здібностями та/або специфічними академічними здібностями складають 5 відсотків від загальної кількості дітей у школі. Діти з винятковими художніми здібностями складають також 5 відсотків від загальної кількості дітей у школі. Діти, що знаходяться у перших двох відсотках, вважаються високообдарованими.

Отже, можна зробити висновки про необхідність розробки та забезпечення виконання національних освітніх програм для обдарованої молоді. Тепер, коли Україна є незалежною державою, яка прагне до гуманізації освіти, виникає необхідність вивчення і використання прогресивного світового досвіду. На наш погляд, актуальним є досвід створення системи освіти для обдарованих в США та створення наукових груп з цієї проблеми в Україні.

1. <http://www.dukegiftedletter.com/movabletype/mt-tb.cgi/47>
2. <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>

The article concerns the analysis of definitions of gifted and talented in the USA. The gifted and talented age, social status, method of determination, the general quantity of gifted and talented is determined.

Key words: *definitions of gifted and talented, gifted and talented age, social status.*

УДК 371.132
ББК 474.200.53

*Наталія Плечко
Лариса Карасьова*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ФУНКЦІЇ В ШКОЛІ

Автори висвітлюють проблему формування професійних функцій майбутніх учителів іноземних мов в процесі позааудиторної діяльності. Оскільки виховання молоді є основоположним завданням кожного вчителя, то вища педагогічна школа має підготувати професіонала, здатного вирішувати означені завдання засобами свого предмету та в процесі позаурочної діяльності.

Ключові слова: *професійні функції, майбутні вчителі іноземних мов, позааудиторна діяльність, виховання молоді.*

У вихідних положеннях Концепції педагогічної освіти України зазначено, що „сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників”, а „педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [2, с.2].

Особлива соціальна значущість професійної педагогічної підготовки обумовлює посилений інтерес науковців до означеної проблематики, про що свідчать численні дослідження. Так, складові процесу професійної підготовки вчителів досліджувалися Бондаревською О., Кап-Каліком В., Краєвським В., Равкіним З., Щербаковою О., Щербанем П. Особливості формування педагогічної культури розглядалися Грицьковою В., Барбанщиковим О., Криловою Н. та ін. Питанням педагогічної діяльності присвячені праці Амонашвілі Ш., Кузьміної Н., Кулюткіна Ю., Прокопен-

ка І., педагогічної майстерності - Абрамяна Б., Бабич Н., Брагіної Г., Мудрика А., Семащенко Є., Тарасевич Н., педагогічної творчості - Загв'язіньського В., Кан-Каліка В., Львової Ю., Нікандрова М., Піскунова А.

Сорочинська В. обґрунтовує необхідність цілісного підходу до формування особистості вчителя, „коли в центрі уваги є не лише предметні знання й уміння, а його особистість і професійна позиція” [4, с. 88]. Одним із дієвих засобів оптимізації професійної підготовки вчителя автор вважає розвиток особистісних якостей. Ягупов В., аналізуючи сутнісний зміст поняття „виховання”, наслідую класиків Пирогова М.І., Макаренка А.С., Бехтерева В.М. і зазначає, що „об’єктом виховання є особистість студента, розвивати та формувати яку можна лише різноманітними цілеспрямованими навчально-виховними впливами” [5, с. 16]. Тому він вважає дуже важливим прищеплення студентам „комплексу загальнолюдських, національних і професійних норм, правил, цінностей та ідеалів поведінки і професійної діяльності” [5, с. 17], що, по суті, становить зміст досвіду емоційно-ціннісних ставлень до себе, людей, природи, діяльності, матеріальних і духовних цінностей, набуття якого саме і формує необхідні майбутньому педагогу особистісні якості. Робуль О. наголошує, що „найперше і найголовніше завдання педагогічних закладів – це формування майстра виховної справи, а не спеціаліста з певного предмета”, нагадуючи слова В.О. Сухомлинського про те, що вчительська професія – це людинознавство, і думку А.С. Макаренка, що вчитель – „це інженер людських душ” [3, с. 23].

На думку Володько В., до основного змісту педагогічної діяльності майбутнього вчителя входить чотири основні функції: навчальна, виховна, наукова та організаційна [1, с. 96-97]. До виконання цих функцій майбутніх учителів має готувати кожен викладач педагогічного вищого навчального закладу засобами своєї навчальної дисципліни, але провідну роль у цьому процесі повинні відігравати предмети психолого-педагогічного циклу. Педагогічна практика свідчить про те, що майбутні педагоги краще підготовлені до виконання навчальної та організаційної функцій, а виховна та наукова функції реалізуються на неадекватному рівні. Зважаючи на це, ми поставили собі за мету оптимізувати підготовку майбутніх учителів до виконання виховної та наукової функцій засобами предметів педагогічного циклу, зокрема: засобами „Вступу до професії”, „Педагогіки”, „Методики виховної роботи” та „Основами екологічної освіти”.

Отже, метою пропонованої статті є вияв та обґрунтування шляхів якісного поліпшення професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ до реалізації виховної функції у навчально-виховному процесі.

На початковому етапі нашого дослідження була розроблена і запропонована студентам-першокурсникам факультету англійської мови анкета, що складалася з шести блоків, націлених на вияв інтересів майбутніх учителів, мотивів їх вступу саме до нашого інституту, їх сподівань та очікувань. Результати опитування показали, що інтереси першокурсників під час навчання у школі були зосереджені на 10 напрямках: 89,3% - іноземні мови, 31,8% - література, 18,6% - історія, 9% - спорт, 8,6% - математика, 8% - українська мова, 7% - суспільно корисна діяльність, 6,5% - художня самодіяльність, 5% - природничі науки, 3% - різнобічні інтереси. Навчаючись у загальноосвітній школі, сьогоднішні студенти відвідували різноманітні гуртки: 34,8% - танцювальні, 25,7% - спортивні, 15,1% - театральні та клуб веселих та винахідливих, 13,1% - вокальні, 10,6% - музичні школи, 7,5% - художні, 5,5% - літературно-поетичні і лише 1% студентів не відвідував ніяких гуртків. Отримана інформація була використана в процесі підготовки до традиційного інститутського свята „Дебюту першокурсника”. Об’єднавши студентів у різноманітні творчі мікроколективи і надавши їм певної самостійності, куратори зосередили власну роботу на консьольованні студентів, на делікатному корегуванні їх ідей та дій, на підвищенні художньо-естетичного аспекту проведення свята. Результатом подібного підходу стало зайняте факультетом перше місце, а виконавці окремих номерів концерту були запрошені і взяли участь в обласному фестивалі студентської творчості. У виступах взяли участь чверть студентів курсу (з 200). Таким чином, з перших днів навчання у вищому навчальному закладі майбутні вчителі на практиці почали знайомитися з основами організації виховної роботи, що стало першим кроком в опануванні виховної функції вчителя.

Організація позааудиторної виховної роботи з майбутніми педагогами орієнтована на вирішення двох головних завдань. По-перше, це професійна підготовка, оскільки вчитель може навчити лише тому, що він уміє сам. Тож участь у підготовці, організації і проведенні виховних заходів у вищому навчальному закладі – це формування професійних умінь реалізовувати виховну функцію, готувати і проводити виховні заходи в школі, а також – засіб розвитку особистісних якостей (відповідальності, естетичного смаку, комунікативних умінь, творчих здібностей тощо).

Дослідження мотивів вибору ВНЗ показало, що 72,67% студентів прагнуть опанувати іноземні мови, тільки 21,2% мають бажання стати вчителями, 9,09% - просто подобається навчатися, 2,5% - не знають, навіщо вони вступили до педагогічного вищого навчального закладу,

0,5% - мають інші мотиви. На вибір студентами майбутньої професії і спеціальності вплинули: у 47,9% - власне бажання, у 32,8% - поради батьків і рідних, у 31,3% - професіоналізм і людяність вчителів іноземних мов, у 21,2% - авторитет інституту, 0,5% респондентів керувалися бажанням принести користь суспільству, 0,5% опитуваних мають інші мотиви. Подібні результати свідчать про те, що тільки п'ята частина першокурсників свідомо обрала професію вчителя. Це створює певні проблеми у забезпеченні якісної професійної підготовки майбутніх фахівців. Отже, друга мета позааудиторної виховної роботи – організація змістовного дозвілля студентів – водночас сприяє формуванню інтересу до здійснення виховної роботи, що є складовою професійної підготовки вчителя, і допомагає у переоцінці студентською молоддю соціальної значущості вчительської професії.

Про доцільність обраної нами стратегії формування умінь реалізувати виховну функцію майбутніми вчителями свідчать результати наступного блоку опитування стосовно проблем, які сьогодні найбільше хвилюють студентів: 40,4% - навчально-професійні проблеми, 19,6% першокурсників не визначились з цим питанням, 14,1% - особисті, 14,1% - проблеми молоді, 11,1% - глобальні (перш за все – екологічні проблеми), 7,7% студентів хвилює все (це говорить про розвинений інтерес до життя та культури, що є професійною особливістю педагога), 7,5% - суспільні проблеми, 6,5% - проблеми держави, 2,5% - регіональні, місцеві, 0,5% студентів нічим не переймаються. Висока зацікавленість першокурсників навчально-професійними проблемами створює сприятливі умови для їх залучення до позааудиторної діяльності різноманітного змістовного наповнення. В інституті працюють численні гуртки: театральні, вокальні, танцювальні, в роботі яких бере участь значна частина студентів факультету англійської мови, що відкриває їм можливість самореалізації власних сил і здібностей та певною мірою формує мотивацію до майбутньої педагогічної діяльності. Виступи творчих студентських колективів у школах (перш за все перед дітьми, що навчаються в інтернатах, дитячих будинках) забезпечують переживання студентами позитивних емоційних станів, радощі, задоволення, вудчуття власної корисності, про що свідчить реакція дитячої аудиторії, постійні запрошення майбутніх учителів з концертами. Ця діяльність формує позитивне ставлення до педагогічної професії, до школи, до дітей, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищенню їх громадської активності, розвиває самостійність і спонукає до самовдосконалення, про що свідчать результати наступного блоку анкети. Переважна більшість першокурсників прагнуть змістовного дозвілля, яке б

сприяло їх загальному і професійному розвитку. Так, 28,7% респондентів вважають, що у вільний час їм краще займатися різноманітними видами спорту для збереження фізичного і духовного здоров'я; 27,7% - прагнуть зосередитись на художній самодіяльності та культурно-масовій, суспільній роботі; 19,6% вказують на необхідність відпочинку, але розуміють його як спілкування з цікавими людьми, друзями, близькими; 16,1% студентів зайнялися б читанням улюблених творів; 13,1% - розширювали б свої знання з іноземної мови; 3% - спрямували б власні зусилля на самовдосконалення; 2,2% - бажали б мандрувати, дізнаючись щось нове про інші народи; 1,01% - реалізовували б себе у малюванні. Таким чином, позааудиторна виховна робота надає майбутнім учителям широкі можливості для реалізації власних уподобань і водночас сприяє формуванню професійних функцій учителя.

На вирішення означених завдань націлена і самостійна робота з предметів педагогічного циклу. Створюючи Кодекс педагога, Клятву вчителя, ведучи щоденник самовиховання, першокурсники замислюються над питанням про найбільш значущі особистісні якості вчителя, які необхідно сформувати і розвинути, щоб стати справжнім майстром своєї справи. Здійснюючи самооцінку рівня сформованості особистісних якостей і порівнюючи його з необхідними вчителю особистісними якостями, першокурсники переконуються у потребі цілеспрямованої роботи щодо власного саморозвитку, професійного самовдосконалення. Це спонукає їх до самостережень, самоаналізу, самооцінки наявних у них якостей особистості, визначення недоліків (те, чого не вистачає: добра, любові, чесності), пошуків шляхів їх поповнення (що треба додати: бракує доброти – додати добра, бракує любові – дати шанс виявити і відчутти любов). Протягом першого навчального року на заняттях зі „Вступу до професії” та „Історії педагогіки” напрацьовуються комунікативні вміння вести бісід, дискутувати, що готує студентів до застосування дискусій та диспутів у практичній педагогічній діяльності в школі.

Таким чином, діагностика і врахування інтересів і схильностей студентської молоді на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі в процесі залучення до різноманітних видів навчальної і, перш за все, позааудиторної роботи сприяє і набуттю першокурсниками певних професійних знань, умінь та навичок, і формуванню досвіду творчої діяльності, і розвитку відповідних особистісних якостей майбутніх учителів, їх зацікавленого ставлення до професії, створює мотиваційну основу для сприйняття і засвоєння теоретичних знань із загальної педагогіки у процесі подальшого навчання.

Перспективою подальшої роботи є створення й обґрунтування професійно орієнтованої системи організації позааудиторної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

1. Володько В.М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 89-98.
2. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
3. Робуль О.М. Зміна виховної парадигми у вищій школі: від теорії до практики // Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – К.:Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 25. – С. 22-31.
4. Сорочинська В.С. Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 87-94.
5. Ягулов В.В. Виховна робота у вищих навчальних закладах на засадах гуманістичної методології // Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – К.:Паук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 25. – С. 15-21.

This article is devoted to the problem of the professional skills' formation of future foreign languages teachers by means of outdoor activities. Acculturation of schoolchildren is one of the main tasks of any teacher, so higher school should prepare students for its realization using the contents of education and diversity of outdoor activities.

Key words: professional skills' formation, foreign languages teachers, outdoor activities, acculturation of schoolchildren.

УДК 37.013.43

ББК 474.03/3-8/

Яна Полякова

СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ)

Стаття розглядає історичний аспект становлення мовної освіти учнів – представників мовних меншин у Великій Британії у другій половині ХХ ст., основні напрямки й етапи формування мовної політики по відношенню до національних меншин.

Ключові слова: мовна освіта, учні – представники мовних меншин, формування мовної політики.

Полікультурна та полілінгвальна освіта давно знаходиться в центрі уваги педагогів Західної Європи. Тема полікультурної освіти та вихо-

Яна Полякова. Становлення мовної освіти національних меншин...

вання є однією з центральних на конференціях Європейської спільноти. Багато фахівців у галузі освіти з тривогою відзначають зростання націоналістичних настроїв у сфері освіти, особливо серед етнічних меншин. Вони вбачають прояв подібного етноцентризму в неприязні національних меншин як до домінуючих етнічних груп, так і до нових субкультур мігрантів. Його витоки полягають у наслідках освітньої та соціальної асиміляції і “культурного геноциду” етнічних меншин.

Фактично, незважаючи на рекомендації Європарламенту і Ради Європи, декларації численних політиків, офіційні кола провідних країн Західної Європи не надають полікультурній освіті і вихованню тієї уваги, на яку вони заслуговують. Повернення до полікультурного виховання відбувається дуже повільно, хоча ознаки його очевидні.

Актуальність теми дослідження, таким чином, обумовлена потребами сучасної соціальної і політичної практики поліетнічних і полікультурних регіонів світу, а також гостротою мовних проблем, які супроводжують зараз побудову так званого “європейського дому” і до цього часу очікують на своє розв’язання в багатьох державах світу, і в тому числі в Україні.

Мовна освіта національних меншин у Великій Британії, історичний аспект сучасної системи включення дітей – представників мовних меншин у національну систему освіти країни вивчалась такими фахівцями в галузі освіти, як Дж. Каммінс, Дж. Хейдон, В.Хан, Р.Елліс, Дж. Левін, Е.Райд, С.-Л.МакКей, С.-В.Фрідман та ін.

Стаття розглядає процес становлення мовної політики по відношенню до національних меншин у Великій Британії.

Метою статті є аналіз британської державної політики в галузі освіти дітей – представників національних меншин, процесу становлення полікультурної освіти у Великій Британії у 1950- 1980-ті роки.

Особливості британської політики в галузі мовної освіти пояснюються, в першу чергу, імперським минулим цієї країни. Згідно із Законом про громадянство Великої Британії всі мешканці Співдружності Націй, які оселялися у Британії, отримували британське громадянство. Величезний приплив іммігрантів у 1950-1960-х роках та викликаний ним підйом антиімміграційного руху призвели до обмеження прав на британське громадянство у 1968 р., що не стосувалося лише осіб, чії предки народилися у Британії.

Нові іммігранти переважно оселялись у великих промислових зонах з метою працевлаштування. У зв’язку з цим у містах зросла кількість учнів, які репрезентували мовні меншини. За даними М.Мартіна-Джонса, у 1978 р. у районі внутрішнього Лондону учні – представники мов-

них меншин складала 10%, у 1983 р – 23%, і з того часу їх кількість в окремих промислових районах зростає [8]. Однак школи виявилися не готовими до такої зміни демографічної ситуації і не мали мовних програм для нових учнів. Починаючи з 1960 р., Велика Британія випробувала різні типи освітніх програм для задоволення потреб учнів – представників мовних меншин з тим, щоб створити сучасну модель мовної освіти учнів іноземного походження.

Законом про Британську національність 1980 р. була встановлена багатоступенева структура британського громадянства – від повноправних громадян Великої Британії до таких, що не є ані громадянами країни, ані британськими підданими, але все одно знаходяться під захистом британської корони. Водночас, із спробами обмеження імміграції Велика Британія вдалася до заходів щодо усунення всіх видів етнічної і расової дискримінації всередині країни. Жорсткість імміграційної політики, таким чином, компенсувалася толерантним ставленням до етнічних і культурних меншин, що складало основну відмінність британської моделі від інших країн.

Перш ніж приступити до викладу історії формування мовної політики Великої Британії, слід відзначити, що термін, який вживається у статті “учні – представники мовних меншин” (Language Minority Students) має на увазі іммігрантів (дітей, народжених в іншій країні, які іммігрували разом з батьками), біженців (тобто іноземних громадян, які в’їхали в країну за особливих умов) і учнів із неангломовних сімей, що мешкають в країні тривалий час, з недостатнім рівнем володіння англійською мовою.

Незважаючи на тенденцію до створення національно централізованої системи освіти у Великій Британії, місцеві органи освіти (Local Educational Authorities) мали значну автономію у формуванні освітньої політики і розробці навчальних планів. Керівництво цим процесом, здійснюване урядом через Департамент освіти і науки (Department of Education and Science), не мало законодавчої сили, хоча і впливало на локальну автономію.

У 1950-60-ті рр. учні - представники мовних меншин розглядались як соціальна проблема, і рішення про їх освіту ґрунтувались на тому, що вважалось кращим для англомовної більшості. У 1960-ті роки однією з перших програм, розроблених місцевими органами освіти, було створення окремих мовних, або “вступних” центрів (induction centers) [10]. У таких центрах учні – представники мовних меншин були відокремлені від своїх англомовних однолітків, доки вони не досягали такого рівня володіння мовою, який дозволяв би їм навчатися у звичайних класах,

але за умови, яка висувалась батьками більшості дітей – в одному класі не повинно було бути багато дітей-іммігрантів, щоб не подавляти учнів з англомовної більшості.

Департамент освіти і науки в той же час проводив політику “розсіювання”, оскільки батьки в районах, де утворилась велика концентрація представників національних меншин, скаржились на появу “шкіл з чорною більшістю” [8]. У зв’язку з цим Департамент освіти і науки в 1965 р. видав низку постанов, які стосувалися так званого “розсіювання” дітей із представників національних меншин. Ці постанови ґрунтувались на тому, що для уникнення труднощів викладання шкільних предметів за великої кількості неангломовних дітей група має налічувати до 1/5 дітей-іммігрантів. Якщо ця пропорція перевищує 1/3, або в усій школі, або в окремому класі, виникає “серйозне напруження”. Тому бажано уникати такої концентрації дітей іммігрантів у конкретному районі, учнів слід розподіляти на різні школи, при цьому владнавши проблему з транспортом, організувати їх перевезення до школи [8, с.12-13]. Вирішальне значення мав той факт, що політика розсіювання ґрунтувалась на непевіреному і необґрунтованому припущенні, що коли кількість учнів-іммігрантів у конкретній школі перевищить 1/3, то виникне “соціальне напруження”. Таке визначення мовної політики на основі непевіренових припущень було характерною рисою політики Великої Британії в галузі освіти національних меншин у 1960-70-ті рр. Існувала думка, що оскільки діти-іммігранти є соціальною проблемою, то й їх мова також є проблемою.

Характерна у зв’язку з цим динаміка позицій Національної асоціації полірасового виховання у Великій Британії. Її лідери пройшли шлях від добровільного наміру допомогти меншинам асимілюватися і поглибитися в домінуючу культуру до педагогічної програми підтримки розмаїття культур у британському суспільстві. Ця програма, розроблена наприкінці 70-х рр. ХХ ст., передбачає: 1) впровадження інформації стосовно національних меншин у навчальні посібники; 2) створення посібників і навчальних програм для учнів з етнічних і расових меншин; 3) врахування у навчальних програмах пропозицій щодо виховання усвідомлення етнічної приналежності; 4) спеціальні заняття з ознайомлення з культурою меншин.

У 1971 р. Департамент освіти і науки видав документ стосовно національної політики в галузі освіти етнічних меншин. Цей документ спирався на точку зору психолога Бернстайна, який вважав, що обмежений код багатьох культурно обмежених дітей може перешкоджати розвитку певних видів мислення. Ця точка зору цілком справедлива по

відношенню до неангломовних дітей, які можуть страждати не тільки від звуження коду їхньою рідною мовою, а й від складності вивчення другої мови. Маючи певні мовні труднощі, такі учні можуть мати й неусвідомлювані перешкоди, що стосуються розвитку самої структури мислення.

У 1975 р. було оприлюднено так звану доповідь Баллока (the Bullock report). Ця доповідь була підготовлена спеціальним урядовим комітетом, метою якого було проаналізувати мовний розвиток учнів протягом шкільного навчання. У доповіді підкреслювалось, що в умовах англійської мовної рідна мова дітей-іммігрантів має сприйматися як особлива цінність, яку слід дбайливо зберігати, і школа повинна відіграти у цьому важливу роль. Саме школа покликана виховати позитивне ставлення до білінгвізму учнів та використати всі можливості для збереження і поглиблення знання учнями-іммігрантами їх рідної мови. На жаль, ці рекомендації не знайшли гідного втілення на практиці. Педагогічні проекти, зосновані на ідеях полікультурного виховання, відсувались на задній план. Фактично відсутні були систематичні педагогічні зусилля, спрямовані на збереження культури малих етносів, особливо іммігрантів. Перспективи полікультурного виховання розглядались достатньо стримано. Урядові органи обмежувались деклараціями, за якими слідували малозначущі практичні заходи. До таких декларативних документів належить, наприклад, доповідь Департаменту освіти і науки Великої Британії "Освіта для всіх" (1985), відома як доповідь Свонна, де проголошувалась політика плюралізму, спрямована на збереження оригінальних культур національних меншин і усвідомлення приналежності до цих культур [4].

У цій доповіді було подано аналіз освітньої політики по відношенню до учнів – представників національних меншин. У ній підкреслювалось, що діти з іммігрантських сімей не повинні бути відрізані від соціального та освітнього життя звичайної школи. Доповідь Свонна зробила ще один крок уперед, підкресливши необхідність розміщення таких дітей у звичайних класах. Згрупування цих учнів в окремих класах лише підсилює соціальну та расову дискримінацію. У доповіді наголошувалось, що неформальна взаємодія, що виникає у школах між учнями, є настільки ж важливою для мовного розвитку, як і формальне вивчення мови, і тому навчання дітей - представників мовних меншин у звичайних загальноосвітніх школах дозволить збільшити можливості їх взаємодії з носіями мови. Доповідь Свонна не підтримувала білінгвальне навчання, зважаючи на те, що це веде до сегрегації дітей представників національних меншин. Збереження рідної мови таких дітей, на

думку комітету Свонна, є прерогативою етнічних спільнот, а не загальноосвітньої школи. Згідно з поглядами Свонна, освіта повинна відіграти головну роль у подоланні існуючого у Британії расизму, що є перешкодою для створення плюралістичного суспільства [4, с.319].

Доповідь Свонна викликала великі дебати. Її головними критиками виступали прихильники навчання рідною мовою (Хан, 1985 [6], Національна рада з проблем навчання рідною мовою, 1985 [9]). Критики піддали сумніву визначення мультикультуралізму. Вони вважали, що такий підхід є типом лінгвістичної асиміляції, в якому здатність розмовляти англійською мовою дорівнюється до того, щоб бути британцем. У доповіді Свонна не враховувався також важливий зв'язок між розвитком рідної та англійської мови учнів. Спираючись на білінгвальні програми (США і скандинавських країн, дослідження Камміна (1982, 1984 [1, 2]), критики вказували на важливу роль рідної мови і в когнітивному розвитку, і в оволодінні іноземною мовою. Крім того, прибічники навчання рідною мовою подавали це як спосіб втілення державної політики лінгвістичного плюралізму і створення дійсно плюралістичного суспільства. Далі захисники навчання рідною мовою критикували доповідь Свонна за відсутність зв'язку між мовою і культурою. В доповіді етнічна ідентичність кваліфікується через фізичні атрибути (колір шкіри), а не соціальні (мова і культура).

В результаті такої критики у 1989 р. консервативними силами, що контролювали у той період освіту в Британії, було підготовлено доповідь спеціального комітету Департаменту освіти і науки під керівництвом Кінгмена [5]. Ця доповідь, яка є по суті поясненням до національного навчального плану з англійської мови, підкреслювала, що присутність білінгвальних дітей у класах слід розглядати як перевагу, а не як проблему. Такі учні досягали більшого успіху в англійській мові, якщо вони усвідомлювали, що їхній мовний досвід багатший, ніж у їх одномовних однолітків, що їхні знання та досвід можуть бути використані у класі на користь усім учням як матеріал для зіставлення і порівняння зі структурою англійської мови.

Хоча автори доповідей Свонна та Кінгмена і прибічники білінгвального навчання й розходились щодо важливих питань, усі вони визнавали, що ідея етнічної гордості та культурної поваги має бути центральною у формуванні мовної політики. Всі поділяли ідею створення етнічно плюралістичного суспільства, але для комітетів Свонна та Кінгмена цей плюралізм означав культурний плюралізм у загальноосвітній школі, а для прихильників білінгвального навчання цей плюралізм означав лінгвістичний плюралізм, навіть якщо він веде до культурної сегрегації.

Е.Рейд (1988) вказував на необхідність мовної підтримки учнів з боку вчителів англійської мови як іноземної, так званих, "support teachers", які працюють у тісному співробітництві з вчителями – предметниками. Райлі та Бліч (1985) також вказували на перевагу спільної роботи вчителів мови та предметників [12]. Таке навчання було не простим поєднанням двох методик, а створювало новий підхід. Кооперативне навчання і сумісна відповідальність усієї школи за розвиток білінгвальних учнів означає, що з моменту вступу до школи і далі учні можуть отримувати мовну підтримку, в першу чергу, від учителів англійської мови. У цьому зв'язку у Великій Британії було розроблено систему підготовки вчителів англійської мови як іноземної [7].

Слід відзначити, що у низці країн освітня підготовка іммігрантів виходить, перш за все, з курсу на культурну асиміляцію. В Англії у випадку великої кількості дітей іммігрантів в класах також використовувалось компенсуюче навчання, розраховане на прискорення адаптації в середовищі і монокультурі країни. Одна з його форм – додаткова робота помічника вчителя з малими групами. Компенсуюче навчання іммігрантських меншин принесло певні позитивні результати. Багато з учнів досягали рівних академічних успіхів порівняно з однопітками із домінуючої нації.

Таким чином, офіційні кола багатьох провідних країн Західної Європи схильні бачити в масштабному полікультурному вихованні сепаратизм і загрозу національній школі. Висловлюються припущення, що прибульці зі своїми традиціями й оригінальною культурою порушують національну цілісність. В політиці Великої Британії під час організації виховання етнічних меншин зіткнулися два підходи: асиміляція і підтримка особливих культурно-освітніх інтересів. Основним орієнтиром державної політики при навчанні представників національних та етнічних меншин залишається асиміляція – інтеграція в культуру домінуючої нації. Влада Великої Британії виключає створення особливих класів для іммігрантів і пропонує виховувати повагу до домінуючої культури, вводити учнів-іммігрантів в британське суспільство, а не очікувати від національної системи освіти діяльності щодо збереження цінностей різних спільнот іммігрантів.

У цілому ідеї полікультурної педагогіки, рекомендації та директиви Ради Європи відносно полікультурного виховання далекі від систематичного здійснення. І все ж полікультурність знайшла відображення в шкільних програмах і практиці виховання і навчання у Великій Британії, де заходи щодо впровадження полікультурного та полімовного виховання здійснюються у трьох напрямках: - полегшення шкільного про-

гресу дітей – представників мовних меншин (перехід до стратегії профілактики відставання, диференціація навчання); впровадження в освіту білінгвізму, навчання рідною мовою; звернення полікультурного виховання не тільки до меншин, а й до домінуючого етносу для розвитку взаєморозуміння та взаємозбагачення.

1. Cummins, J. (1982). Mother tongue maintenance for minority language children: Some common misconceptions. The Ontario Institute for Studies in Education Press: Toronto, Canada.
2. Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Avon: Multilingual Matters.
3. Department of Education and Science. (1975). A language for life (The Bullock Report). London: Her Majesty's Stationery Office.
4. Department of Education and Science. (1985). Education for all. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups ("The Swann Report"). London: Her Majesty's Stationery Office.
5. Department of Education and Science. (1989). English for ages 5 to 16: Proposals of the Sec. of States for Education and Science and the Sec. of State for Wales (The Kingman Report). London: Her Majesty's Stationery Office.
6. Khan, V. S. (1985). Language education for all? Chapter 7 of the Swann Report. London: Institute of Education, Centre for Multicultural Education.
7. Levine, J. (1985). On the «training» of teachers. In C. Brumfit, R. Ellis, & J. Levine, (Eds.), English as a second language in the United Kingdom (pp. 141-148). Oxford: Pergamon Press.
8. Martin-Jones, M. (1988). Language education in the context of linguistic diversity: Differing orientations in educational policy-making in Britain. Conference of the British Columbia Assoc. of Teachers of English as an Addit. Lang, Vancouver.
9. National Council for Mother Tongue Teaching. (1985). The Swann Report: Education for all? Journ of Multiling. and Multicult. Developm., 6(6), 497-508.
10. Reid, E. (1988). Linguistic minorities and language education-The English experience. Journ of Multiling and Multicult Development, 9 (1 & 2), 181-191.
11. Rex, J. (1988). Equality of opportunity and the ethnic minority child in British schools. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), Multicultural Education (pp. 205-219). London: Falmer Press.

12. Riley, S., & Bleach, J. (1985). Three moves in the initiating of mainstreaming at secondary level. In C. Brumfit, R. Ellis, & J. Levine, (Eds.), *English as a second language in the United Kingdom* (pp. 77-89). Oxford: Pergamon Press.

The article deals with the historical aspect of language policy concerning language minority students in Great Britain in the second half of XX century, main trends and stages of language policy development.

Key words: language policy, language minority students.

УДК 37.0+37.03

ББК 474.200

Любов Проконів

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Автор статті висвітлює педагогічні умови організації виховної роботи зі студентами ВНЗ. На конкретних прикладах аналізує завдання та зміст виховної роботи у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Показує вплив виховання на формування конкурентноздатного фахівця. У статті розкрито як традиційні, так і інноваційні форми роботи зі студентською молоддю.

Ключові слова: педагогічні умови, виховна робота, завдання та зміст виховної роботи.

У третьому тисячолітті навчається нове покоління молоді з принципово іншими життєвими цінностями. Студентство займає особливе положення в суспільстві, відрізняючись високим рівнем прагнення до особистого та професійного самоствердження, творчим потенціалом, активним інтересом до практичної участі в соціальних перетвореннях, власним ставленням до різних сторін суспільного життя країни. Саме тому актуальним завданням сучасної української педагогічної науки і практики є виховання студентської молоді, пріоритетним напрямом якого є «формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави» [1, с. 15].

Об'єктивний стан українського суспільства потребує не лише визначення сутності виховання у ВНЗ, а й відповідних його проявів у громадському, політичному і соціальному житті країни. Упродовж XX століття підходи до цієї проблеми зазнавали значних трансформацій. Аналіз останніх досліджень українських та зарубіжних науковців засвідчує, що

Любов Проконів. Педагогічні умови організації виховної роботи...

у педагогіці відсутня єдина точка зору на виховний процес у ВНЗ. Важливість осмислення багатокomпонентного процесу виховання особистості, конкретизація його мети, завдань, форм і методів є основним завданням не тільки ВНЗ, а й суспільства загалом.

Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості» [2, с. 75.]

Теоретичні основи виховання студентів вивчено І. Бехом, С. Гончаренком, М. Євтухом, В. Кременем, О. Сухомлинською та ін. Однак потребує більш детального вивчення концептуальна модель виховної роботи зі студентами у ВНЗ.

Саме тому метою статті є висвітлення педагогічних умов організації виховної роботи зі студентами ВНЗ.

Процеси навчання і виховання у ВНЗ нероздільні. Ефективно їх використати можна лише діючи цілеспрямовано і системно, опираючись на кращі традиції минулого і постійний творчий пошук у сучасному житті окремого ВНЗ. Ще Платон писав: «...найбільш важливим у навчанні ми визнаємо палезне виховання» [3]. Ми погоджуємось із правильністю цієї позиції. Адже домінантою сучасної освіти визначено виховання, яке стало пріоритетним напрямом державної політики. Тому навчання і розвиток – це основні, хоч і не єдині шляхи виховання. Нам імпонують думки О. Сухомлинської, яка зазначає, що виховний процес тісно пов'язаний зі станом суспільства, і ґрунтується на реальному рівні освіченості й вихованості відповідно до умов проживання суспільства й конкретної людини [4, с. 2].

Традиційний підхід до виховання базується на тому, що виховання студентів – це вплив на їх психіку і діяльність з метою формування і якостей особистості – спрямованості, здібностей, свідомості, відчуття відповідальності, дисциплінованості, уміння працювати з людьми, самокритичності й ін. Різноманіття підходів у традиційному визначенні виховання змусило нас дати своє визначення. Виховання у вищій школі – спільна робота працівників (не тільки викладачів) та студентів ВНЗ, спрямована на становлення у студентів системи переконань, етичних норм і загальнокультурних якостей, передбачених освітою, що здобувається. Кінцевий результат виховання студентів досягається шляхом розв'язання виховних завдань, що постають перед молоддю і викладацьким складом.

На наш погляд, студенти повинні отримувати досвід організації виховної роботи, яка передбачає не тільки створення у ВНЗ педагогічно

виховального середовища, але і загальної атмосфери, яка сприятиме розвитку умінь, навиків, талантів молоді. Особливо важливу роль в цьому процесі відіграє спілкування студентів з викладачами факультету. Адже спільна діяльність спонукає учасників зробити щось важливе для кожного з них.

Виховна робота, з одного боку, є динамічним процесом, що постійно розвивається і удосконалюється, а з іншого – це осмислене і цілеспрямоване виховання людини відповідно до специфіки цілей, груп і організацій, в яких воно здійснюється.

Саме тому у сучасному ВНЗ на перший план ставиться вимога поєднання навчання і виховання в цілісному процесі становлення особистості.

Виховний процес у ВНЗ насамперед включає завдання організації навчально-професійної діяльності, яка передбачає взаємодію трьох компонентів: по-перше, системи цілей, які формують професійні знання, уміння і навички, по-друге, потреб, мотивів і інтересів, по-третє, педагогічно вмотивованого спілкування викладача і студентів.

Серед педагогічних умов організації виховного процесу у ВНЗ виділимо такі:

- поєднання особистих орієнтирів людини і суспільних інтересів;
- органічне поєднання виховних заходів з процесом професійного становлення студентів (навчанням, науково-дослідною роботою);
- максимальне використання при виборі і реалізації напрямів і форм роботи зі студентами можливості ведення діалогу і пошуку конструктивного компромісу;
- активне використання професійно-корпоративних можливостей (традицій кафедри, факультету, ВНЗ, галузі, прикладів життя і діяльності референтних осіб – авторитетних учених, педагогів, фахівців) для формування відчуття корпоративності, причетності студентів до кращих традицій галузі, ВНЗ, факультету, кафедри;
- створення атмосфери справжньої і постійної турботи про студентів, їхньої соціально-педагогічної підтримки;
- формування планів виховної діяльності і проведення заходів на основі вивчення інтересів студентів;
- орієнтація змісту і форм позааудиторної роботи зі студентами на активність студентів, вияв ними самостійності в організації і проведенні заходів;
- використання у виховній роботі позитивного впливу найбільш активних, зосереджених, цілеспрямованих, здатних і успішних студентів на своїх однокурсників;

Любов Проконів. Педагогічні умови організації виховної роботи...

- формування установки на природність, престижність і чесність участі студента у житті ВНЗ (культурному, спортивному, науково-технічному і т.п.). Створення системи морального і матеріального заохочення студентів за результатами їх участі у поза аудиторній роботі ВНЗ;
- широке залучення студентів до участі в науковій, технічній, художній творчості й інших формах діяльності;
- створення у ВНЗ психологічної служби, підрозділу соціально-педагогічної підтримки студентів, соціологічної лабораторії.

У Прикарпатському національному університеті теж поширюється практична діяльність з організації виховної роботи, кінцевою метою якої є конкурентноздатна особистість студента, процес формування якої є складним і суперечливим.

Активно взаємодіючи, навчання і виховання стають єдине ціле інтеграційного простору. Саме тому нами здійснюється розробка інтеграційної концептуальної моделі виховної роботи зі студентами. При всій умовності розподілу напрямів становлення особистості дана модель дозволяє системно і цілісно представити процес розвитку особистості.

Модель містить мету, завдання, структуру виховної роботи серед студентів і професорсько-викладацького складу, напрями, функціональні компоненти системи і результат. Поставлена нами мета визначає зміст освітнього процесу і обумовлює результат – формування конкурентноздатного фахівця.

Загальною метою виховної роботи є всебічно розвинена особистість майбутнього конкурентноздатного фахівця з вищою професійною освітою, що володіє високою культурою, інтелігентністю, соціальною активністю, якостями громадянина-патріота.

Головне завдання виховної роботи у ВНЗ – створення умов для активної життєдіяльності студентів, їх самовизначення і самореалізації, максимального задоволення потреб в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку.

Найбільш конкретними і актуальними є наступні завдання:

- формування якостей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності; виховання у студентів певної позиції і патріотичної свідомості, правової і політичної культури;
- формування у викладачів ставлення до студентів як до суб'єктів власного розвитку (педагогіка співпраці);
- виховання етичних якостей, інтелігентності; розвиток орієнтації на загальнолюдські цінності і високі гуманістичні ідеали культури;

- формування умінь і навичок управління колективом в різних формах студентського самоврядування;
- збереження і примноження культурних традицій інституту, спадкоємності; зміцнення і вдосконалення фізичного розвитку, прагнення до здорового способу життя.

Успішність інтеграційних процесів залежить від форм і методів усіх без винятку дисциплін, що викладаються, вироблення єдиного понятійного поля, професійної культури викладачів, формування системи управління виховною роботою.

Безумовно, головним напрямом виховної роботи в нашому ВНЗ є виховання через професію. Важливим при цьому є впровадження запропонованої концептуальної моделі в практику виховної роботи ВНЗ, координація діяльності всіх її ланок, яка покладається на заступника директора з виховної роботи.

Необхідним елементом усієї системи є створення *соціально-психологічної служби* з метою формування здорового способу життя студентів, адаптації першокурсників, профілактики правопорушень і наркоманії. У зв'язку з цим, формуючи систему виховної роботи у вищому навчальному закладі, неодмінно слід передбачити заходи, спрямовані на досконале і всебічне вивчення особистості студента: психологічну діагностику, регуляцію та корекцію особистості студента; вивчення мотивів обрання професії викладача; вивчення соціально-побутових умов проживання студента; привчання студентів до самостійності, раціонального використання часу; залучення молоді до певних видів діяльності, що сприяє удосконаленню організаторських та комунікативних здібностей.

Досвід Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника показує, що реалізацію концепції, завдань і напрямів виховної роботи можна ефективно здійснювати через механізм впровадження цільових програм. Такі програми слід розробляти в міру потреби і реалізувати за певними напрямками: здоровий спосіб життя, студентський спорт, студентське самоврядування, студентська наука, естетика вузівського життя, культурний клімат колективу, етика і етикет, цивільно-правове виховання, суспільно-корисна праця студентів, загальна культура вчителя - професіонала, студент і екологія, наші традиції, охорона громадського порядку тощо.

Однією з найбільш ефективних форм виховання студентської молоді є залучення студентів до творчої діяльності, органічно пов'язаної з їх професійним становленням (науково-дослідної, конструкторської, проектної роботи).

Істотними особливостями виховної роботи в педагогічному ВНЗ, на наш погляд, є демократичність у стосунках «викладач-студент», «студент-адміністрація»; патріотичне ставлення до рідного ВНЗ - «ефект малої батьківщини»; тісна співпраця з випускниками; використання дисциплінарних заходів лише тоді, коли вони підтримуються безперечним вироком громадської думки; надання установки - вчитися у педагогічному ВНЗ престижно через професійну мобільність його випускників, затребуваність на ринку праці; прищеплювання студентам соціальної активності; розвиток культури міжнаціонального спілкування; сприяння розвитку студентського самоврядування, організаційна і методична допомога в роботі студентських суспільних об'єднань; сприяння адаптації першокурсників і іногородніх студентів, їхньої інтеграції в інститутську атмосферу.

Демократизація студентського життя припускає розвиток стосунків, заснованих на постійному розширенні повноважень, так само як і обов'язків усіх суб'єктів управління (адміністрації, педагогічного і студентського колективів). Завдяки цьому забезпечується організаційна, мотиваційна, волева, психологічна єдність усіх учасників виховного процесу як колективу одиодумців. Тут акцент варто зробити на підтримку розвитку студентського самоврядування і самоврядування в навчально-виховному процесі, у сфері побуту і дозвілля, що покликане розвинути у молодих людей управлінські навички. Тільки у таких умовах можливе становлення у студентів певних ділових якостей, таких як відповідальність, самостійність, ініціатива.

Гуманізація і демократизація у ВНЗ супроводжується розвитком системи інформаційного забезпечення, виведенням на сучасний рівень взаємодії із засобами масової інформації (газети, стенди, телерадіомовлення, Інтернет).

Для удосконалення системи виховного впливу повинна діяти «Школа кураторів», рада студентів, студентська соціологічна лабораторія, студентське наукове товариство тощо.

Важливою деталлю їхньої співпраці є спільна творчість. Традиційними стають такі заходи, як День знань, День першокурсників, Новорічна казка, День святого Валентина, Вечір випускників, День здоров'я і т.д. Набирають оберти драматичний гурток і КВК. Організовані поїздки активістів на різні форуми і семінари для вивчення досвіду провідних ВНЗ України.

Основні форми виховання, що проводяться в нашому ВНЗ, схожі і є традиційними для ВНЗ України (вони мають своє історичне минуле): всеукраїнські, регіональні і обласні науково-практичні конференції; День

факультету, День знань, Посвята першокурсників у студенти, фестивалі студентської творчості, День випуску з Університету, Міжнародний день студента; заходи, присвячені таким святковим датам: Дню Св. Валентина, Дню захисника Вітчизни, Дню Перемоги, Дню захисту дітей, а також Різдвяні і новорічні заходи; до них додаються свята: Дні відкритих дверей, ювілеї факультетів тощо. При проведенні цих справ і заходів змінюється лише організаційна форма, тоді як суть їх залишається одна.

Особливої уваги заслуговує розроблена нами нова форма роботи у ВНЗ – Війзна школа клубу творчої молоді, при проведенні якої поряд з екскурсіями, пізнанням нового можлива реалізація такого напрямку роботи університету, як імітаційне моделювання реальних професійних педагогічних завдань, розв'язання яких пов'язане з аналізом конкретних ситуацій, дискусіями, рольовими іграми, психолого-педагогічним тренінгами, що в сучасних умовах необхідно для професійного становлення і виховання студентів.

Реалізація вказаних завдань здійснюється системно через освітній процес, виробничу і психолого-педагогічну практику, НДРС, студентське самоврядування і систему позааудиторної виховної роботи за всіма напрямками.

Загальнолюдські норми моралі, культивування інтелігентності повинні стати пріоритетами у формуванні і розвитку особистості студента. Сьогодні виховання може і повинно сприйматися не як одночасна передача досвіду від старшого покоління до молодшого, але і як взаємодія і співпраця викладачів і студентів у сфері їх спільної навчальної і позааудиторної роботи. Одним з найбільш важливих суб'єктів виховання, що має на студентську молодь опосередкований вплив, є вся вузівська атмосфера, тому виховне середовище формується силами всіх співробітників ВНЗ.

Освіта, підпорядкована завданням виховання, різноманітність середніх і вищих шкіл, відродження почуття власної гідності, що не дозволяє талантам йти в злочинність, відродження репутації людини як чогось вищого, чим повинен дорожити кожний, відродження сумлінності і поняття честі – ось у загальних рисах те, що нам потрібно в XXI столітті.

Отже, ми стверджуємо, що тільки через створення сприятливого виховного середовища, наповнення його різноманітними формами і методами студент зможе зреалізувати свої здібності і дарування. Ефективність виховної роботи в структурі ВНЗ забезпечує реалізацію й інтеграцію особистісно орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, світоглядного системного підходів і дозволяє створити єдиний певний простір, який, у свою чергу, забезпечує гармонізацію та формування конкурентноздатної особистості студента.

Дана стаття не претендує на повне і всебічне розкриття всіх площин проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження вважаємо вивчення та порівняльний аналіз змісту виховної роботи різноманітних ВНЗ України і близького зарубіжжя тощо.

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
1. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С.40-93
2. Платон. Соч. у 3 т.: Т. 3., Ч. 1. – М, 1968. – 186 с.
3. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2-6.

In the author of the article lights the pedagogical terms of organization of an educate work with the students of university. On concrete examples analyses a task and maintenance of an educate work in the Precarpathian national university named after Vasiliy Stefanik. Shows influence of education on forming of specialist. In the article both traditional and innovative forms of work are exposed with student young people.

Key words: pedagogical terms of organization of an educate work, task and maintenance of an educate work.

УДК 37.013.74

ББК 474.03/3-8/

Світлана Романюк

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ УКРАЇНОЗНАВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розкриваються особливості навчання української мови як другої у школах українознавства Англії, прийоми і методи формування комунікативних умінь і навичок та мовленнєвої культури зарубіжних українців. Аналізується авторська програма з української мови вчителя Манчестерської школи українознавства М. Савдик для рідномовних шкіл у західній діаспорі.

Ключові слова: школи українознавства, комунікативні уміння, культура мовлення, зарубіжні українці, діаспора.

Важливою складовою всебічного розвитку особистості, як відомо, є формування мовної компетенції, комунікативних умінь і навичок, від яких залежить поширення рідної мови не лише в межах етнічної держа-

ви, а й далеко за її межами. Саме тому освітні національні програми особливу увагу приділяють гуманітарній підготовці підростаючого покоління, яке б досконало володіло рідною мовою, вільно і комунікативно виправдано користувалося мовними засобами під час сприймання, відтворення й створення власних висловлювань як в усній формі, так і в писемній. Збереженню української мови у діаспорі повинні сприяти не лише тісні зв'язки з Україною на комунікативному рівні, а й навчальні програми, система дидактичного забезпечення у школах закордоння. Актуальність статті зумовлена вимогами сьогодення, метою якого є піднесення культури мовлення, поширення обрив української мови та збереження і розвиток її в країнах проживання українців. Адже українське слово - це інструмент нації, воно має багатющі поклади національної величі. Де живуть українці, там повинно жити українське слово, українська культура і проростати зерно плоду української нації. Саме завдяки рідній мові можна глибше пізнати традиції, звичаї, психологію, національний дух українців, подолати національний пігілізм.

Проблемам вивчення рідної мови, мовленнєвому розвитку дитини, формуванню мовленнєвої культури особистості приділяють велику увагу вчені різних галузей науки, зокрема психологи (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.Р.Лурія, М.О.Леонтьєв, І.О.Синиця та ін.), класики педагогіки (С.Ф.Русова, О.В.Духнович, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомилинський та ін.), сучасні педагоги, методисти (М.С.Вашуленко,

А.М.Богущ, О.Я.Савченко, Г.М.Сагач, М.М.Тарасевич, С.М.Бондаренко та ін.), мовознавці (І.К.Білодід, Л.А.Булаховський, М.А.Жовтобрюх, С.Я.Єрмоленко, А.П.Коваль, Л.Мацько, М.М.Пилинський, В.М.Русанівський, С.П.Самійленко, Н.Д.Бабич та ін.). Однак проблема навчання рідної мови зарубіжних українців ще не привернула належної уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. Окремі аспекти її побутування в полікультурному соціумі досліджували Б.Ажнюк, Ю.Жлуктенко, І.Огієнко, І.Руснак. Деякі методичні аспекти української лінгводидактики в діаспорі розглядали в своїх працях О.Білаш, П.Ковалів, Я.Рудницький, В.Сімович, Яр Славутич, Д.Чопик, Б.Шандрій, Ю.Шевельов та ін. Проте питання поширення і розвитку української мови у Великій Британії у вітчизняній науці ще не досліджувались.

Мета нашої статті - проаналізувати особливості побутування української мови в Англії та дидактичне забезпечення її навчання в школах українознавства.

Мова, як відомо, основа національної гідності, самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб спілкування, неповторний і нічим незамінний інструментарій творчості народу, і ставлення до неї є виявом

національної самосвідомості та громадянської позиції. Зазначимо однак, що для значної частини українців, які проживають в Англії, вона є не тільки живим джерелом, що пов'язує їх з отчою землею, з багатощими духовними скарбами рідного народу, а й життєдайним чинником особистісного розвитку. Недарма великий український педагог К.Д.Ушинський слушно засвідчував, що слово виховує, навчає й розвиває дитину. Під впливом мови вдосконалюються й відчуття та сприймання, збагачуються знання про навколишній світ. Учений наголошував, що «рідне слово є основою всякого розумового розвитку й скарбницею усіх знань: з нього починається всяке розуміння, через нього проходить і до нього повертається. Слово є тілом духу, і поки дух не виробиться з слова, не оволодіє ним цілком, доти він не зможе посуватися й розвиватися вільно. Слово є єдиною сферою розвитку духу й на оволодіння цієї сферою має будуватися всяке навчання й розвиток» [5, с.67]. Щоб учні отримали теоретичні знання, досконало оволоділи розмовною українською мовою, навчання повинно бути систематичним, послідовним, цікавим і, головне, забезпечувати кінцевий результат. Адже згідно сучасних підходів «вивчення мови вимагає вироблення і розвитку 4-х складових елементів: слухання, і читання (з метою використання знань і думок інших людей), бесіди і письма (спроби вираження своїх думок і почуттів)» [1, с.31]. Реалізувати їх в умовах іноземного оточення, де всі спілкуються державною мовою, справа надзвичайно складна. І все ж українські вчителі-патріоти справляються з нею загалом успішно, хоч неоднаково на всіх рівнях. Аналіз педагогічного досвіду засвідчує, що в формуванні та вдосконаленні мовленнєвої культури зарубіжних українців важливу роль повинні відігравати відповідні програми, підручники і посібники, ефективні методи і прийоми, форми навчального процесу та ін. Прикладом такого підходу до забезпечення вивчення рідної мови є навчальна програма школи українознавства в м. Манчестері, створена для творчого використання вчителя. Вона має специфічний характер, що зумовлено вимогами шкіл Великобританії, а саме: дотримання послідовності її використання забезпечує наступність у вивченні як української мови, так і українознавчих предметів - історії української літератури, історії та географії України. Отже, мета даної програми - сприяти збереженню української нації за межами України засобом українського слова, української думки, плекати любов і шану до українства, щоб українська молодь на чужині не асимілювалась у чуже середовище, а була носієм краси всього українського в майбутні покоління. За умови її реалізації предмети шкільної програми забезпечуватимуть можливість всебічного розвитку мов-

лення різними методами одночасно. Українська школа на чужині, зазначає автор програми М.Савдик, має національний характер і повинна бути спрямована на ознайомлення учнів з минулим і сучасним України, а також знайомити їх з традиціями та християнськими засадами українського народу. З метою активізації пізнавальної діяльності, створення атмосфери зацікавлення щодо вивчення української мови програмою передбачено розпочинати навчання з короткої бесіди чи розмови з учнями. Перші заняття варто присвятити навчанню письма та елементів граматики української мови, отже, вони посять граматико-правописний характер. Мета таких занять сприяти розвитку мовленнєвої культури, умінню вільно себе поводити у мовному середовищі. Для розвитку зв'язного мовлення актуальним є метод бесід чи вільного висловлювання, наближеного до літературного тексту. У процесі такої роботи забезпечується пояснення незрозумілих слів, тобто словникова робота має місце під час переказування невеличких уривків тексту. Учні таким чином засвоюють найкращі мовні зразки, почути і прочитана література високого рівня стає частиною щоденного досвіду дитини, сприяє розвитку мислення. У той час, як діти починають розуміти слова, вони сприймають кожну нову інформацію через ті терміни, які вони вже знають. Діти використовують мову, щоб пояснити свої думки іншим. Тоді, коли їх внутрішній світ розвивається, їхні думки стають складнішими, а потреба у мовленні (отже, й вивченні мови) зростає. Отже, завдяки такому підходу «шлях до серця і свідомості дитини йде з двох сторін, на перший погляд, немовби протилежних: від книжки, від прочитаного слова до усної мови і від живого слова, що ввійшло в духовний світ дитини, до книжки, читання, написання» [4, с.194]. Програма навчання української мови побудована за лінійним принципом, враховуючи комунікативно-діяльнісний підхід до формування мовної особистості, що спрямований на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо. З усіх видів діяльності перевагу програма віддає говорінню, читанню і письму. Читання з-поміж інших видів мовної діяльності має великий вплив на формування й удосконалення культури мовлення. Читаючи текст, а потім обговорюючи його, створюючи власні висловлювання на основі прочитаного, школярі намагаються правильно вводити уже готові (прочитані) мовні одиниці, одночасно запам'ятовуючи нові слова для себе та контролюючи власне мовлення, що є однією з форм роботи, спрямованою на засвоєння мовних норм української мови. Так, програма з читання та розвитку мовлення для першого класу передбачає бесіди для вчителя на визначені теми (про школу і умови

навчання, про значення української мови, про осінь, родину й український дім, домашніх птахів і тварин, ставлення до старших, працю батьків і т.д.) Із читанням відповідних текстів із читанки «Рідне слово», розповіді учнів про себе, про побачене під час екскурсії на природу, переказ почутого і прочитаного з підручника, написання листів і святкових привітань. Завдяки такому підходу учні прилучаються до читання рідномовної літератури, входять у дивосвіт усної поетичної творчості українського народу (казки, приказки, загадки, легенди), який, за влучним висловом С.Русової, утворить у серці дитини поважне ставлення до рідної мови, народної творчості [2, с.50-51]. К.Ушинський також був переконаний у тому, що усна народна творчість має велике значення у процесі оволодіння дитиною рідним словом: присл в'я, приказки, байки, загадки, скоромовки є для дитини «найкращими мовними виравами» [6, с.128-129]. Привертають увагу і рекомендації Івана Франка щодо використання українського фольклору як засобу навчання дітей рідної мови. Серед його жанрового різноманіття І.Франко особливо виділяв казку. Адже вона задаровує дитину рідним словом, народними образними висловами, красою української мови. За висловом письменника, «цеє «старє народне добро». На його думку, казки найбільше пристосовані до дітей віком від 6 до 12 років. Байки (тобто казки) змушують дитину «прислухатися її таємної мови, чути себе близькими до неї, підглядати, а далі й прослідкувати її великі задатки» [7, с.73-75]. Не менш слушними з цього приводу є думки В.Сухомлинського, який писав: «Через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів - живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки - живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттям дитини, - неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [4, с.176-177]. Програма з рідної мови для другого класу передбачає ознайомлення учнів з елементами української граматики (літери, звуки, азбука, голосні і приголосні звуки, склади, слова, перенос слів, речення, вживання великої букви) та розвиток зв'язного мовлення. Основним засобом реалізації вимог програми є мовні вправи 1-15 з використанням предметів оточення, малюнків, природних явищ за спостереженням, предметних та сюжетних картинок» [3, с.6]. Результатом навчання в другому класі повинні бути вміння читати (кількість слів за хвилину - 30) короткі тексти, відповідати на запитання короткими реченнями, усно описувати малюнки з читанки, предметні та сюжетні

картинки, знати елементарний граматичний матеріал. Для учнів третього класу пропонується інтегрована програма з читання та розвитку мовлення, яка передбачає три паралельні режими спілкування: усний (мовлення та слухання), письмовий (читання та письмо) та візуальний (зорове сприйняття в показ). Мовлення, слухання, читання та письмо, зорове сприйняття та показ є експресивні (для виразу) та рецептивні (для сприйняття). Ці режими, як відомо, взаємодіють та взаємозалежать один від одного. Навчання в одному режимі сприяє розвитку другого. Коли діти читають, вони вивчають щось про письмо, коли вони читають те, що написали, вони дізнаються про особливості читання. Творче використання даних режимів забезпечує виконання визначених програмою завдань.

Розширюється вивчення елементів граматики. Учні поступово засвоюють знання про наголос, види речень (розповідні, питальні, окличні), вживання великої букви, розділові знаки у простому реченні, складають короткі оповідання за сюжетним малюнком, серією картин. Для закріплення і перевірки засвоєння правописних правил пишуть протягом року 4-5 диктантів. Відповідно до окреслених завдань зростають і вимоги до читання й мовного розвитку. Четвертокласники повинні виразно читати (кількість слів за хвилину - 40) тексти з читанки, а також: описувати сюжетні малюнки в читанні та інші картинки; відповідати на запитання короткими реченнями; переписувати друкований текст писаними буквами; знати азбуку, голосні (йотовані) звуки; знати приголосні звуки; уміти ділити слова на склади, робити переноси слів, розрізняти речення, ставити відповідні знаки в кінці його [3, с.9]. Для опанування визначених програмою завдань, мовленнєвих умінь і навичок використовуються читанки «Рідний край» та «Волошки». У них представлені художні та науково-публіцистичні твори, які розширюють знання учнів про українську дитячу літературу, історію і сьогодення українського народу, його традиції, звичаї, обряди, а також дозвілля, в якому вони живуть (англійська природа, життя і побут англійців і т.д.). У наступних класах навчання мови відбувається паралельно з вивченням літератури, історії та географії України, що значно розширює їх кругозір, збагачує лексичний багаж, вдосконалює культуру мовлення.

Особливістю навчально-виховного процесу в школах українознавства в Англії є те, що в них мова вивчається як щось ціле, а не як лінійне надбання певних умінь. Основний шлях до опанування змісту пролягає радше через її структуру, а не через вивчення окремих слів. Діти вивчають мову скоріше за її загальними принципами, ніж за візуальними правилами. Мова вивчається через її вживання у різноманітних обста-

винах різноманітними способами. Розумова діяльність повинна відображувати ті мотиви, задля яких діти вживають мову в повсякденному житті. Учні висувують гіпотези, роздумують, висловлюють судження та фантазують - це ті види діяльності, що мають як концептуальну, так і комунікативну функцію. Той зміст, який дитина вносить до мови, визначається тим, що він чи вона сприймає та як осмислює навколишній світ. Ця інтерпретація може різнитися в залежності від культурних та особистих факторів. Зазначимо, що останній фактор є надзвичайно важливим у забезпеченні навчання рідної мови в іншомовному (полікультурному) соціумі, на що цілком доречно вказують діаспорні лінгводидакти: «індивідуальні особливості дуже впливають на те, як навчаються діти. Вони відіграють також велику роль у визначенні методів, за допомогою яких дитина вивчає мову. Ті зразки мови, що переважають в одній галузі народного мистецтва, часто поширюються на інші програми навчання. Вивчення мови є комплексним процесом розширення здібностей та знань. Програма з мови повинна враховувати різні темпи та шляхи навчання серед окремих дітей у класі» [1, с.33]. Як засвідчує аналіз, педагоги української діаспори, зокрема і в Англії, у процесі навчання зважають на те, що у різних обставинах вживаються різні варіанти мовлення. На вибір стилю мовлення впливає те, якої відповіді (чи реакції) від вас очікують. Діти ефективно використовують свої знання мови тоді, коли пристосовують їх до тих цілей, що вони задумали, до теми або предмету обговорення та до тої аудиторії, що їх слухає або читає. Дуже важливе значення мають й обставини, в яких відбувається спілкування. Тим, що має бути сказане чи написано, керують загальноприйняті норми та умовності. Досвідчені співбесідники та письменники спочатку навчаються, як додержуватися умовностей, а вже потім, як від них відходити заради досягнення певного ефекту. Цілком зрозуміло, що найбільш складною й обширною є «Програма з граматики української мови та розвитку зв'язного мовлення» для восьмого класу, адже її реалізацією, по суті, завершується вивчення української мови як окремої нормативної дисципліни. Відповідно, вона й охоплює зміст усіх розділів мови (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис) та основні правила спілкування українською мовою. До учнів восьмого класу з урахуванням їх вікових особливостей та інтелектуального рівня розвитку висувуються дещо складніші вимоги, а саме: абсолютна вправність у виразному читанні, зрозумілість тексту; розповідь тексту за змістом; виразне та інтонаційне декламування віршів; складання плану за текстом та плану розповіді; написання короткого твору за текстом, за спостереженням, за планом та на задуману тему; складання

описів, розповідей про себе, про ближніх, про види праці; порядок складання ділових документів: біографії, заяви, оголошення, протоколів, привітів, подяк, плану роботи; знати граматичний матеріал, дотримуватись правописних правил [3, с.26]. Досягти передбачених програмою результатів, як засвідчує аналіз результатів шкільної практики, можливо лише за умови, якщо робота з формування та вдосконалення культури мовлення зарубіжних українців буде пронизувати увесь процес навчання, якщо знання про українську мову, норми мовлення, комунікативні якості мовлення, які здобудуть школярі, будуть використані для формування мовленнєвих умінь і навичок, складуть розгорнуту систему орієнтирів мовленнєвої діяльності, спрямованої на поширення, збереження та удосконалення культури мовлення молодого покоління у англомовному середовищі. З метою зацікавлення учнів до українського читання заплановано в школах українознавства проводитися в формі дидактичних ігор, розігрування цікавих життєвих ситуацій, невимуснених бесід, що забезпечує доступність у навчанні української мови, підвищує мовленнєвий рівень школярів. У методиці навчання мусять передувати три аспекти послідовності у засвоєнні - це презентація, повторення, перевірка. Таким чином можна досягнути позитивного результату у вивченні української мови в школах Великобританії. Загальновідомим є те, що навчальні програми реалізуються через навчальні підручники та навчально-методичні посібники. З огляду на це вартим уваги є забезпечення підручниками українознавчих шкіл зарубіжжя. Розробляючи програму навчання української мови, її автор Марія Савдик надає перевагу підручникам М.Дейко, які, на її думку, відповідають даній програмі, оскільки вони цікаво проілюстровані, містять словничок нових та незрозумілих слів, граматичні та мовні вправи як для закріплення вивченого матеріалу, так і для самостійної роботи учнів. Ці підручники побудовані за принципом наступності і посиленості у навчанні зарубіжних українців, а це, в свою чергу, забезпечує поступовий перехід учнів від одного класу до іншого у навчанні української мови. Для учнів четвертого покоління зарубіжних українців українська мова стає другою (іноземною) мовою і це повинні враховувати укладачі програм, автори навчальних підручників та посібників та, зрештою, вчителі рідних шкіл та шкіл українознавства, оскільки при вивченні української літератури, історії, географії школярі повинні вміти розмовляти українською мовою. Тому з молодшого шкільного віку і до 5-го класу посиленна увага зосереджується на засвоєнні елементів граматики, письма, читання, що найважливіше, на розвиток зв'язного мовлення. Для реалізації вищезазначених завдань автор програми прихо-

дить до висновку, що треба створювати додаткову літературу для вироблення практичних умінь і навичок. Згідно власної програми М.Савдик видала десять навчальних посібників, зокрема, «Подольночка» (5 клас), «Писанка» (6 клас), «Колосок» (7 клас), «Моя ластівка» (8 клас), включаючи в них матеріал для розвитку зв'язного мовлення, граматику української мови, твори художньої літератури. Запропоновані матеріали забезпечують засвоєння учнями знань, систематизують їх працю, збуджують інтерес та бажання до навчання, головне, - створюють основу для навчання у старших класах та стимулюють її підготовку до складання випускних іспитів у десятому класі.

Отже, аналіз дидактичного забезпечення навчання української мови в школах українознавства Англії та їх практичної реалізації дає підстави для висновку, що в іншомовному середовищі головна увага звертається на розвиток комунікативних умінь, створення умов для повсякденного спілкування учнів українською мовою в школі та поза нею, виховання в діаспорних українців любові до мови пращурів як засобу єднання з своєю прабатьківщиною і багатою духовною культурою.

1. Вербови-Опук М. Розвиток мовлення і навчання мови у початкових класах // Рідні джерела. – 2003. – № 1. – С.31-34.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – С.50-51.
3. Савдик М. Навчальна програма школи українознавства. – Манчестер, 2002. – 37с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3.
5. Ушинський К.Д. Твори: В 6т. – К.: Рад.школа, 1952-1955. – Т.2.
6. Ушинский К.Д. Избранные произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С.128-129.
7. Франко І. Передмова до другого видання збірки казок «Коли ще звірі говорили» // Франко І. Зібрання творів: У 50-ти томах. – К.: Наукова думка, 1979. – Т.20. – С.73-75.

In clause features of studying of the Ukrainian language as the second at schools Ukrainian England, receptions and methods of formation of communicative skills, and also speech culture foreign українців are opened. The author's program from the Ukrainian language of the teacher of the Manchester school Ukrainian by M.Savdik for schools of the native language in the western diaspora is analyzed.

Key words: *schools українознавства, communicative skills, a standard of speech, foreign ukrain, diaspora.*

УДК 371.

ББК Ч74.00

Светлана Самохвалова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГНОЗА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ВЫБОРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА

У статті приведені результати аналізу методологічних підходів до рішення педагогічних проблем. Розкрито зміст методу пошуку методології дослідження. Описана процедура побудови прогнозу розвитку компетентнісного підходу.

Ключові слова: методологічні підходи, рішення педагогічних проблем.

Выбирая методологические основания, исследователь, прежде всего, проводит тщательный анализ того методологического инструментария, который уже использовался предшественниками применительно к решению конкретной педагогической проблемы. Это позволяет ему представить всю методологическую базу проблемы целостно, зафиксировать традиции и инновации, установить последовательность и комбинаторику используемых методологических оснований, сравнить полученные результаты. Далее в соответствии с требованиями современного научного идеала определяется, в рамках какого подхода будет наиболее полно отражено его собственное видение путей решения проблемы. Сделать это не просто, поскольку волюно или пассивно автор пребывает в плену стереотипов, конкретных научных позиций и мировоззренческих установок. Однако это не единственная трудность, с которой сталкивается исследователь. Довольно сложно при выборе подхода оценить меру его эффективности и результативности. Не легко также понять, является ли разработка избранного подхода по-прежнему значимой, а главное, актуальной для педагогической науки? И, наконец, не ясно, как осуществлять эффективный целенаправленный поиск адекватного методологического подхода? К примеру, проблема создания воспитательной системы в вузе разрешалась на основании различных подходов: аксиологического, культурологического, системного, деятельностного и др. Но констатация этого факта не открывает завесу тайны над тем, каковы ориентиры поиска новых методологических подходов, если общепринятые, даже в их различных сочетаниях, не удовлетворяют требованиям времени, проблемы и замыслу исследователя. Конечно, тщательный анализ и систематизация выше названных подходов позволяют целостно представить всю методологическую базу проблемы, выявить инновационные и недостаточно разработанные подходы, установить последовательность и сочетания используемых методологических оснований, но не более. В поиске нового методологического осно-

вания придется двигаться практически «вслепую», оставаясь участником процесса стихийного бессистемного применения идей, поставляемых философией, психологией и другими науками. Между тем, именно с качественным ростом подходов, с появлением новых оснований, ученые связывают основные надежды по преодолению затянувшегося методологического кризиса. Возникает противоречие между необходимостью обогащения методологического инструментария и отсутствием эффективного способа целенаправленного поиска новых подходов к решению педагогических проблем.

В разрешении данного противоречия накоплен интересный опыт. Большинство ученых выход из методологического кризиса видится либо в смене парадигмы, либо в создании обобщенного методологического подхода, понимаемого и принимаемого всеми учеными в границах предмета педагогической науки. При этом, и анализ, и поиск нового подхода проводится учеными в контексте времени [14, с. 90], а потому приводит к заманчивому, универсальному, но только к одному альтернативному подходу. В результате предполагается, что множество разных подходов заменит один обобщающий, на смену «старой» парадигме придет «новая». Возникающая бинарность замыкает пространство поиска и противоречит фундаментальному принципу роста многообразия. Смена парадигмы, понимаемая по Т.Куну как модель научной деятельности, отражает лишь смену доминирующего подхода в объяснении суги педагогических явлений. Новая парадигма, как и обобщающий подход, есть значительный, по временный промежуточный итог, за которым продолжается развитие. А это значит, что уже в момент своего рождения они становятся архаизмами по отношению к современным процессам. Не случайно, Гусаковский М.А. обращает внимание педагогики на такие методы, которые «радикально отказываются от постулирования первичных глобальных онтологий и соответствующих им «картин мира», и начинает свое размышление с анализа актуальной ситуации, (фиксации жизнетворческих дефицитов)» [6, с.213].

Дальнейший анализ имеющегося опыта, в разрешении выше названного противоречия со всей очевидностью показывает, что вектор поиска и обоснованный выбор нового методологического подхода задается теми прогнозируемыми процессами, которые созревают не только внутри самой методологии, но и за ее границами, во внешних, злободневных условиях. Более того, выясняется, что поиск нового методологического инструментария целесообразно вести в двух контекстах: в контексте времени и в контексте пространства. Рассмотрим открывающиеся в связи с этим возможности.

Прежде всего, новый контекст выявляет пространственные отношения и связи между разнообразнейшими подходами, а также степенями их родства. Во-вторых, в своем размышлении о новых методологических основаниях исследователь исходит не от последних, сравнительно недавно появившихся во временном ряду, инновационных и, как ему представляется, более перспективных подходов, а от всего *методологического пространства*, в котором одновременно присутствуют все существующие и только зарождающиеся подходы. Понимая методологическое пространство как сосуществование всех имеющихся подходов в их взаимодействии и сочетании, нами априори принимается факт включенности в него и таких оснований, которые только появляются и присутствуют пока в виде «ростков будущих подходов», возникающих в нем как отклик на изменившиеся внешние и внутренние условия. В-третьих, при анализе такого открытого для дальнейшего развития пространства поиск новых методологических оснований начинается с наличной, сложившейся к данному моменту, ситуации, включающей даже самые незначительные, но всегда актуальные изменения. Изменения, которые открывают дорогу для построения возможных сценариев развития и прогнозов. И, наконец, главное: анализ методологических подходов в контексте пространства открывает возможность для применения в области методологии образования одного из основных методов разработки прогноза – метода моделирования, сущность которого заключается в изучении перспектив развития с помощью моделей – образов. Поясним, в чем состоит принципиальное значение этой возможности?

Прогнозирование в образовании – «это составная часть педагогической науки и практики, специфический вид научно-педагогического исследования, имеющий содержанием определение вероятностных перспектив и вариантов развития образования.» [12, с. 12]. «Разработка прогнозов в области образования, как отмечает Рождественский А. В., осуществляется с использованием методов прогнозирования и методик верификации полученных прогнозов». Несмотря на разнообразие таких методов, основными остаются: экстраполяция, опрос экспертов и моделирование. Применительно к поиску и выбору нового подхода исследователями преимущественно используются методы экстраполяции и опрос экспертов. Метод моделирования обычно не применяется, поскольку анализ методологических подходов традиционно проводится в контексте времени, а это значительно затрудняет создание моделей методологических систем, образов или моделей – заместителей. С переводением анализа методологических подходов в контекст пространства ситуа-

ция меняется: открывается возможность применения метода моделирования, а с ним реализация полного цикла прогностических разработок, включающего метод экстраполяции, моделирования и экспертных оценок. «В своей совокупности эти три метода, как сообщается в результатах диссертационного исследования Рождественского А.В., составляют оптимальную завершённую полномасштабную прогностическую схему...» [12, с. 17, 19]. Логически перекрывая друг друга, метод экстраполяции тенденций развития, метод моделирования перспектив развития и метод экспертных оценок перспектив развития, формируют технологический цикл прогнозирования, реализация которого позволяет приступить к практической работе по формулированию вероятностных вариантов развития и их верификации. Вот почему так важно, чтобы и метод моделирования в области методологии получил должное развитие. В совокупности с другими методами моделирование перспектив развития методологических подходов может рассматриваться как эффективный способ поиска новых методологических оснований для решения конкретной педагогической проблемы.

Наиболее иллюстративно это может быть представлено на примере поиска нового методологического подхода к решению проблемы создания воспитательной системы вуза. Для того чтобы спрогнозировать развитие новых методологических подходов к заявленной проблеме, необходимо знать качественное и количественное состояние ее методологии, закономерности и тенденции, принципы и модели ее развития. Именно они, как отмечает Рождественский А.В, служат основаниями для разработки прогнозов. [12, с. 12]. Обнаружить и описать данные основания не сложно, для этого необходимо, чтобы временной ряд из более, чем двадцати пяти подходов, применяемых для разрешения проблемы создания воспитательной системы вуза, был представлен как *система методологических подходов*. Если под системой понимать упорядоченное множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство [3, с. 1102], а под структурой – «строение, расположение, порядок, совокупность устойчивых связей системы, обеспечивающих ее целостность и тождественность самой себе» [3, с. 1152], то модель *системы методологических подходов* будет состоять из четырех подсистем, которые условно можно обозначить как: «Человек», «Профессия», «Социум», «Культура». Исследование каждой подсистемы будет основываться на соответствующих подходах. Например, подсистему «Культура» будем исследовать, используя аксиологический, культурологический, поликультурный, православный и другие подходы. Подсистему «Социум» – эт-

нический, коммуникативный, средовый, социальный и др. и т.д. В итоге составляется упрощенное, редуцированное, но достаточно продуктивное представление о системе методологических подходов к решению конкретной проблемы.

Моделирование системы подходов несет в себе определенный потенциал. Работа с «образом» открытой, развивающейся по своим внутренним законам системы методологических подходов открывает *способ поиска* нового методологического основания для решения поставленной проблемы, который предполагает следующие процедуры: вначале представить методологию конкретной педагогической проблемы в виде системы методологических подходов и получить более отчетливое представление о ее качественном и количественном состоянии, а затем выявить закономерности, тенденции, принципы и модели ее развития. Это в конечном итоге приведет к качественному прогнозу и, как результат, к открытию нового методологического основания.

Состояние системы определяет особенности ее взаимодействия с окружающей реальностью и может описываться в терминах синергетики.

1. Рассматриваемая система методологических оснований, применяемых для решения проблемы создания воспитательной системы вуза, характеризуется целостностью, т.е. не сводимостью свойств целого к его составляющим. Каждый подход обеспечивает сугубо собственный ракурс изучения вопроса воспитания в вузе: социальный, личностный, исторический, региональный, валеологический, этнопедагогический, деятельностный, коммуникативный, антропологический и др. Учитывая открытый характер системы и многоаспектность самой проблемы воспитания в вузе, можно с уверенностью говорить о появлении в перспективе бесчисленного ряда новых подходов.

2. Структура системы, выявленная посредством классификации подходов, включает четыре подсистемы. Между подсистемами, как и внутри них устанавливаются вариативные, интегративные или взаимодополнительные связи, благодаря которым появились в свое время социокультурный, личностно-профессиональный и др. подходы.

3. Система подходов развивается. В большей степени это происходит посредством сочетания уже существующих подходов. Так для создания региональной модели воспитательной системы Байчекуевой Н.Х. [2, с.6] были применены: гуманистический, культуросообразный, поликультурный, социопрактический, этнический, диалогический, творческий, ценностный, личностно-ориентированный и другие подходы. В не меньшей степени система развивается посредством детальной разработки традиционных подходов, теорий и концепций. «Пальма первенства» здесь при-

надлежит гуманистическому, аксиологическому, деятельностному, системному и средовому подходам. Например, средовый подход разрабатывался в исследованиях Палашевой И.И., Бартневой Т.Н., Бондаревской А.В., Смирновой З.В., Мастеровой В.А., Матришиной Н.В., Ф. Жожиной Н.А., Орлова А.А., Бурдуковской Е.А., Калининой З.Н., и мн. др. Гораздо реже система развивается путем введения новых подходов. В качестве примера можно привести поликритериальный подход, разработанный Кравцовым А.О. для проектирования воспитательной системы школы [7]. Развитие всегда происходит посредством проб и переборов множества новационных решений, которые, усиливая, или вступая друг с другом в резонанс, продвигают или тормозят движение. Процесс этот будет продолжаться до тех пор, пока система не наберет необходимое количество вариантов, для перехода на новый виток развития. Для того чтобы понять, какие изменения могут ускорить процесс накопления количества и переход его в качество, ниже нами будут выявлены и логически интерпретированы те процессы и тенденции, которые протекают в существующей методологической системе.

4. В поведении элементов системы наблюдается когерентность. Она проявляется в слиянии различных подходов и подсистем. Это свидетельствует также о стремлении системы к поиску наиболее обобщающего взгляда на обозначенную проблему. В этом проявляется ее детерминированность, определенность в развитии. Если между всеми подсистемами установятся гармонично развитые относительные отношения, можно будет говорить о возникновении релевантной (устанавливающей тесные связи) методологии, появление которой зависит в первую очередь от равнозначной динамики в развитии всех подсистем.

5. Система подходов находится в неустойчивом, разбалансированном состоянии. Об этом свидетельствует не равномерная динамика в развитии подсистем. Наиболее разработанными и часто используемыми являются подходы двух подсистем: «социум» (социальный, этнический, региональный, коммуникативный и другие выше названные подходы) и «культура» (ценностный, культурологический, поликультурный, православный, системный, комплексный, целостный, критериальный и др.). Их общая доля от общего числа подходов составляет около восьмидесяти пяти процентов. Менее разработаны подсистемы «профессия» (компетентностный, профессиональный подход) и «человек» (личностный, субъектный, антропологический подходы). На их долю приходится только около двенадцати процентов. Напомним, что речь идет только о тех подходах, которые использовались для решения сугубо обозначенной проблемы: создания воспитательной системы вуза.

6. Система характеризується саморегуляцією, самостабілізацією і саморозвитком. Якщо под розвитком розуміють «рост ступеня синтезу порядку і хаосу, обумовлений прагненням до максимальної стійкості» [4, с. 115], то саморозвиток згідно Пригожину І. – це постійний здійснюваний вибір, де панує випадковість і нестійкість [11]. В прагненні до стабілізації і рівновазі система методологічних підходів намагається рівноцінно розвивати всі свої елементи. Але так як розробка підсистем «Людина» і «Професія» ускладнена, в силу нестатку знань, система змушена розвиватися за рахунок розробки інших, вже достатньо розвинутих підсистем «Культура» і «Соціум».

7. Випадковість в поведінці системи проявляється в характері зв'язей підсистем з оточуючою реальністю. Факт прагматичного змінення оточуючої реальності: в соціумі, в культурі, в освіті, в професійній сфері аксіоматичен. Створюваний цими зміненнями потік енергії надає сильніше вплив на методологічну систему, яка в умовах сильнопорівноваженого стану може мати декілька нових варіантів подальшого поведіння.

Описання стану системи допомогло виявити в її розвитку повторюючіся, суттєві зв'язі, тобто *закономірності*: - розвиток методологічних основ здійснюється головним чином за рахунок поєднання вже існуючих підходів; при їх виборі перевагою користуються вже підходи з достатньо розроблених підсистем «Соціум» і «Культура», що робить систему нестійкою, а значить близькою до точки бифуркації, за якою можливі різні варіанти подальшого поведіння і розвитку. Діяльність закономірностей проявляється в формі *тенденцій*, визначаючих основні лінії розвитку. Тенденції завжди містять ростки майбутнього і проявляються цими постійними динамічними нерівноважними процесами, завдяки яким в подальшому досягається новий рівень і порядок. Розкрити тенденції вдалося за допомогою методу екстраполяції (розповсюдження висновків, отриманих з спостережень над однією частиною явища на іншу частину його минулих тенденцій на майбутній період [3, с. 1395]).

Перша тенденція пов'язана з наростаючою потребою в комплексних знаннях про людину. За думкою цілої групи вчених (Асмолов А., Бондаревська Е.В., Боев І.В., Гурув В.Н., Кушнір А.М., А.С.Мамзін., Тергулов Ф.Ш. і др.) в центрі методології проектування виховання повинен стояти вільний людина, а створювана модель виховання повинна бути в гармонії з свідомістю людини. Механізм

виховання закладено в самому людині, тому систематизація знань про неї з точки зору феноменологічного, дисциплінарного і мультидисциплінарного підходів допоможе знайти закономірності і закони, за якими живе людина в цьому складному світі. Сам людина як жива система є ключем до розуміння процесу виховання, його цілей і змісту, розуміючи як харчування всіх його сутностей: духовної, душевної, інтелектуальної і фізичної. Вихід з кризи необхідно шукати також в самому людині, оскільки його роль при перетворенні суспільних відносин неперервно зростає. Між тим, низький темп розвитку комплексної науки про людину, в якій так потребує сучасна педагогіка, створює дефіцит інформації, затримує розробку підходів з підсистем «Людина». Виявлена тенденція дає право *моделювати перспективи розвитку*. Очевидно, система методологічних підходів буде змушена продовжувати інерційне розвиток по лінії накоплення, таких варіантів рішення проблеми створення виховальної системи вузу, які будуть ґрунтуватися на різних поєднаннях соціокультурних підходів. Приймаючи до уваги, що на даний момент їх кількість від загальної кількості використовуваних підходів уже становить 85 відсотків, така робота буде виглядати нецільовою і малопродуктивною. Крім того, в умовах наростаючого процесу нівелювання виховальної роботи в вузі і зв'язу її з соціальною допомогою, вона може привести до повної дискредитації соціокультурних підходів, що складають гордість вітчизняної теорії виховання. Для того щоб подолати ситуацію, при якій методологія, заснована на традиційних цінностях, не може протистояти вдавлюванню істинно морального виховального процесу, будуть потрібні надзвичайні заходи. І такі заходи будуть здійснені, в першу чергу, з боку держави, яке прагне підкорити інтереси освіти своїм інтересам. Подібна ситуація вже не раз складалася в історії. По цьому поводу, В.В.Розанов писав: «... ми спостерігаємо в нашому столітті, що не вчені, не церква, не сім'я, не любители душ людських і знавці її сокровищ, а темне во всім цьому державство, склавши зброю і змінивши бранні клики колыбельної пісні, почало пестити юні покоління від самого раннього віку до повної зрілості. Римляни соромилися б цього; греки розраділися б неуправляемым сміхом, і ніколи вічно юні гуманісти або утрюмі отшельники Оксфорда і Кембриджа не допустили б цієї заміни себе князючими або королівськими чиновниками» [13, с. 78]. Подібна ситуація складається і з розробкою підси-

стемы «Профессия», которая также будет затруднена в связи с весьма противоречивой ситуацией в экономической сфере. Тем не менее, необходимо признать - в настоящее время государственным структурам не остается ничего другого, поскольку невозможно бесконечно ожидать пока количественные накопления всех подсистем методологии приведут к качественно новому решению вопроса воспитания. Затянувшиеся методологические поиски ученых закончатся тем, что и очередной раз инициатива полностью перейдет в руки управленческих структур с минимальным прогрессивным сдвигом в качестве воспитательной работы и качестве профессионального воспитания. Представленная модель развития более чем вероятна еще и потому, что система обладает «структурной памятью». «Запоминающая» начальные условия своего формирования, система методологических подходов повторит прежний этап без того прироста в развитии, который могли бы составить новые методологические подходы в подсистемах «Человек» и «Профессия». Таким образом, *прогнозируемый сценарий*, констатирующий жесткую зависимость педагогической науки от смежных наук о человеке и его профессиональном воспитании, трудно назвать оптимистичным. Тем не менее, предстоит еще проверить данный прогноз путем его сопоставления с результатами наблюдений и данными экспериментов.

Вторая тенденция связана с трансформацией образования в фактор эволюции общества. С провозглашением в программных документах ООН новой цивилизационной парадигмы, идея создания образования, направленного на устойчивое опережающее развитие ноосферного интеллекта и сознания поставила целый ряд новых задач. В их числе – создание такой методологии, в рамках которой природа, человек и общество исследуются целостно, в их коэволюционном со-развитии; методологии, которая поможет прийти к пониманию места и смысла образования в культурном универсуме жизни, к пониманию человека и идеала образованности. Между прежними методологическими основаниями, на которых выстроена современная система образования и новой социальной, культурной, профессиональной реальностью мира, новой сущностью всех субъектов воспитательного процесса, существует значительный разрыв. В наибольшей степени он ощущается между ценностно-смысловыми основаниями всей методологической системы и распространяющимся в обществе и культуре духовно-нравственным кризисом. Поэтому задача трансформации образования в фактор эволюции общества не может быть решена без обращения педагогики к предельным основаниям, в качестве которых могут выступать:

- единая всеобщая фундаментальная теория, созданная путем обобщения всех данных об образовании, накопленных Человечеством к третьему тысячелетию, в рамках историко-эволюционного подхода. (Терегулов Ф.Ш. и др.);

- педагогика, преобразованная в комплексную науку, объединяющую естественно-научную и гуманитарную культуры. (Речкин Н.С., Орлов А.А. и др.).

- педагогика в онтологическом измерении, представляющая реальность воспитания в качестве связанной совокупности идей, мыслей, эмоций, переживаний и символов, как сферы человеческого бытия. (Вербичкая Н.О., Костина О.В., Есаян Т.С. и др.)

Предлагаемые варианты предельных оснований нацелены, прежде всего, на преодоление духовного и нравственного кризиса, который ставит под угрозу рождение ноосферного интеллекта, способного к принятию коллективных решений опережающего характера. Не преодолев постоянный нравственный дискомфорт в обществе, причина которого кроется в обособлении духовной жизни очень большой части современных людей, связанной с гуманитарной культурой, от их практической деятельности, связанной с техникой, технологиями, наукой – т.е. естественно-научной культурой, быстрый переход к устойчивому развитию будет невозможен. Для этого общество должно выработать такие новые ценности, которые не приводят в тупик и не ухудшают положение человека в мире. Как пишет Шалютин С.М. [17, с.5], само наличие ценностей есть весьма высокая ценность, но их нельзя абсолютизировать. Абсолютизация ценностей является одним из важнейших путей возникновения утопий. Благополучие и счастье человека, народа – высшие ценности, но они не должны достигаться за счет страдания других людей. М.Горький в эпоху начала революции еще не предвидел, что добро будет вбиваться в сердце и головы людей не только кулаком, но и револьвером. Для того, чтобы ценность не оборачивалась в ущерб человеку, требуется, оптимальное сочетание «должного» и «сущего», проявленное в совместной коэволюции человека, природы и общества. «Сущее» - единственный противовес, позволяющий человеку и обществу не отдаваться безраздельно власти «должного». Онтология и есть то «сущее», которое противостоит «должному», составляющему содержание аксиологии. Педагогика в онтологическом измерении – это проблема прироста бытия, анализ ее возможностей в мире повышенной динамики, сложности и разобщенности. В той же степени, что и комплексная педагогика, она поможет вскрыть сложные, глубинные отношения человека с познаваемой реальностью, являющие собой живую событийность мира в творениях человека.

К сожалению, до сих пор не зафиксировано ни одно исследование, в котором вопрос создания воспитательной системы в вузе изучался бы в ракурсе предельных оснований, объединяющих естественно-научную и гуманитарную культуры. За исключением фрагментарного использования синергетического подхода, не предпринимались попытки применения концептуальных положений онтологии и естествознания. Это означает, что в системе методологических подходов к данной проблеме отсутствуют адекватные подходы и объединяющая их подсистема. Возникает вопрос, какой должна быть эта подсистема и как ее введение повлияет на развитие всей системы?

Поиск новой подсистемы осуществлялся на материале тех процессов, которые развиваются за пределами системы методологических подходов и оказывают на ее развитие значительное влияние. Речь идет о процессах, связанных с разрешением двух крупных научных задач: конвергенция в работе гуманитариев и естественщиков, а так же интегрирование представлений о природе из различных областей знания в единую научную картину мира. Относительно первого процесса достаточно напомнить о книге нашего современника Э. Морен «Метод» [9], в которой убедительно доказывается, что объединение антропосоциальных и естественных наук позволит исследователям более плодотворно вести поиск универсальных законов и закономерностей развития живых систем. Вторая задача успешно реализуется в современном естествознании, достигшем концептуального уровня развития. В связи с этим, достаточно обнадеживающе звучат сегодня пророчества В.И Вернадского [5] и П. Тейяр де Шардена [15], которые были единодушны во мнении, что даже трудности морального свойства, единственные трудности, которые есть у современного человечества, можно будет преодолеть только средствами целого ряда естественных наук.

Анализ этих процессов позволил гипотетически предположить, что такой подсистемой может являться «Природа». Во-первых, подсистема «Природа» органично дополняет структуру системы методологических подходов. В ряду других подсистем - элементов: «человек», «профессия», «социум», «культура» она действительно необходима, поскольку способствует установлению новых связей и отношений между различными подходами. Рациональные устремления и ориентации социоприродной системы «Человек – Общество - Природа» в своей основе совпадают с потребностями и интересами каждой из ее составляющих. Основываясь на естествознании, новая подсистема будет успешно согласовывать поведение всех элементов методологической системы, и усиливать вероятность ее перехода на качественно новый, более футуристичный, релятивный и конструктивный уровень.

В подсистему «Природа» могут войти: концепция коэволюции, концепция универсального эволюционизма, культурно-генетическая концепция, эволюционно-синергетическая парадигма и другие. Забегая вперед, можно предположить, что исследование проблемы создания воспитательной системы вуза в рамках эволюционно-синергетической парадигмы позволяет впервые напрямую обратиться к вопросам иного порядка. Исследователь сможет взглянуть на проблему как бы «сверху», с точки зрения общих закономерностей всех эволюционных процессов; выявить скрытую сопряженность воспитательных событий и явлений с общемировыми эволюционными, общекультурными процессами; обнаружить в самих способах построения воспитательного процесса мировые закономерности; приблизиться, возможно, к совершенно новому значению воспитания как части общей эволюции; рассмотреть проблему в комплексе: природная – искусственная - культурная - социальная - личностная среда. Воспитание, рассмотренное в аспекте коэволюции природы и человека, имеет свою собственную логику, со множеством не рационализированных, малоосознаваемых моментов, порождаемых активностью многих людей в поле эволюционных процессов.

Вернемся ко второй части вопроса: как введение новой подсистемы повлияет на развитие всей системы? Введение подсистемы «Природа» в *моделируемой перспективе развития* без сомнения усилит неравновесность системы. По утверждению И.Р. Пригожина, сложные системы обладают высокой чувствительностью по отношению к незначительным изменениям (флуктуациям). В точке бифуркации даже ничтожные обстоятельства могут определить ход последующей эволюции системы и привести систему к взрывным преобразованиям, которые могут носить необратимый характер. К таким обстоятельствам могут быть отнесены осторожные, мягкие действия отдельных исследователей, способных, как выясняется, повлиять на эволюционирование системы методологических подходов заявленной проблемы. В результате, открытая разбалансированная, нелинейная система методологических подходов, с постоянно флуктуирующими подсистемами, быстро достигнет точки бифуркации, за которой будет возможна перегруппировка всей системы и ее переход на более высокий уровень упорядоченности (в новую диссипативную структуру). Таким образом, благодаря введению новой подсистемы, выход системы методологических подходов из неравновесного состояния произойдет скачком, за счет быстрой перестройки ее элементов. Дальнейший переход системы на качественно новый релевантный уровень будет проявлять-

ся в согласованном поведении всех элементов системы. Такие действия представляются целесообразными, поскольку на неклассическом этапе развития науки предпочтительным считается осознанное вмешательство в жизнь, формирующий характер экспериментов и общая направленность исследования на эволюцию сущего.

Для верификации сценариев развития системы методологических подходов, полученные прогнозы были сопоставлены с результатами наблюдений и данными экспериментов. В результате наиболее оптимальной и более вероятностной в сложившейся социально-экономической, образовательной и культурной ситуации была признана вторая прогностическая модель. Решающим аргументом явилось то, что разработка новой подсистемы «Природа» позволит в кратчайшие сроки, независимо от темпов развития наук о человеке и его профессиональном воспитании, вывести решение проблемы на новый методологический уровень. К такому выводу позволило прийти: а) осмысление опыта построения гуманистических воспитательных систем в начале XX века в новых исторических условиях; б) анализ педагогического потенциала современного естествознания.

А) Педагогический опыт построения гуманистических воспитательных систем, ставший интереснейшим явлением советской педагогики, был прерван в 30-е годы, в связи с изменившимися социально-политическими условиями и Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Представляется, что одной из причин такого волевого решения явился затянувшийся спор ученых, проявившийся в двух противоречивых тенденциях. В каждой из них выразилось желание известных исследователей и общественных деятелей того времени как можно более полно определить воспитательную систему инновационной школы, представив ее как единство философских, религиозных, естественнонаучных и общественно-педагогических исканий, сконцентрированных на гуманистической идее. Наложив запрет на продолжение полемики, государственные деятели, по сути, выразили необоснованные опасения по поводу возрождения буржуазного воспитания, детерминированного частнособственническими отношениями. В дальнейшем, как известно, это вылилось в жесткую регламентацию и контроль над сознанием и поведением учащихся и педагогов, в возрастающую унификацию образовательного пространства страны. Похожая ситуация складывается в настоящее время.

В ходе критического анализа было выявлено, что развитие вузовских воспитательных систем в течение периода 1985-2006 годов, идет в трех направлениях:

- активное освоение идей мирового образовательного пространства и, прежде всего, западных и европейских традиций, характеризующееся нивелированием или подменой воспитания в вузе процессом консультативного оказания социальной помощи;

- продолжение развития отечественной гуманистической теории и практики воспитания, основанное на центральных идеях личностно-ориентированного воспитания в условиях активно интегрирующегося в мировое пространство образования;

- инерционное движение, проявляющееся в частичном и локальном возрождении советской системы воспитания.

Параллельно этим процессам все отчетливее проводится государственная политика по стандартизации воспитательной работы. В аналитических обзорах по основным направлениям развития высшего образования за 2003-2006 годы [1] все более ясно просматривается тенденция возвращения к номенклатурной, «оцифренной», «мероприятийной» воспитательной работе. Более того, в стандартах последнего поколения отсутствует воспитательная и общественно-родительская составляющие, а в деятельности структур, занимающихся воспитанием студентов, по-прежнему преобладают количественные показатели. Между тем, как своевременно заметил Фельдштейн Д.И. «...расстановка сил в социуме сегодня такова, что через 5-6 лет в вуз придет молодежь, способная стать той объективной силой, в которой заложена потенциальная возможность перехода к новому обществу» [16, с. 15]. Необходимы срочные меры по созданию принципиально новых воспитательных систем на основе современных методологических подходов. К таким мерам мы относим целенаправленное участие исследователей в проектировании и управлении развитием системы методологических подходов, а также ускорение процесса подбора нового методологического инструментария для конкретной педагогической проблемы посредством представленного способа моделирования прогнозов развития.

б) В ходе изучения истории естествознания и педагогики было выявлено, что на протяжении последних ста пятидесяти лет педагогический потенциал современного естествознания неуклонно возрастает. В конце XIX века педагогика начинает ориентироваться на эмпирические и аналитические науки в синтезе с философией. Вначале учение В.И. Вернадского (1926г.), а затем работы К. Лоренца (1941г.) и Пьера Тейяра де Шардена (1955г.) шаг за шагом утверждают в сознании педагогов благо коэволюции природы и общества, органическую включенность человека в мироздание. В обсуждение педагогических проблем, включаются уче-

ные других специальностей: И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, В.М. Бехтерев, Н.И. Пирогов и др. А.Эйнштейн в переписке с Р. Тагором замечает: «Идея аналогии в строении мира – центральная. Вселенная единый живой организм, взаимодействие между протоном и электроном, человеком и человеком организует это единство» [8, с. 63]. В дальнейшем смена концептуального и методологического аппарата естествознания приводит к новой интерпретации философии природы. Исходя из нее, природа начинает пониматься, по словам Огурцова А., «в ее глобальности, организованности, процессуальности, самоорганизации и коэволюции» [10, с. 117]. За последние десятилетия естествознание стало важнейшим компонентом культуры. Выяснилось, что его гуманитарная роль неизмеримо более велика, чем традиционно принято считать. Знание законов природы, понимание фундаментального единства законов неживой, живой природы и социальных процессов объективно побудило учитывать их не только в технике, но и в других областях деятельности. С другой стороны сфера науки для единения человека с природой нуждается в нравственных, эстетических и этических категориях. Таким образом, верификация результатов прогнозирования показала, что введение и разработка подходов, составляющих новую подсистему «Природа», является оптимальным сценарием развития для системы методологических подходов.

На последнем этапе реализации выявленного нами способа предстоит сделать следующее: из подходов, составляющих новую подсистему «Природа», произвести отбор таких взаимосвязанных ценностей, целей, принципов и методов, которые в совокупности составят *новый методологический подход* к решению поставленной педагогической проблемы. Сделать это не сложно, так как входящие в подсистему «Природа» уже существующие, а также только создающиеся подходы и концепции (концепция коэволюции, культурно-генетическая концепция, концепция универсального эволюционизма, биосоциальный подход, эволюционно-синергетическая парадигма, а также: единая всеобщая фундаментальная теория, комплексная педагогика, педагогика в онтологическом измерении, философия жизни и др.) обладают мощным педагогическим потенциалом, позволяющим расставить акценты смысла понятий, определить общее направление, цели, границы и принципы выстраиваемого нового подхода. В частности эволюционно-синергетическая парадигма, задающая новое направление интеграции естественно-научного и социально-гуманитарного знания, одновременно сама, являясь результатом этой интеграции, может обогатить искомый методологический подход принципом глобального эволюционизма, концепцией фундаментально-

го единства материального мира, представлением об универсальности алгоритма развития как проявления самоорганизации в самых разнообразных природных и социальных системах. Вместе с тем, и теория воспитания, равно как и вся педагогика, будучи специфической формой отображения и познания человеком окружающего мира и себя самого, способна, оперируя символами, внести значимый вклад в изучение природных закономерностей и обогатить сложнейшие аспекты эволюционно-синергетического, биосоциального и других подходов разнотипными представлениями, оценками и позициями. Внимательный читатель вправе возразить: «Положенные в основу нового подхода основания очевидны! Они «лежат на поверхности» и для их обнаружения не требуется какой-либо способ». Позволим себе не согласиться и напомнить о том дезориентированном положении, в котором находятся многие исследователи на пороге выбора методологического основания. Современная наука, объем которой удваивается примерно каждые десять лет, располагает огромным количеством подходов, поэтому установить эффективность и актуальность именно естественно-научных оснований для разрешения поставленной проблемы можно либо интуитивным путем, либо посредством ряда выработанных процедур, составляющих искомый и предлагаемый способ. Более того, метод моделирования прогнозов достаточно ясно указывает направление развития общепринятой парадигмы, ее движение от принятой гуманистической парадигмы до ноогуманистической.

Подводя итог, можно констатировать, что анализ методологических подходов к проблеме создания воспитательной системы в вузе в контексте методологического пространства позволил реализовать технологический цикл прогностических разработок, включающий метод экстраполяции, моделирования и экспертных оценок. В результате, метод моделирования прогнозов проявил себя как эффективный способ поиска новых методологических оснований, включающий ряд этапов, каждый из которых несет по мимо основной дополнительную функциональную нагрузку. Получив целостное представление о состоянии системы методологических подходов, исследователь объективно оценивает степень целесообразности избранного подхода не только с точки зрения его соответствия решаемой проблеме, но и с точки зрения его актуальности для развития самой методологической системы. Основным результатом проделанной работы можно считать активное и осознанное участие исследователя в развитии методологии конкретной педагогической проблемы. В перспективе для того, чтобы прогноз гипотетически предполагаемого методологического подхода представ-

лял собою не набір общих суждений, а систему конкретных показателей, можно будет разработать конкретные показатели, такие как перспективные цели и задачи, потребности, условия и тенденции развития, необходимые для этого ресурсы, качественные состояния и другие.

1. Аналитический обзор по основным направлениям развития высшего образования «Управление внеучебной воспитательной деятельностью» за 2003-2006 годы (Кагерманьян В.С., Кучер Н.И., Пономарев А.В., Маркова Н.А.). – Вып.4. – 2005.
2. Байчекуева Н.Х. Поликультурная воспитательная система непрерывного педагогического образования: Автореф. дис. д-ра.пед.н. Ростов-на-Дону, 2005.
3. Большой энциклопедический словарь./Под ред.Прохорова А.М, изд. второе. – М.- СПб., 2002.
4. Браиский В.П. Теоретические основания социальной синергетики // Вопросы философии. – 2000. – № 4.
5. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М., 1965.
6. Гусаковский М.А. Образование как практика культурупорождения. // Живая педагогика. Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». – М., 2004.
7. Кравцов А.О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности: автореф. дис.канд. пед. н. – СПб., 2003.
8. Мир и физика. – М., 2003.
9. Огурицов А. Актуальность философии природы. // Высшее образование. – 2004. – № 11.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 2001.
11. Рождественский А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: Автореф. дис. канд. пед. н. – М., 2005.
12. Большой энциклопедический словарь./ Под ред. А.М. Прохорова. – М.- СПб., 2002.
13. В.В.Розанов Сумерки просвещения. – М., 1990.
14. Современный философский словарь. /Под общей ред. В.Е. Кемерова. – Москва, Бишкек, Екатеринбург, 1996.
15. Э.Морен. Метод. – М., 2005.
16. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М., 1987.
17. Фельдштейн Д.И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития. // Мир психологии. – 2005. – № 1.

18. Шалютин С.М. Материалы Международной научной конференции «Машины. Люди. Ценности». – Курган, 2006.

The article brings the analysis results of methodological approaches to solving pedagogical problems. It fully describes the content of the search method of a research methodology. The procedure of building up the forecast of the competence approach development is given a detailed description in the article.

Key words: *methodological approaches, solving pedagogical problems.*

УДК 37.018.5

ББК 474.03(2)

Алла Синівська

КОМЕРЦІЙНА ОСВІТА ОДНІЄІЗ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН (ЄВРЕЙСЬКОЇ) НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ХІХ СТ

У пропонованій статті розглядаються можливості навчання дітей єврейської національної приналежності у професійних школах комерції та особливості їх функціонування на західноукраїнських землях у ХІХ ст.

Ключові слова: *навчання дітей єврейської національної приналежності, професійні школи комерції, особливості їх функціонування на західноукраїнських землях.*

Реформа економіки, перехід її на ринкову основу, утвердження принципів демократії і виникнення нових суспільних відносин передбачає істотні зміни в системі освіти. У цьому контексті освіта набуває важливого значення для побудови нової моделі українського суспільства. Безумовно, в сучасних реаліях посиленої уваги потребує професійно-технічна освіта. Розвиток ринкових відносин потребує підвищення якості професійної освіти, високого рівня кваліфікації та конкурентоспроможності майбутніх фахівців комерційної справи. Адже торгівельна політика завжди відігравала і відіграє першорядну роль у відносинах держав і народів.

Питання становлення та розвитку комерційної освіти на українських землях не було предметом досліджень до недавнього часу.

Лише у кін. ХХ ст. з'являються перші розвідки науковців стосовно даної теми. Дослідники В.А.Тріков та В.В.Постолатій розглядають становлення фахової торгової освіти на території України, яка на той час

входила до складу Російської імперії. Окремі аспекти розвитку професійної освіти висвітлені в дослідженнях О. Аліщенко і О. Романовського. Науковці І.М.Петрюк, Д.І. Пенішкевич, В.В.Стишська певною мірою вивчали питання розвитку і функціонування фахового шкільництва у контексті більш загальних історико-педагогічних досліджень. Окремий розділ роботи О.Б. Ковальчук присвячений теоретико-методологічним засадам становлення українського торговельно-кооперативного шкільництва кін. XIX – I пол. XX ст. Проте питання розвитку комерційної освіти на українських землях у складі Австрійської імперії залишилося поза увагою вчених.

Мета даної публікації полягає в дослідженні процесу становлення комерційного шкільництва на західноукраїнських землях XIX ст. та участь у ньому представників національних меншин, а саме єврейської національності.

Одним з перших західноукраїнських міст, населення якого активно займалося торгівлею у досліджуваній період, було місто Броди. Великі масштаби торгівлі впливали на соціальну структуру населення, серед якого значна частина була євреями, які займалися переважно торгівлею. Місто мало вигідне географічне розташування і стало транзитним пунктом між Сходом і Заходом. У 1779 р. Броди отримали привілей вільного торгового міста, яке могло безмитно торгувати у межах Австрії, Росії, Польщі та інших країн. У період дії цього привілею (до 1880 р.) місто швидко зростало. Велика кількість торговців у місті призвела до виникнення так званих "гремій" (gremium) – купецьких спілок [1]. Найвигіднішою сферою діяльності торговельного капіталу залишалася зовнішня і транзитна торгівля. Купці міста Броди зосередили у своїх руках фактично всю торгівлю між Австрією і Росією.

На основі опрацьованих матеріалів щодо економічного стану західноукраїнських земель ми виявили, що на території Галичини у II пол. XIX ст. торгівлею займалися переважно представники єврейської національності і майже монополізували її. Крім євреїв, торгівлею галицькими товарами займалися неосвічені і незаможні селяни, яким часто бракувало розумових та фінансових здібностей для її успішного ведення. «Торгівля – це ремесло вільне для всіх і кожному можливо з торгівлі жити, – говорить у „Пораднику”, – коли знає, як до торговельного діла розумно взятись. Кожне ремесло вимагає науки, знання і практики. Декому видається, що досить купити вагу і товару і зиски попливуть самі, але як шевця без фахового знання звуть „полатайком”, так і крамарство без науки торгівлі можна назвати „капарством”. До торгівлі потрібна освіта і знання людських потреб. Поводиться купцеві тим кра-

ще, чим більше має освіти і знання свого ремесла купецького [2, с. 5-8]». Так пояснюють автори цієї праці необхідність фахової освіти для того, щоб успішно вести торговельні справи.

Дані табл. 1 стосуються зайнятості людей в окремих галузях економіки за національною ознакою, які проживали на території Галичини. Так, у рільництві переважали українці, у промисловості – поляки, а у торгівлі – євреї.

Таблиця 1

Зайнятість у галузях економіки за національністю [6, с.385]

Національність	Галузь економіки			
	рільництво	промисловість	торгівля	інше
поляки	41.1%	58.3%	28.8%	59.5%
українці	52.3%	14.7%	10.2%	11.8%
євреї	1.3%	25.8%	60.5%	26.9%
німці	0.3%	1.1%	0.4%	1.6%

Отже, як бачимо, у відсотковому співвідношенні євреї значно переважали в галузі торгівлі серед представників інших національностей, у тому числі і серед українців. Згідно з даними, наведеними польським дослідником І.Коропецьким, на кінець XIX ст. 94% всього єврейського населення становили комерційний прошарок [7].

Цим пояснюється те, що перший спеціалізований навчальний заклад комерційної освіти на західноукраїнських землях був створений у 1813 р. у м. Бродах, завдяки його місцерозташуванню на кордоні Австрії і характеру діяльності населення, яке, переважно, займалося торгівлею. Це була реально-торгова школа з дворічним терміном навчання. Відомості про діяльність цього освітнього закладу майже не збереглися. В архівних документах значиться, що місцерозташування школи не сприяло її популяризації, оскільки знаходилася вона на краю Галичини. Тому навчання у ній поступово занепадало, і згодом, у 1851 році, місцева влада реорганізувала її у гімназію. Лише у 1888 р. завдяки старанням Бродівської торгово-промислової палати молодь міста отримала можливість навчатися комерційній справі. Торгово-промислова палата разом з адміністрацією м. Броди (за фінансової підтримки місцевих корпорацій) відкрили дворічну торгову школу, керівником якої став директор гімназії Францішек Адлоф. Слід зазначити, що новостворена фахова торгова школа мала суто фахове спрямування, оскільки до її плану не були включені загальноосвітні навчальні дисципліни.

Як записано у статистичних відомостях міста Львова за 1893 рік, торгівлею займалося 4 343 особи, з яких 2 989 осіб були єврейської національності, що становило 68,9% [9]. Кількість учнів-євреїв в існуючих торгових школах Галичини, Буковини і Закарпаття переважала кількість учнів інших національностей. Так, статистичні дані табл. 2 щодо кількості учнів торгової школи при Державній промисловій школі у м. Чернівці свідчать про те, що майже 99 % школярів були євреями.

Таблиця 2

Кількість учнів I семестру торгової школи м. Чернівці за національністю і віросповіданням [10]

рік	к-ть учнів	німці	румуні	поляки	українці	угорці	римо-католики	православні	греко-католики	протестанти	євреї
1883	39	32	3	3	1	-	2	1	-	-	36
1885	28	26	1	1	-	-	1	-	-	-	27
1886	25	23	-	1	1	-	1	-	1	-	23
1887	35	31	3	-	-	1	3	-	-	-	32
1889	30	28	2	-	-	-	3	-	-	-	27
1891	42	36	2	3	1 (росіянин з Одеси)	-	1	-	-	-	41

На відміну від Російської імперії, де вступ у комерційні навчальні заклади дітей єврейського походження обмежувався законом, в Австрійській імперії, і, зокрема, на західноукраїнських землях такого утиску не існувало [4].

Єврейська громада Галичини дбала про торгову освіту своєї молоді. З цього приводу Озіаш Готтгельф, комерсант і член реального цеху м. Самбора, у своєму заповіті записав: «... згідно з моєю останньою волею, па залишені мною засоби у Самборі повинна бути створена єврейська школа. На ці цілі я заповідаю 20.000 австрійських франків і хотів би, щоб інші заможні євреї наслідували мій приклад і долучилися до збагачення матеріальних фондів школи [5]». Опікунами школи

О. Готтгельф призначив Негенія Ранункеля, Якоба Зацдауера та Вольфа Рааба, які здійснювали фінансові й адміністративні функції.

Дозвіл на відкриття єврейської комерційної школи був отриманий 7-го квітня 1883 р. Школа розпочала діяльність у 1888/89 н.р., після того як 30-го січня 1889 р. окружна шкільна рада м. Самбора на своєму засіданні схвалила рішення про відкриття торгової школи у Самборі на підставі того, що:

Алла Синівська. Комерційна освіта однієї з національних меншин...

а) у Самборі проживало близько 3000 населення єврейського походження, які займалися винятково торгівлею;

б) з 30 учнів єврейської національності, які закінчили народну чотирирічну школу, до гімназії поступала ледь 1/3 частина;

в) у м. Дрогобичі, яке знаходилося неподалік, теж проживала значна кількість людей єврейської національності, які могли б скористатися з цієї школи [3].

Школа підпорядковувалася окремій Кураторії, яку очолював голова міста або його заступник. До її складу входили 5 членів міської ради, 1 представник торгово-промислової палати, референт з шкільних справ, інспектор округу міських народних шкіл, два представники від спілки комерсантів і промисловців, 1 представник і ремії купців. Найвищий нагляд за школою здійснювало Міністерство віросповідань і освіти в Австрії.

Галицьке Намісництво, розглядаючи статут приватної торгової єврейської школи, зауважило, що для його затвердження необхідно внести суттєві поправки, оскільки він не відображав ні докладного навчального плану, ні складу педагогічного персоналу, ні вимог щодо вступу учнів на вечірній курс і взагалі був складений надто загально. Крім того, однорічний та 6-ти місячний вечірній курси, на думку Намісництва, не могли охоплювати таку велику кількість (8 обов'язкових і 2 факультативних) визначених навчальних предметів. Повертаючи проєкт статуту опікунам школи на доопрацювання, Галицьке Намісництво наголошувало на тому, що кандидати на вчительські посади повинні мати австрійське підданство, дотримуватися високих моральних норм поведінки і бути політично незаангажованими, а також мати необхідну для викладання кваліфікацію, підтверджену сертифікатом про складений іспит з комерційних дисциплін [3].

Міністерство віросповідань і освіти теж мало свій погляд на організацію цієї школи. На його думку, було б більш доцільно відкрити тут доповнюючу купецьку школу. У жодному разі, вважало Міністерство, не було достатнім організувати таку школу з 6-ти місячним курсом, де навчання відбувалося 4 рази на тиждень по 4 години на день. Міністерство запропонувало Кураторії відкрити додаткову школу на зразок уже існуючих в інших містах імперії, які склалися з дворічного торгового та підготовчого курсів і навчання тривало не менше 6-ти годин на день. Навчальний матеріал однорічного курсу, на думку Міністерства, був занадто обширним для опанування належним чином як комерційних дисциплін, так і предметів мови. Міністерство також розпорядилося, щоб до школи приймали хлопців, які не були євреями без будь-яких утисків з боку інших учнів чи учителів. Взавши до уваги ці зауваження

і побажання, дирекція внесла необхідні зміни до статуту школи [5]. Директором цього освітнього закладу, за схваленням Кураторії, був призначений Рауль Вайнберг, який мав вищу освіту, закінчивши у 1883 р. Віденську торгову академію.

При Самбірській приватній єврейській школі функціонували однопірічні і шестимісячні вечірні фахові купецькі курси. На денному курсі навчання проводилося щодня по 5 годин, з 9-ї до 12-ї вранці і з 15-ї до 17-ї після обіду. Субота, дні ізраїльських свят, а також неділя після обіду були вільними від занять. Тут вивчали такі дисципліни: купецьку арифметику, купецьку кореспонденцію, вексельне і комерційне право, каліграфію, бухгалтерію, єврейську мову і релігію, товарознавство, торгіву та економічну географію.

На вечірньому курсі навчання тривало 6 місяців – з 1-го жовтня до 31-го березня, з 17-ї до 21-ї години вечора 4 рази на тиждень. Навчальним планом передбачалося вивчення купецької арифметики, кореспонденції, вексельного права і бухгалтерського обліку. Додатково учні денного і вечірнього курсів могли відвідувати заняття з англійської і французької мов.

Умови вступу на денний і вечірній курси навчання були однаковими. Як зазначалося у статуті, до школи зараховувалися молоді люди, яким виповнилося 14 років, на основі вступних іспитів з польської і німецької мов, а також математики. Свідоцтво, яке підтверджувало закінчення нижчої гімназії або нижчої реальної школи, звільняло від вступного іспиту. Навчання у школі було платним, але незможних учнів Кураторія могла звільнити від оплати і забезпечити необхідними навчальними матеріалами. Кількість учнів, які могли навчатися у школі, не була обмеженою. Право на зарахування до школи, за рішенням Кураторії, передовсім мали незможні учні єврейського походження, які проживали на території адміністративного округу м. Самбора. Потім зараховували тих учнів, які мали змогу платити за навчання. Відповідно до розпорядження Міністерства віросповідання і освіти до школи також приймали учнів не єврейської національності, яких звільняли від вивчення єврейської мови і релігії.

Пізніше стараннями опікунів при школі був відкритий 6-ти місячний підготовчий загальний курс, оскільки багато слухачів не вміли ні читати, ні писати на належному рівні. На цей курс зараховувалися лише ті особи, які через свої професійні обов'язки не могли відвідувати початкову народну школу. Навчання проводилось у вечірній час по 10 годин на тиждень з таких предметів: єврейська мова і релігія, німецька мова (читання, письмо, граматики), польська мова, математика (4 головні математичні дії) і малювання.

У 1892 р. дирекція і опікуни школи розпочали клопотання про відкриття додаткового шестимісячного курсу підвищення кваліфікації. Мета курсу полягала у здобутті учнями практичних навичок на основі набутих теоретичних знань на I курсі. На цей курс зараховували учнів, які з позитивними результатами закінчили I курс фахової приватної єврейської торгової школи. Вступний іспит з предметів I курсу цієї школи теж давав право на вступ при наявності вільних місць. Навчання тривало I I годин на тиждень. Завдання курсу полягало у практичному виконанні завдань з купецької арифметики, торгової кореспонденції та бухгалтерії, які виконувалися у вигляді 6-ти місячної практики у комерційних установах.

Таким чином, приватна єврейська торгова школа у м. Самборі була освітньою установою, яка забезпечувала не тільки основний і підготовчий етапи навчання, але й дбала про зростання професійного рівня своїх слухачів, запровадивши курс підвищення кваліфікації. Поєднання теоретичної і практичної частин курсу в одне ціле стало провідною методичною основою навчання, що невдовзі призвело до збільшення кваліфікованих працівників комерції, знання і вміння яких відповідали вимогам і потребам часу. Саме з цього приводу польський дослідник З. Коростельський у праці „Про потребу торгових шкіл у краї, а, зокрема, Торгової академії у Львові” зазначив: «... єврейські курси є свідченням практичності євреїв та відчуття ними значного пробілу у справі торговельного шкільництва [8, с.4]». За короткий період існування (завдяки належному фінансуванню і активній діяльності дирекції і опікунів) при школі діяли чотири навчальні етапи: підготовчий, основний денний і вечірній, а також курс підвищення кваліфікації, які доповнювали один одного.

1. Каценельсон Л., Гишцбург Д.Г. Броди // Еврейская энциклопедия. С.-Петербургъ, [б.р.] – Т.5. – С. 26.
2. Левицький К., Петрушевич І. Порадник торговельний. – Львів, 1905. – 84 с.
3. Листування з Крайовою фінансовою дирекцією у м. Львові про надання дозволу на відкриття приватної єврейської Торгової школи ім. Готтгельфа Озіаша в м. Самборі (1889-1898). – ІЦДІАУ у Львові, ф. 146, оп. 66, спр. 1541, арк. 1-61.
4. Материали по коммерческому образованию: Вып.3. Торговые школы. – Спб.: Типография А.В. Орлова, 1905. – 298 с.
5. Статут приватної єврейської фахової купецької школи ім. Озіаша Готтгельфа у м. Самборі. – ІЦДІАУ у Львові, ф. 178, оп. 4, спр. 24, арк. 1-7.
6. Bujak F. Rozwoj gospodarczy Galicji (1772-1914) // Wybór pism. – Warszawa: PWN, 1976. – Т. 2. – S.342-399.

7. Koropeckyj I.S. Ukrainian Economic History. Interpretive Essays. Cambridge, Massachusetts, 1991. – 390 s.
8. Korosteński Z. Potrzeba szkół handlowych w kraju a w szczególności także Akademii handlowej we Lwowie. – Lwów: Członkami drukarni ludowej, 1893. – 36 s. (Przedruk z „Ekonomisty Polskiego” T. 13).
9. Waidomości statystyczne o mieście Lwowie. Rocznik II. – Lwów. Nakładem gminy miasta Lwowa, 1893. – 163 s.
10. Zehnter Jahresbericht der k. k. Staats-Gewerbeschule in Czernowitz. Schuljahr 1891/92. – Czernowitz: Rudolf Eckhardt'sche Buchdruckerei, 1892. – 52 s.

Possibilities of Jewish children studying at professional schools of commerce and peculiarities of their functioning in the western part of Ukraine in the XIX c. are under consideration in this paper.

Key words: *Jewish children studying, professional schools of commerce, peculiarities of their functioning in the western part of Ukraine.*

УДК 37.013.3:03:064

ББК 474.200.53

Людмила Солопова

ДІАЛОГОВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГУМАНИХ ВЗАЄМИН СУБ'ЄКТІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються особливості діалогово-культурологічного підходу в вихованні та умови формування гуманних взаємин суб'єктів виховного процесу.

Ключові слова: *нова гуманістична школа, діалогово-культурологічний підхід, культура особистості, соціокультурне середовище, психологічна готовність, культурна толерантність.*

Процеси гуманізації та гуманітаризації сучасного суспільства та освіти зумовили необхідність виникнення нової парадигми людського існування, яка базується на нових знаннях та пріоритетах. В центрі уваги є особистість, його культура. Таким чином, мова йде про зміну раціонального знання на парадигму культуровідповідності та культуротворчості освіти. У сучасній Україні необхідним стає перегляд балансу “культура-індивід-освіта-суспільство” з тим, щоб визначити культуру як результат історичного розвитку суспільства, а самого індивіда розглядати з гуманістичних позицій особистістю, з притаманними їй праг-

Людмила Солопова. Діалогово-культурологічний підхід...

неннями до самовизначення і самореалізації, для якої освіта - генетичний код суспільства та культури.

Доведено, що утвердження гуманізму в сучасній школі можна здійснити тільки через культуру, духовну взаємодію суб'єктів виховного процесу в умовах нових соціокультурних реалій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій довів, що сучасно-перспективні напрями та концептуальні підходи педагогів-дослідників сьогодні покликані створити нову гуманістичну школу: за змістом-культурологічну; за технологією-ненасильницьку; за управлінням-демократичну; за взаємодією-відриту, діалогову. Проблеми гуманізації освіти розглядаються у працях Ш.О. Амонашвілі, Г.О. Балла, І.Д. Беха, В.О. Білоусової, А.М. Бойко, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, О.Я. Савченко та ін. На формуванні педагогічної культури та майстерності вчителів зосереджують свою увагу Т.Ф. Білоусова, О.В. Бондаревська, О.С. Булатова, Т.М. Гринькова, І.А. Зязюн, Т.В. Іванова та ін. На реформуванні навчально-виховного процесу, на орієнтуванні його на особистість учнів, на розвиток їхньої діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття наголошують у своїх дослідженнях І.Д. Бех, В.С. Біблер, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовський, А. Маслоу та ін.

Дослідниками зазначено, що у більшості педагогічних досліджень мова йде не про формування окремих професійних якостей вчителя, а про створення умов, затребування повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій людини (О.В. Бондаревська, І.А. Зязюн, І.А. Крюкова, Л.П. Серіков) [5, с.6].

Разом з тим, в існуючих теорії та практиці педагогічної освіти не враховані всі умови сучасного культурного суспільного ладу, не визначено критерії готовності суб'єктів виховного процесу до гуманних взаємовідношень.

Отже, автор висуває перед собою завдання – проаналізувати реалізацію діалогічного принципу в освіті, впливу діалогово-культурологічного підходу на формування гуманного, толерантного співіснування вчителів та учнів.

Втілення в освітній сфері гуманістичного підходу до розбудови суспільних відношень, утвердження гуманістичних цінностей в освіті, її спрямованість на розвиток особистості передбачають діалогічні засади у взаємодії. Її розгортання підпорядковане універсальним принципам, таким, як: повага до партнера у спілкуванні, сприйняття партнера таким, яким він є, орієнтація у взаємодії на його найвищі досягнення, толерантність, повага до себе та ін.

Виходячи з того, що діалогічний підхід в освіті одночасно виступає і як культурологічний, і як особистісний [3], Г.О. Балл, А.Г. Волинець та

С.О. Копилов запропонували новий термін для його назви – “діалогово-культурологічний підхід”- та підкреслили основні принципи, на яких він базується:

- 1) пізнання світу, зокрема таке, що здійснюється школярем, ми виступати в органічному поєднанні (діалозі) з іншими способами його розуміння;
- 2) особистість може досягти діалогічного розуміння лише у вільному, культурному спілкуванні з іншими людьми і собою. Одночасно, через дедалі глибше розуміння предметів, світу, себе, особистість розкривається;
- 3) враховуючи це, слід будувати навчально-виховний процес, виходячи з пріоритету особистості учня та вчителя і включаючи діалог особистостей в організацію цього процесу;
- 4) останній передбачає діалогізацію і самого змісту освіти, розкриття в ньому втілених в оригінальних творах культури драм ідей і людей; такі твори слід широко використовувати в найрізноманітніших навчальних дисциплінах при розв’язуванні різних дидактичних задач [1, с.77-78].

Успішно сформувані різнобічні компоненти культури особистості (знання, способи діяльності, емоційно-вольові, естетичні якості тощо) стає можливим лише в сприятливому культурному середовищі. Не лише у процесі навчання, але й у більш широкій сфері взаємодії з людським оточенням. Освіта є культурною основою цієї взаємодії.

До аналізу соціокультурного простору школи зверталися вчені

М. Бахтін, Л. Виготський, А. Маслоу, О. Леонтьєв, Б. Апаньєв, Г. - Костюк, А. Мудрик, В. Розін та ін. Соціокультурне середовище школи розглядається як сукупність умов, предметних і людських елементів, з якими взаємодіють суб’єкти виховного процесу і зазнають їх впливу. Специфіка соціокультурного середовища школи полягає в тому, що воно є спеціально організованим і впливає на результати виховного процесу (соціалізацію, гуманізацію, культурний розвиток особистості). У гуманному сприятливому соціокультурному середовищі вихованці мають переконуватися, що бути культурним цікаво, престижно і вигідно. А прагнення високої духовності вартє стати сенсом життя.

В.С. Болгаріна розглядає культурне середовище як достатній рівень культури освітнього середовища, його культуровідповідність. Воно охоплює інформаційно-освітні, психолого-педагогічні, матеріально-технічні умови, що впливають на культурний розвиток суб’єктів освітнього закладу [2, с.73,79-80].

Показником рівня культури можна вважати готовність членів колективу критично сприймати цінності цього оточення, “просіювати” їх через культурні еталони і нейтралізувати негативні впливи. Психологічна готовність передбачає прагнення зрозуміти позицію партнера по спілкуванню, а не лише довести до його свідомості власну позицію. Тому наявність у педагога моральної готовності до розуміння інтересів та бажань дитини є важливою умовою забезпечення гуманних взаємовідношень у колективі.

Гуманність об’єкта спілкування у своїй розвиненій формі виступає, як свідчать психологічні дослідження, способом існування міжособистісних відношень, за яких кожний член спільноти ставить до іншої людини як до самого себе, а до себе – як до іншого, виходячи з цілей та завдань спільної діяльності [6, с.116]. Гуманні взаємовідношення не можуть формуватися та протікати без толерантного ставлення суб’єктів один до одного. Вони можуть виявлятися лише в демократичному середовищі. Згідно з діалогово-культурологічним підходом Т.Скубашевська визначає поняття “культурна толерантність” як якість особистості, що характеризує терпиме відношення до інших людей як носіїв певної культури, незалежно від їх етнічної, національної приналежності, терпиме відношення до іншого роду поглядів; необхідне стосовно особливостей різних культурних груп або їх представників і виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодження різнопріоритетних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз’яснення і переконання [7, с.47-48].

Безумовно, що діалогово-культурологічний підхід зорієнтований на розвиток Особистості, чуттєвий початок в людині. Тому гуманні взаємовідношення можуть бути сформовані за таких умов:

- 1) прийняття всіма суб’єктами виховного процесу системи цінностей: головна мета освіти - особистість учня;
- 2) забезпечення повноти й неперервності в розвитку особистості та створення у школі демократичних умов реалізації свободи та прав людини;
- 3) індивідуальна особистісно орієнтована педагогічна парадигма виховання, що передбачає через міжособистісне спілкування розвиток світогляду, моралі, мотивації, характеру особистості, формування її рис та навичок соціально прийнятної поведінки тощо;
- 4) культивування між суб’єктами відношень безумовного, безцінного прийняття один одного та на їх основі формування цілісного прийняття самого себе;
- 5) переростання зовнішньої дисципліни у самодисципліну, самовиховання;

- б) виявлення та підтримка у взаєминах доброзичливості, відкритості, довіри, навчання майстерності подолання конфліктів;
- 7) творчість та обдарованість вчителів та учнів [4, с.30].

Таким чином, проаналізувавши діалогово-культурологічний підхід у вихованні та вивчивши результати практичних досліджень з гуманізму освіти, можна говорити, що: остання може спасти культуру, якщо в центрі виховного процесу стоїть Людина, а не знання, як було до того; якщо освіта буде виховувати людину культури й через культуру – збереже, відродить і розвине культуру як середовище, “яке ростить та живить особистість” (П.Флоренський). Отже, діалогово-культурологічний підхід є імперативом, дотримання якого сприятиме якісному виконанню основної соціальної функції освіти – передачі соціокультурного досвіду молодим поколінням, вихованню здатності творити гуманні цінності культури.

1. Балл Г.О., Волинець А.Г., Купилов С.О. Діалогово-культурний підхід як напрям гуманізації освіти // Психологія в школі. – К., 1997. – С.76-82.
2. Болгарина В.С. Культурологічний підхід до управління школою. Харків: Вид. група “Основа”, 2006. – 112 с.
3. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи // За ред. В.В. Андрієвської, Г.О.Балла, А.Г. Волинця та ін. – К., 1997.
4. Забродський М.М. Індивідуальний та особистісний підходи у навчально-виховній роботі // Гуманізація взаємин вчителя та учнів - необхідна умова особистісно орієнтованої освіти; науково-методичний збірник / За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Забродського. – Житомир-Київ, ЖОІППО, 2004. – 203 с.
5. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
6. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
7. Скубашевська Т. Проблема толерантності у зрізі міжкультурного діалогу // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол.ред. І.Д. Бех. – Вип.49. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005.

This article concerns the peculiarities of the dialogic-cultural approach in the education and the conditions of formation of humane relations of the individuals of the educative process.

Key words: *new humane school, dialogic – cultural approach, culture of personality, social – cultural environment, psychological readiness, cultural tolerance.*

УДК.37.046.16

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Вікторія Стинська **ОКРЕМІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ** **У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

У статті розглянуто нагальні питання становлення вищої освіти України в процесі реалізації ідей Болонського процесу. Основну увагу звернуто на проблеми необхідності підвищення ефективності організації самостійної роботи майбутніх фахівців, переходу до концентрованих форм викладання, свідомого ставлення до оцінювання освітніх досягнень студентів, можливості майбутньої перспективи навчання та працевлаштування за кордоном.

Ключові слова: *вища освіта України, реалізація ідей Болонського процесу, підвищення ефективності організації самостійної роботи.*

Подальші соціально-економічні й політичні зміни у суспільстві, зміщення державності України, входження її у цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентноздатності фахівців з вищої освіти.

Зважаючи, що процес інтеграції української освіти в світовий освітній простір сприятиме підтриманню високого статусу вітчизняної освіти і науки та відповідатиме світовим стандартам, 19–20 травня 2005 р. на конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти, що відбулася в м. Бергені (Норвегія), Україна приєдналася до Болонського процесу і тим самим зобов’язалася реалізувати такі ідеї Болонської декларації як запровадження зрозумілої для Європи системи дипломів, ступенів, академічних кваліфікацій, введення двоступеневої системи вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць, формування європейської системи стандартів якості навчання та фахової підготовки із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів та методів оцінювання та усунення перепон на шляху мобільності студентів, викладачів, дослідників та управлінців у галузі вищої освіти.

Формально реалізація цілей Болонської декларації в Україні не становить особливих труднощів. Однак вивчення міжнародного досвіду функціонування вищої освіти в ринкових умовах свідчить, що на практиці впровадження принципів Болонського процесу приведе до радикальних змін у законодавчих основах діяльності вищої школи, в організації навчального процесу і до необхідності вирішення низки супутніх проблем.

Насамперед, виникає питання: яким чином «ліквідувати» і до якого рівня прирівнювати (бакалавра чи магістра) освітньо-кваліфікац-

ійний рівень «спеціаліста», визначений раніше у дипломах про вищу освіту? Аналогічна проблема постає і з вченим ступенем кандидата педагогічних наук.

По-друге, чи дійсно перехід на кредитно-трансферну систему навчання здатен зробити освіту якісною?

По-третє, чи гарантуватиме одержання диплому нового зразка і його додатка безперешкодне працевлаштування відповідно до здобутої кваліфікації в країнах-учасниках Болонського процесу?

І найбільш важливе питання: чи мобільність не призведе до відтоку висококваліфікованих кадрів, адже будь-яка праця, в т.ч. і наукова, в Україні оплачується значно нижче ніж в інших європейських країнах?

На жаль, це далеко не весь перелік питань, які дедалі частіше постають на шляху зіткнення з реальним станом справ у вищій освіті. І, звичайно, не всі вони розв'язуються миттєво.

Метою пропонованої статті виступає пошук та обґрунтування шляхів вирішення проблем системи освіти України, що постали перед нею у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу.

Так, сьогодні більшість ВНЗ України перейшли на Європейську кредитно-трансферну й акумулюючу систему організації навчального процесу ECTS – систему, в основу якої покладено систематизований спосіб описання освітньої програми шляхом призначення кредитів (балів) її компонентам [2, 135].

Слід зауважити, що система академічних кредитів – це кількісний показник оцінки участі студента в освітньому процесі. Так, для відповідності європейським критеріям студент має отримати 60 кредитів (за один академічний рік навчання) і відповідно, 180 або 240 кредитів за весь період навчання за програмою бакалавра (3 – 4 роки) та 240 або 300 кредитів для одержання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (1–2 роки). Кредити «заробляються» студентами як з предметів обов'язкового компоненту, так і за елективними (факультативними) курсами, в процесі роботи над проектом, курсовою (дипломною чи магістерською) роботою, під час проходження навчальної (виробничої) практики та виконання інших форм навчальної діяльності, зафіксованої у навчальному плані. При цьому враховуються всі аспекти участі студента в освітньому процесі [2, с. 142].

У зв'язку з цим постає проблема ефективної організації самостійної роботи, виховання у студентів потреби самостійно працювати над підвищенням якості знань, вдосконалення професійних умінь і навичок, оволодіння методами наукового пізнання, формування досвіду творчого наукового пошуку тощо.

У свою чергу окреслені проблеми породжують необхідність кардинально міняти навчальні програми, зорієнтовані на традиційну форму викладання; запроваджувати індивідуально-дослідні роботи студентів та регулярні консультації викладачів як обов'язкові елементи навчання; відходити від формалізму та схоластики і вимагати наукової новизни та практичної значущості при написанні дипломних і магістерських робіт та хоча б елементів науковості та творчості при підготовці курсових [3, с. 4].

Найбільш важливу роль у забезпеченні високої якості освіти та формуванні конкурентноспроможного фахівця відведено системі оцінювання знань. Саме оцінка надає важливу для навчальних закладів інформацію про ефективність підтримки учіння і навчання та впливає на майбутню кар'єру студента.

На думку С. Ніколаєнка, процедури оцінювання навчальних досягнень студентів мають:

- бути складеними відповідно до передбачуваних результатів навчання та інших цілей програм;
- відповідати своєму призначенню (діагностичному, виховному, поточному або підсумковому);
- керуватися чіткими опублікованими критеріями;
- гарантувати надійність оцінного процесу відповідно до встановлених процедур навчального закладу;
- перевірятися в адміністративному порядку, що має гарантувати точність усієї процедури та ін. [4, с. 13].

Саме з урахуванням названих критеріїв сформовано європейську систему «полегшеної шкали оцінювання». За стандартом ECTS оцінка знань здійснюється за літерами від А до F: А відповідає «відмінно», В і С – «добре», D і E – «задовільно». Це прохідні бали. Рівень FХ і F характеризують студентів, яким не пощастило. FХ означає, що необхідно виконати більше робіт, F – треба значно більше працювати.

Студент українського університету-учасника «болонського процесу» вже сьогодні може розраховувати на отримання додатка до диплома, в якому традиційні оцінки дублюватимуться оцінками за системою ECTS.

Передбачається, що цей додаток до диплома може допомогти нашим студентам з працевлаштуванням за кордоном. Проте поки що більш реальним видається продовження освіти в магістратурі одного з європейських університетів або проходження стажування за програмою міжвузівського обміну. Система ECTS може стати в нагоді й за межами Європи, наприклад, у США або Канаді: при продовженні освіти в цих країнах зарахувати «європейські оцінки» набагато легше, ніж українські.

Водночас, для того, щоб посісти місце в магістраті університету однієї з європейських країн, необхідно пройти досить тривалу і складну процедуру узгодження з координаторами українського університету, що випускає, і ВНЗ, який приймає. Координатори програм у межах “болонського процесу” мають працювати в кожному ВНЗ-учаснику цього європейського освітнього проекту. Головний координатор ВНЗ забезпечує повноцінну участь ВНЗ у системі обміну студентами. Крім головних координаторів, у навчальному закладі мають працювати і факультетські координатори. До сфери їхніх обов’язків входить складання описів навчальної програми факультету, з огляду на її сумісність із вимогами ECTS, забезпечення студентів інформаційними пакетами, які надійшли від закладів-партнерів, надання допомоги в оформленні документів тощо [2, с. 151]. Зауважимо, що саме від компетентності координаторів, їх бажання надати повну інформацію студенту щодо перспектив та можливостей продовжити навчання в тій чи іншій державі, і залежить їх подальше майбутнє.

Що стосується міграції фахівців за кордон, то, доволі влучно було сказано російським науковцем Бандуриною І.: питання мобільності – це питання етики і моралі. Кожній людині необхідно «виробити»: працювати в отечественных или зарубежных вузах, способствовать развитию своей экономики или же какой-либо другой страны, делать ли вклад в отечественную или зарубежную науку» [1, с.47].

Таким чином, на завершення хотілося б зазначити, – як свідчить практика – проблем у вищій освіті України багато, однак теоретично використання переваг, що декларує «болонський процес» українським студентам, – справа найближчого майбутнього. І маємо надію, що в перспективі інтеграція України у міжнародне науково-освітнє співтовариство сприятиме мобільності молодих спеціалістів, підвищенню в нашій державі освітнього і культурного рівня суспільства та конкурентноздатності нації на міжнародному ринку освітніх послуг.

1. Бандурина И. Этические проблемы, связанные с мобильностью научных кадров в мировом образовательном пространстве // Актуальные проблемы педагогтики: методология, теория и практика: Зб. наук. праць. Вип. 3. – Ч. 1. – Горлівка: В-цтво ГДПІМ, 2006. – С. 46–49.
2. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Упоряд.: М.Дмитриченко, Б.Хорошун, О.Язвінська, В.Данчук. – К: Знання України, 2006. – 440 с.
3. Завгородня Т. Вдосконалення самостійної роботи студентів як умова ефективності модульно-кредитної системи навчання // Актуальні

проблеми педагогтики: методология, теория и практика: Зб. наук. праць. Вип. 3. – Ч. 1. – Горлівка: В-цтво ГДПІМ, 2006. – С. 3–9.

4. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє // Вища школа. – 2006. – № 2. – С. 3–22.

In the article the question of becoming of higher education of Ukraine is considered in the process of realization of ideas of process of Bolon. Basic attention is paid and problems of necessity of increase of efficiency of organization of independent work of future specialists, passing to the concentrated forms of teaching, conscious attitude toward the evaluation of educational achievements of students, possibility of future prospect of studies and employment abroad.

Key words: higher education of Ukraine, realization of ideas of process of Bolon, efficiency of organization of independent work.

УДК 371. 13 (091).

ББК Ч 74.5

Інна Стражнікова

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ОГЛЯДУ В МИНУЛЕ

У статті розглядаються деякі проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів. Аналізуються питання виховної роботи, самостійної, драматичних гуртків, педагогічної практики тощо. Подаються деякі пропозиції з історії педагогтики щодо даних питань, зокрема галицької вчительки Іванни Петрів.

Ключові слова: професійна підготовка, виховна робота, самостійна робота, драматичні гуртки, педагогічна практика.

Учительська праця – це найбільш відповідальне звання, бо має справу з “живим матеріалом”, який росте й розвивається. У період цього росту й розвитку маленьких людських істот учитель мусить спрямовувати їх думки та вчинки на правильні шляхи, водночас подати відповідну кількість знань і практичного досвіду, щоб, ставши дорослими людьми, вони дали не тільки раду в житті, а й могли йти до щораз вищого розвитку людства і вкладати в цей розвиток свої досягнення. А для цього необхідні відповідальність, талант, педагогічний хист і солідна фахова підготовка.

Відомо, що вища освіта повинна забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну й практичну підготовку фахівців. Тому у ВНЗ необхідно, щоб студенти були і вчителями, і учнями одночасно, а це

можливо тільки при залученні всієї громади навчального закладу. А це, напевне, найгостріша проблема більшості сучасних класичних університетів тому, що курси “Педагогіка”, “Педагогічна майстерність” та педагогічна виробнича практика вважаються непотрібними та нерентабельними. Таким чином студенти не в змозі повністю реалізувати свої можливості під час навчально-виховного процесу та до кінця осягнути педагогічні знання. Це свідчить про занепад ідейності, про брак почуття обов’язку супроти власного народу, а може й брак єдності з українською спільнотою.

Метою означеної статті виступає історико-педагогічний аналіз професійної підготовки народних учителів.

Водночас, звертаючись до історії педагогіки, у різні часи розвитку держави саме вчителі доводили свою жертвовність і посвяту. А “українська спільнота не досить старається дати вчителям змогу підвищити їхню освіту й осягнути педагогічний вишкіл” [5, 4], як неодноразово підкреслювала галицька вчителька Іванна Петрів. Тому наголошувалося на необхідності курсів психології, логіки зі спеціальним напрямом на психічний, розумовий і фізичний розвиток дитини, педагогіки, дидактики, які мав “пройти” кожен майбутній учитель.

Загального визнання набував й новий підхід у постановці і вирішенні питання про системний зв’язок: учитель – учень (викладач студент). Особистісно орієнтовані виховні технології мали підтримувати уявлення вихованців про себе як про особистість. Сам навчально-виховний процес орієнтувався на вироблення в дитини усвідомлення того, що вона може стати розвиненою особистістю. Якщо ж педагог вбачає у дитині повноцінного партнера, то кожен з учасників спілкування обов’язково реалізує свою людяність, індивідуальність і неповторність. А це можливо лише при педагогічному підході до учнів (студентів), що є вродженою здібністю педагога або набутою під час вивчення педагогічних дисциплін та практики.

За переконаннями Іванни Петрів, “...новітня школа мусить вигнути виховання понад знання. Вона не має наповняти голови дітей відомостями й подавати їм репертуар фактів, слів і формул. Вона має сформувати людину, приготувати характери до майбутнього життя”. Це означало, зокрема, необхідність навчити дитину “розуміти і практикувати чесноти й права громадянина держави і члена національної, в нашому випадку української спільноти. Навчити дитину правильно думати, безпосередньо обсервувати, виробити у дитини змишування до самостійного доходження, при звичайті дитину відповідно порівнювати, класифікувати знання й лучити одні з одними” [7, 26].

“Не той учитель добрий, – наполягала Іванна Петрів, – що зумів натолочити в мозки дітей велику кількість знання, а той, що зумів тим знанням жобитися правдивого національного виховання, себто пошани й любові до всього, що українське, радості й вдовілля учнів з їхньої приналежності до української нації, готовості працювати, сягати верхів і перемагати з думкою про Україну” [7, 27].

Отже, головна увага була приділена проблемі підготовки вчителів для роботи в українських школах. У тих умовах український вчитель має дати учням не тільки знання, але й “защепити у своїх вихованців релігійну й національну свідомість, яка остала би в їхніх душах і в їхніх серцях на ціле життя, та які вони зуміли б перенести на своїх нащадків” [5, 3]. Занепокоєння автора було викликано тим, що вчителі не були підготовлені кваліфікаційно, не мали педагогічної освіти, їм бракувало належного знання української мови та українознавчих наук. Тому вкрай потрібно було підвищити їх фахову освіту, а це було важливо, пише І. Петрів, не тільки для української спільноти. Принагідно вона згадувала Галичину, коли, за її словами, у часи “польської окупації на наших західних землях наша молодь масово напливала до державних, приватних і рідношкільних учительських семінарій, щоби тільки могли добитися вчительського диплому і стати до праці в школах по наших селах і рівночасно вести освітню роботу між українським народом” [5, 5-6].

Іванна Петрів завжди була впевнена в необхідності самовідданої праці вчителів, які, за її переконанням, одночасно мали бути досвідченими освітніми працівниками (організовувати курси, вести драматичний гурток, хор та ін.). Тому невідкладною проблемою було спрямування національно свідомої та ідейної української молоді на здобуття педагогічної професії. Ще в 50-х роках у багатьох українських часописах підкреслювалося, що багато дітей “з педагогічним хистом не вступають до педагогічних колегій, бо вчительська праця важка, а всі гонять за легкими заробітками” [5, 5], що перегукується із сучасними поглядами. Це стосувалося не тільки підготовки до праці безпосередньо в школі, а й участі в організації позашкільної роботи.

Так, у міжвоєнні роки вчителі не жалкували свого вільного часу для постановки театральних вистав з дітьми. Іванна Петрів з власного досвіду знала, “скільки треба вкласти праці, терпеливості, ви розуміння й потратити часу, щоби імпреза вийшла під кожним оглядом задовільно, скільки труду вимагається від дітей, що мають виступати, скільки моральної та матеріальної піддержки треба від батьків”. Вчителька особливо підкреслювала ту користь, яку “мають діти, що виступають, бо вчать добре володіти літературною мовою. Вивчаючи свої ролі, вони

збільшують запас слів, зворотів, форм вислову і все це стає їхньою власністю, збагачує їхню щоденну мову. Вивчаючи свої ролі, діти переживають акцію так, якби вона в дійсності відбувалася. Добра вистава дає дітям можливість розвивати шляхетні почування. Кожна постать у цій виставі мала в собі шляхетну іскру, мав її навіть ватажок розбійників... Діти мусять відчувати, так би мовити «атмосферу», в якій повинні перебувати, виконуючи свої ролі. ... Діти – глядачі обсервують, переживають акцію, реагують, відрізняють добро від зла та схиляються своєю симпатією завжди в бік покритвджених. Одною такою виставою діти живуть довго, і при кожній нагоді асоціації дій і понять пригадують собі, порівнюють, оцінюють, протиставляють...» [6, 4]

На жаль, зазначала І. Петрів, таку виставу силами дітей можна підготувати «найбільше одну в році». Але вона доводить, що дітям треба «давати частіше такі емоційні, а рівночасно ніжні переживання, треба їм дати насолоду краси. Тому кінче треба створити «Театр для дітей»! Створити його силами справжніх артистів чи в крайньому випадку добрими аматорами, бо дітей чим-небудь збути не можна. Такі справжні театральні вистави дитина сприймає поважніше» [6, 4].

До думки про необхідність такого театру Іванна Петрів повернулася через три роки у зв'язку з виставою «В країні казки», організованою Комітетом імпрез для дітей під патронатом Об'єднання Українських Педагогів Канади. Щоправда, вистава викликала низку зауважень досвідченої вчительки. За її словами, прискорений темп вистави не давав дітям можливість проникнути в зміст тієї чи іншої казки (у виставі було використано декілька казкових сюжетів). Бажано, пише вона, щоб після кожної дії в казці була зроблена хоч хвилинка перерви, «щоби дитина мала час створити цей образ у своїй уяві... Коли на залі шум, шураштя ніг, коли діти вертаються в кріслах, це знак, що вони втомлені і не беруть участі в нашій розповіді» [4, 5].

Випиакє питання: В якому ВНЗ (серед класичних університетів) сучасної України і на якому факультеті студентів вчать акторському педагогічному мистецтву?

Вчителі, педагоги іноді працюють з великою віддачею, витрачають багато часу й енергії, а результати праці їх не вдовольняють. Причина в тому, що навчання треба опирати на активній поставі студента, на самостійній праці. Методичне забезпечення має тільки спрямовувати до теми і одночасно зацікавлювати роботою над темою, звертати увагу на предмет експерименту, порядок і систематичність, непомітно корегувати хибне рішення, що привчає студента до ощадності часу, створює спокійну, радісну атмосферу. Те, що діти можуть самі виконати, безу-

мовно, мусять виконати самі, навіть якщо це забере багато терпіння у викладача. Високо оцінюючи роль самостійної роботи в процесі навчання, Я.А. Коменський наголошував, що «... Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [2, 162]. Таким чином, самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності в набутті знань, передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст і мету роботи, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішення питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості.

Щоб вихованців звернути на такий життєвий шлях, треба вміти до цього відповідно підійти, треба вміти розбудити в них захоплення ідеєю, до якої ми ведемо. Педагогічний підхід мусить бути такий, щоб це «ведення» було природним, з любові до них, з бажанням вихованців. При цьому необхідно підносити авторитет учителя, його майстерність, знання.

Важливе значення у виховній роботі в педагогічних ВНЗ повинно мати вироблення почуття обов'язковості. Сповнення обов'язку починається процесом мислення, а довершується дією, яка є виявом волі. Щоб збудити бажання більших здобутків у праці, науці, треба так скласти план і його реалізовувати, щоб студенти були в постійному зацікавленні, напруженні уваги, «голоді». Педагог повинен розвинути почуття людської гідності, щоб вона бажала дійти досконалості, сили волі, уміння панувати над собою, уміння заставити себе до пильності й витримки. Це можна зробити через розподіл обов'язків, які мають бути так придумані і сплановані, щоб вимагали від студентів щоденної праці. Спеціальні функції, призначені окремим або групам студентів, накладають на них обов'язок, за який вони мусять відповідати, тому що від точного і совісного виконання залежатиме хід праці інших учасників групи. Кінцевим результатом чого буде прояв індивідуальності кожного, духовні прояви, фізична спроможність. Таку відповідальність необхідно розвивати в студентів, тому що вона не тільки підносить людську гідність, а й готує до майбутнього життя.

Водночас учителі могли б бути освітніми працівниками, які мусять мати таку ж саму високу фахову підготовку: педагогіка, психологія, драматичний гурток тощо. Сучасним ВНЗ необхідно співпрацювати з загальноосвітніми школами, спілкуватися з дітьми, учителями. Опитування студентів 5-го курсу (прийняло участь 245 респондентів) двох інститутів показало, що педагогічна практика майже нічого їх не навчила: ні аналізувати уроки своїх колег, ні складати конспект уроків, розподіляти години на кожному темі, ні складати професіограму вчителя та ін.

(87 %) А дані проблеми можна вирішувати під час проведення практичних занять у ВНЗ, запрошуючи вчителів-практиків, предметників зі шкіл друзів, які б допомагали нашим студентам розібратися в цих проблемах більш детально.

Таким чином, справа придбання нових учительських сил, це справа нашої цілої громади. Спільними силами й підтримкою мусимо знайти позитивну розв'язку. Нашій державі потрібні висококваліфіковані вчителі-педагоги, а їх ми можемо мати тільки при відповідній педагогічній підготовці, зацікавленні, вишколі та заробітній платі.

1. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М.Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 541 с.
2. Коменський Я.А. Велика дидактика // Избр. соч. – Москва, 1965. 234 с.
3. Петрів І. Активізація учня // Учительське слово (Канада). – 1956. черв. – С. 4.
4. Петрів Іванна. В країні казки // Наша мета. – 1960. – 10 грудня. – С. 5.
5. Петрів І. Вишкіл рідпошкільного вчителства та освітніх працівників // Учительське слово (Торонто). – 1956. – Жовтень. – С. 3-6.
6. Петрів І. Дитяча сценічна вистава // Учительське слово. – 1957. – червень. – С.4.
7. Петрів І. Навчання й виховання це паралельні процеси новітньої школи // Життя і школа (Канада). – 1990. – № 5. – С. 26-27.

The article deals with some problems of would-be teachers professional training. The question of educational work, self-study work, drama circles, student teaching etc. are analysed. Some propositions based on the History of Pedagogics are given, for example teacher's from Halychyna – Ivanna Petriv.

Key words: professional training, of educational work, drama circles, student teaching.

УДК 811.111:[378.14:001.895]

ББК Ч 74.261.7 (Англ)

Венера Сулейманова

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ СТУДЕНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розкриваються особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у вивченні іноземних мов на прикладі англійської мови.

Ключові слова: педагогічна технологія, особистісно-орієнтоване навчання, інноваційні педагогічні технології, традиційні педагогічні технології, ефективність навчання.

У сучасних умовах інтенсивного розвитку суспільства, коли Україна розширює міжнародні зв'язки, розвиває демократичні суспільні відносини, інтегрує у європейську спільноту, система освіти модифікується відповідно до змін, які відбуваються в інших сферах знань. Такі фактори, як економічне зростання, доступність нових технологій (супутники, мультимедійні засоби, навчальні ігри, нові методи отримання та передачі інформації) зумовили модернізацію навчальних процесів, появу нових методик і технологій викладання, тому що принципи традиційних технологій перестають бути адекватними відносно вимог сучасного суспільства до особистості та її пізнавальних можливостей. Змінюється роль педагога, з'являється потреба в розвитку нових павичок, які дозволять вільно виконувати свої обов'язки в швидко змінюваних умовах життя. Водночас, більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, які охоплюють усі сфери життя громадянина і є невід'ємною частиною розвитку міжнародних відносин, проведення наукових конференцій, культурного обміну між представниками різних країн та обміну інформацією. Згідно Закону «Про мови» та 10 статті Конституції України: «Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування», однією з яких є англійська мова.

Актуальність статті обумовлена необхідністю впровадження інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують високу ефективність одержання знань з іноземної мови, з метою розширення світогляду спеціалістів різних галузей, підвищення їх кваліфікації і професійного рівня.

Метою нашої роботи є спроба обґрунтувати використання інноваційних педагогічних технологій та виявити їх вплив на ефективність вивчення студентами англійської мови. Для досягнення мети потрібно розв'язати наступні завдання:

- 1) дати визначення поняттям педагогічна технологія і інноваційна педагогічна технологія;
- 2) розкрити сутність інноваційних педагогічних технологій і їх роль у вивченні студентами англійської мови;

Дидактика завжди шукала шляхи ефективної організації навчального процесу, які б могли гарантувати досягнення успіху будь-яким викладачем. У наш час в педагогічному лексиконі міцно закріпилося поняття педагогічної технології. Окрім того, як засоби підвищення якості підготовки спеціалістів використовуються інноваційні педагогічні технології, які впливають на розвиток особистості фахівця й обумовлюють ефективно оволодіння знаннями. Саме тому їм присвячено багато педагогічних досліджень. Цю проблему розкривають у своїх працях такі відомі науковці, як Б.Апаньєв, В.Апдрущенко, В.Беспалько, Г.Бордовський, А.Бублик, В.Вакуленко, Л.Виготський, П.Гальперін, І.Дичківська, В.Ізвозчиков, М.Кларин, А.Колеченко, Г.Муравйова, Н.Печенюк, Г.Селевко, а також Дж.Беннінг, Х.Майхнер, Л.Расс, В.Хантер та інші. Однак, як свідчить аналіз педагогічної літератури, інноваційні педагогічні технології як засоби, які впливають на ефективність вивчення іноземних мов у студентів вищих навчальних закладів, висвітлені недостатньо.

Перед тим як перейти до розгляду педагогічних технологій, необхідно дати їм визначення. Існує дуже багато точок зору щодо поняття „педагогічна технологія” (більше ніж 300 визначень). Педагогічний енциклопедичний словник дає таке визначення: „Педагогічна технологія – це сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі”.[3, с.191] Г.Селевко наводить ряд визначень, серед яких: „Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу” (В.Беспалько), „Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний набір й комбінування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу” (Б.Лихачов). [5, с.14]. І.Рудакова дає наступне визначення: „Педагогічна технологія – це багаторівнева категорія, яка містить в своїй структурі три компоненти”: 1) компонент наукової організації освітнього процесу, 2) спосіб функціонування змісту, 3) система дій по реалізації змісту. [4, с.160] І.Дичківська пише, що „Педагогічна технологія – це своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень

ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методи навчання й виховання”. [1, с.344] Таким чином, педагогічні технології охоплюють весь навчальний процес і є узагальненням усіх визначень різних дослідників. Педагогічні технології можна розділити на традиційні та інноваційні, які виникли як альтернатива традиційним.

І.Дичківська конкретизує поняття „інноваційна педагогічна технологія” і визначає його як „цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [1, с.339]. В освітній процес впроваджуються такі інноваційні педагогічні технології, як педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів: ігрові, проблемного (проектного) навчання; на основі ефективності управління і організації навчального процесу: технологія рівневої диференціації, інформаційні технології; особистісно-орієнтованого навчання: педагогіка співробітництва, а також сучасні педагогічні технології інтерактивного навчання, модульна, інтегральна технології (які особливо активно використовуються зі студентами з підвищеним рівнем працездатності) та інші. Їх відмінною рисою, порівняно з традиційними технологіями, є гуманістичний підхід. Викладач прагне формувати у студентів логічне, раціональне мислення, розвивати пізнавальний науковий інтерес та творчі здібності. Він намагається створити достатні умови для індивідуалізації навчання й урахувати інтереси і потреби студента. Для цього в своїй діяльності він відмовляється від ролі наставника, того хто передає знання, як досвід старшого покоління молодшому, віддаючи перевагу інноваційним педагогічним технологіям й цим робить освітній процес гуманним та особистісно-орієнтованим. Завдяки інноваційним технологіям процес отримання знань стає творчим, приводить до використання нестандартних, оригінальних способів вирішення завдань, що постають перед студентами. Такі технології необхідні, оскільки в умовах постійного збільшення кількості інформації та інтенсифікації навчального процесу досягти ефективного засвоєння знань студентами неможливо шляхом застосування тільки традиційних педагогічних технологій, навіть якщо вони удосконалюються та модифікуються. З іншого боку, щоб використовувати тільки нові технології, потрібно змінити всю систему освіти, тому у сучасній системі освіти традиційні та інноваційні технології співіснують, але перевага віддається останнім.

У навчанні англійській мові Є.Полат та ін. виділяють деякі принципи викладання в школі, але їх можна віднести й до вищого навчального закладу: активізація діяльності кожного студента групи – кожен студент

має бути залучений до активного навчально-пізнавального процесу на всіх рівнях оволодіння новим мовним матеріалом; в основі навчання мовної діяльності лежить усна практика, це означає, що на занятті основний час треба приділяти саме усній практиці; опора на свідоме засвоєння мовного матеріалу; використання мови, яка вивчається, як засобу спілкування зі створенням не тільки штучного мовного середовища, але й природного, яке формує потребу у використанні засвоєного матеріалу; співробітництво та взаємодопомога в режимі студент – студент на всіх рівнях навчання; опора на рідну мову там, де це можливо і методично виправдано; широке використання культурологічного матеріалу для формування не тільки комунікативної, лінгвістичної, але й країнознавчої компетенції студента. Мова йде про такі технології:

1. організація навчального процесу в мовній лабораторії, де створюються необхідні умови для одночасної усної практики всіх членів групи індивідуально або в парах;

2. навчання в співробітництві (cooperative learning) для вирішення конкретних методичних завдань, що дозволяє не тільки збільшити час усної практики кожного студента групи, але й забезпечити ефективне співробітництво та взаємодопомогу між студентами. Її основною ідеєю є прагнення викладача та студентів досягти максимально високого результату, що породжує співробітництво як один з типів взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

3. метод проектів, що дає можливість створити необхідні умови для формування потреби у використанні іноземної мови, що вивчається, як засобу спілкування з носіями мови, якщо при цьому використовуються нові інформаційні технології, то мова йде про міжнародні проекти; Метод проектів розглядається Г.Селевко більш об'ємно як технологія проблемного навчання, загальнопедагогічна [5, с.60], на відміну від Є.Полат, яка розглядає його як той, що використовується у рамках певного предмета [2, с.66].

4. інтенсивний метод навчання при організації рольової гри [2, с.135-136].

Поряд з цими технологіями у навчанні англійській мові широко застосовуються нові інформаційні технології, оскільки в системі безперервної освіти, окрім очного навчання, виникає потреба в дистанційному навчанні. Як джерело інформації використовуються електронні засоби (комп'ютер), а значить і можливості глобальної телекомунікаційної мережі Інтернет, що є абсолютно унікальним середовищем для навчання іноземних мов. Колосальні інформаційні та дидактичні можливості комп'ютерної мережі ефективно використовуються для навчальної діяльності, самостійної пізнавальної діяльності студентів. Міжнародні виставки, кон-

ференції, семінари дозволяють студентам активно спілкуватися на міжнародному рівні, обмінюватися досвідом, підвищувати престиж Української вищої школи, а також бути конкурентноспроможними на ринку праці.

Технологія комунікативного інтенсивного навчання іноземній мові Є.Пассова, теорію і практику якої у вищій школі розробила Г.Кітайгородська, передбачає навчання мові через спілкування на цій мові, тобто „запурення” в мовне середовище. Її головною ціллю є навчити говорити, застосовувати знання в практичних ситуаціях, дати можливість засвоїти лексичні і граматичні структури в процесі виконання певних ситуативних завдань. При цьому потрібно враховувати індивідуальні особливості студентів, мету, з якою вивчається мова, тобто її практичну орієнтацію. Головною діючою особою заняття є самі студенти, які активно спілкуються в комфортних умовах. Ця технологія вимагає особистісного підходу з метою формування сприятливих взаємин та інтересу до заданої проблеми.

Додатковим засобом спонукання студентів до навчальної діяльності є ігрові технології. „На відміну від гри взагалі педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обгрунтовані, виділені явно й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.” [5, с.52] Ігри реалізуються наступним чином: перед студентами ставиться дидактична мета у формі ігрового завдання, навчальний матеріал стає засобом гри, результат якої і є показником успішного виконання дидактичного завдання. У вивченні іноземної мови найбільш часто застосовуються предметні, рольові, ділові, імітаційні ігри, які водночас є комунікативними, творчими, навчальними, пізнавальними та профорієнтаційними. Такі технології сприяють вирішенню комплексних завдань засвоєння нового та закріплення засвоєного матеріалу, розвитку творчих здібностей, дають можливість різнобічно зрозуміти навчальний матеріал. Ігри змушують міркувати, розвивають мову, творчі здібності, покращують концентрацію уваги, активізуючи діяльність студента.

Рівнево диференційоване навчання допомагає врахувати основні властивості особистості та робить навчання особистісно-орієнтованим. У ВНЗ в групах, де вивчається іноземна мова, змішані обдаровані, здібні студенти і студенти з середніми можливостями, а навчальна програма орієнтована на середнього студента. Виникає ситуація, коли слабким студентам недостатньо відведеного часу для засвоєння матеріалу, а для сильних студентів завдання недостатньо складні або оригінальні і не відповідають особливостям їх пізнавальної діяльності. Окрім того, студенти мають різний рівень мотивації навчання. Щоб зробити процес

навчання в таких групах ефективним, потрібно врахувати індивідуальні здібності і можливості, оскільки відділити таких студентів в окремі групи не завжди можливо. Тому диференційоване навантаження на студентів дасть їм можливість розкрити себе та зробить заняття цікавим.

Можна зробити висновок, що інноваційні педагогічні технології базуються на динамічних змінах в навколишньому світі і ґрунтуються на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей та високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Завданням інноваційних технологій є зробити процес навчання цікавим, зробити так, щоб студент опанував прийоми саморозвитку та самоосвіти, усвідомив виняткове значення процесу навчання для його майбутнього. Усі ці технології вимагають від студента активної участі в навчальному процесі і дають можливість самому здобути знання, уміння, навички та розвинути творчі здібності. Вони формують мотиви навчально-пізнавальної діяльності, сприяють виявленню, розвитку майбутнього фахового потенціалу студента, самореалізації його особистості. Отже, розглянуті нами та інші інноваційні педагогічні технології потрібно вивчати та використовувати в освітньому процесі для досягнення найбільшої ефективності навчання.

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Рудакова И.А. Дидактика. «Серия среднее профессиональное образование». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 256 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сорокина Н.Д. Инновационное обучение: сущность и содержание/ Вестник Московского университета. – 2002. – № 4. – С. 159-166.

Peculiarities of using innovation pedagogical techniques in learning foreign languages by the example of the English language are revealed in the article.

Key words: *pedagogical techniques, person-oriented teaching, innovation pedagogical techniques, traditional pedagogical techniques, teaching efficiency.*

УДК: 785.16:371.134

ББК Ч 74.5

Олена Тарківська-Нагиналюк

ОРГАНІЗАЦІЯ АМАТОРСЬКОГО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ З МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена організації і формуванню аматорського інструментального ансамблю студентів у вищих навчальних закладах. Зокрема, це - початковий етап створення, перевірка музичних здібностей, формування партій та форми роботи в аматорському інструментальному ансамблі.

Ключові слова: *Аматорський інструментальний ансамбль, музичні здібності, музичний слух, музична пам'ять, нотна грамота, репетиція, музична п'еса.*

Перед випускниками педагогічного інституту, які закінчили ВНЗ зі спеціальності „музична педагогіка і виховання” відкриваються широкі можливості в роботі з вибраної професії. Вчитель музики загальноосвітньої школи повинен не тільки вміти провести урок музичного мистецтва на належному професійному рівні, але й організувати гурткову роботу у школі. Це може бути шкільний вокальний ансамбль, дитячий хор, танцювальний ансамбль, а також вокально-інструментальний або ж інструментальний ансамбль. Адже організація у школі творчих музичних колективів розширює світогляд, збагачує знання учнів у галузі мистецтва, знайомить їх з кращими зразками народної та класичної музики, вчить слухати і розуміти музику, підвищує загальну культуру.

Разом з тим для того, щоб уміло організувати музичний аматорський ансамбль, потрібно майбутньому педагогові самому мати навички роботи в такому колективі. Адже навіть у ролі студента-виконавця інструментального ансамблю майбутній вчитель опосередковано отримує знання, вміння і досвід роботи з колективом через свого творчого керівника.

Проблемі організації аматорських інструментальних ансамблів присвячено чимало науково-методичних праць. Серед них праці І.Г. Лаптева, В.К. Лебедєва, М.П. Корейчука, С.Б. Кручина, О.І. Трофимчука,

О.Ф. Степанова. Однак, предметом науково-практичних та методичних праць є організація музичного колективу на основі шкільного колективу. Ми пропонуємо варіант організації інструментального ансамблю у вищому навчальному закладі, який може складатися зі студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва, що прийшли на навчання як маючи попередню музичну освіту, так і не маючи її.

Мета статті – обґрунтувати умови організації аматорського інструментального ансамблю у вищих навчальних закладах як універсальної схеми створення музичного колективу. Реалізація передбачає розв'язання наступних завдань:

- розкрити сутність питання організації та формування студентського аматорського інструментального ансамблю;
- визначити основні етапи процесу формування складу аматорського інструментального ансамблю;
- обґрунтувати програму діагностики музичних здібностей майбутніх ансамблістів.

В Україні широко поширені інструментальні ансамблі як однорідного, так і мішаного складу. До однорідних належать ансамблі бандуристів, сопілкарів, цимбалістів. За кількісним співвідношенням однорідні інструментальні ансамблі поділяються на дуети, тріо, квартети, квінтети і т.д. та великі ансамблі. Найбільш поширеними є ансамблі сопілкарів, бандуристів, баяністів, цимбалістів. Мішаний склад ансамблю українських народних інструментів широко представлений в самодіяльній інструментальній творчості. О.Ф. Степанов зауважує: „практика показує, що, незважаючи на розмаїття інструментального складу, мішаний тип ансамблю важко канонізувати” [5, с.10]. До мішаних ансамблів відносять ті ансамблі, в складі яких присутні різні інструменти. Тут існують такі ж самі форми ансамблю, як і в однорідних ансамблях: дует, тріо, квартет і т.п. Серед них: дуети – сопілка, цимбали; сопілка, бандура; сопілка, баян; тріо – скрипка, цимбали, бубон; сопілка, цимбали, контрабас (кобзабас); сопілка, бандура, цимбали; квартет – сопілка, скрипка, цимбали, контрабас (кобзабас); сопілка, цимбали, контрабас (кобзабас), ударні інструменти; сопілка, цимбали, баян, ударні інструменти. У кількісному відношенні ансамблем вважається колектив, який нараховує до 15 учасників, більша кількість учасників є ознакою оркестру.

Формувати склад аматорського інструментального ансамблю можливо двома способами. Перший передбачає укомплектування складу майбутнього аматорського колективу та підбору виконавців, що мають попередню музичну освіту. Другий – залежить від наявності інструментів, що є в асортименті навчального закладу чи кабінету, де будуть

проводитися репетиції колективу, від підбору виконавців, які б мали бажання навчитися гри на певному музичному інструменті та мали добрі музичні здібності.

В обох випадках модель майбутнього інструментального колективу формує художній керівник. Рівень музичної підготовки або її відсутність у майбутніх учасників колективу буде визначати темпи його становлення та розвитку.

Створюючи аматорський ансамбль українських народних інструментів мішаного складу, слід підходити з позиції акустичних та естетичних критеріїв. Це стосується функціонального розподілу груп, що в кінцевому результаті буде визначати збалансованість ансамблевого звучання та зовнішнього сприйняття ансамблю, його розташування і розміщення.

О.І. Трофимчук рекомендує при наборі дітей до оркестру народних інструментів не проводити вступних випробувань, тобто перевірки музичних здібностей, а спиратися лише на бажання майбутніх музикантів. Адже, „виявлення рівня музичних здібностей відбувається у процесі навчання і використовується для диференціювання вимог щодо кожного оркестранта” [4, с.6]. Такий підхід є достатньо обґрунтований, якщо це стосується великого колективу, наприклад, такого, як оркестр. Тут припускається можливість участі студентів з різними музичними даними. У процесі навчання слабші підтягуються до рівня сильніших. В ансамблі, навіть аматорському, мішаного складу майже кожен учасник є солістом. Таким чином, і набір майбутніх виконавців має проходити за попереднім оцінюванням музичних даних.

Керівнику слід скласти чітку програму діагностики музичних здібностей майбутніх ансамблістів. Як правило, для визначення рівня музичних здібностей перевіряється музичний слух, музична пам'ять, відчуття ритму, фізичні дані (у студентів без попередньої музичної освіти), технічне володіння музичним інструментом (у студентів з попередньою музичною освітою). Разом з тим, музикознавці попереджають про те, щоб не плутати перевірку музичного слуху з прослуховуванням навичок відтворення мелодії голосом; маючи на меті перевірити почуття ритму, не перевіряти почуття метру... [1, с.91].

Наявність метро-ритмічного відчуття визначається здатністю правильно відтворити метричну пульсацію мелодії та музично-ритмічну формулу даного відрізка музичного матеріалу. Для того, щоб перевірити метро-ритмічні здібності, можна запропонувати розділити ритмічну і метричну сторони мелодичної мови. Відчуття ритму можливо перевірити наступним чином:

а) правильно повторити відносно нескладну восьмитактову ритмічну структуру (перевіряється без мелодії, пропонується простукати або проплескати певну ритмічну фігуру);

б) точно повторити ритмо-формулу проспіваної або виконаної на фортепіано незнайомої мелодії;

в) відстукати ритм, одночасно співаючи подумки знайому мелодію.

Бажаю, щоб ритмічні фігури, які пропонуються, починалися з протистих і закінчувалися складнішими.

Відчуття метру перевірити можливо за допомогою відтворення студентом рівної пульсації музичної мови під час виконання мелодії. Коли студент успішно виконав завдання, можна запропонувати визначити сильні та слабкі долі прослуханої мелодії та відтворити рівну пульсацію цієї ж мелодії, при цьому наголошувати сильну долю сильним ударом в долоні, а слабку слабким ударом. Таким чином, продовжуючи заняття, можна навчити студента на слух визначати розмір музичного твору та виробити свідоме розуміння метру як невід'ємної складової музичного мовлення.

Перевірка музичного слуху, як правило, проводиться наступним чином: студенту пропонується заспівати пісню, яку він добре знає. За якістю виконання пісні (заспівав правильно, інтонаційно чисто) судять про наявність музичного слуху. Однак неточно виконана пісня ще не є ознакою поганого музичного слуху. Причини могли бути різні – вибрана незручна тональність (зависоко або занижено), завчена неправильно пісня. Також це можуть бути психологічні причини – хвилювання і т. ін. Тому можна запропонувати проспівати окремі звуки або певну звукову послідовність.

Т.В. Погожева зауважує, що „нетренованому слуху простіше розрізнити звуки, які знаходяться на достатньо широкій відстані один від одного (терція, кварта, квінта)” [3, с.40]. Поступово, в міру успішного виконання завдання, можна ускладнювати мелодичні приклади, поступово звужуючи інтервали до відстані тону і півтону. Якщо студент успішно виконав усі завдання, то він, безперечно, має достатньо хороший музичний слух.

Використовують також спосіб перевірки гармонічного слуху, коли, одночасно виконуючи співзвуччя (інтервал) або акорд, пропонують відповісти на питання: скільки звучить нот одночасно? Також можна запропонувати відтворити голосом ці звуки на склад „та” або „ту”.

При перевірці музичних здібностей також акцентують увагу на музичну пам'ять, яка, в свою чергу, поділяється на слухову, зорову (слухозорову), моторну (слухомоторну). Для вияву слухової пам'яті сту-

дентові потрібно запропонувати прослухати невелику незнайому мелодичну фразу, запам'ятати та відтворити її голосом. Мелодія, проспівана екзаменатором, повинна бути проста, гармонічно стійка, невелика за обсягом. Бажаю, щоб мелодія була із словами. За допомогою відтворення певного музичного матеріалу можна судити про об'єм та точність музичної пам'яті.

Фізичні дані також відіграють певну роль у майбутній музично-виконавській діяльності: студент із широкою кистю та довгими пальцями може грати на інструменті більшому за розміром, де постановка руки передбачає широке розташування пальців, таких, як наприклад, контрабас або кобзабас. Природна розкутість передпліччя і плечового поясу, а також відмісне відчуття ритму може дозволити визначити студента як претендента на виконавця гри на ударних інструментах. У цілому перевірка, а точніше, врахування фізичних даних, відбувається лише тоді, коли студент не мав попередніх навичок гри на будь-якому музичному інструменті або якщо і мав, то навички ці були незначні.

Здійснити перевірку знання студентом нотної грамоти можна через завдання на знання назв тривалостей нот, їх розташування на нотному стані, пауз, позначень метру, знаків альтерації. Інші знання з нотної грамоти, такі, як позначення штрихів, знання тональностей, позначення реприз, вольт, код, сеньо, ліхтарів, темпові позначення, а також відхилення від темпу (*ritenuto*, *accelerando*, *a tempo*), динамічні позначення (*pp*, *p*, *mp*, *mf*, *f*, *ff*, *crescendo*, *diminuendo*) студенти можуть почерпнути в ході занять у колективі.

Формування партій буде відбуватися на основі бачення майбутньої моделі аматорського інструментального ансамблю. Формуючи склад ансамблю українських народних інструментів, слід пам'ятати про „збереження збалансованості звучання трьох головних оркестрових функцій: мелодії, акомпанементу, басу” [5, с.11]. Кожну з цих трьох функцій будуть виконувати певні інструменти або група інструментів. Наприклад: якщо до складу ансамблю входять 1-а скрипка, 2-а скрипка, 2 бандури, сопілка, баян, контрабас, ударні, скрипки і сопілка можуть виконувати мелодію (в октаву); бандури та ударні – акомпанемент; контрабас і баян – функцію баса. Інструменти можуть обмінюватися між собою виконанням тієї чи іншої функції, а також можуть виконувати й інші, не менш важливі функції, – оркестрової педалі, контрапункту.

Більш слабкі за звучністю інструменти комплектуються по відношенню до більш сильних приблизно у співвідношенні 1/2 або хоча б 1/1, а не навпаки. До слабких за звучністю відносяться такі інструменти, як скрипка, бандура, дерев'яні духові інструменти. До більш звучних,

гучніших інструментів відносяться баян, цимбали, мідні духові інструменти, сопілка, віолончель, контрабас, ударні.

Підбір виконавців тих чи інших партій буде залежати від рівня технічної вправності на інструменті. Якщо в ансамблі передбачені дві партії, наприклад, для бандури чи скрипки, чи будь-якого іншого інструменту – перша партія, як правило, технічно складніша, аніж друга. Відповідно виконавці перших партій повинні бути технічно вправнішими. Друга партія може не поступатись за складністю виконання першій, тому потрібно намагатися добирати виконавців рівних за підготовкою.

Кожній ансамблевій репетиції передує певна підготовча робота. Керівник ансамблю повинен приходити на репетицію раніше за всіх. Це пов'язано з підготовкою приміщення, пультів, нот, настроюванням інструментів.

Загальне заняття, групове, індивідуальне – форми, що широко застосовуються в практиці проведення ансамблевого заняття. Загальна форма заняття в будь-якому інструментальному або вокально-інструментальному колективі, акцентує увагу О.Ф.Степанов, є найпоширенішою [5, с.8]. Групові заняття, як правило, використовуються у великих та середніх за розміром колективах (оркестри, камерні оркестри). Індивідуальна форма заняття найчастіше використовується в аматорських як у малих вокально-інструментальних або інструментальних колективах, так і у великих.

Найдоцільнішим в аматорському інструментальному ансамблі є використання, в основному, індивідуальної та загальної форм занять.

На індивідуальному занятті студент повинен навчитися володіти музичним інструментом, на якому він хотів би грати в аматорському інструментальному ансамблі. Це можуть бути елементарні ударно-шумові інструменти та народні (окрім скрипки, альту, віолончелі), такі, як, наприклад, сопілка, бандура, цимбали, баян, контрабас і т. ін. Також на цьому занятті студент, який не має попередньої музичної освіти, і студент, який має попередню музичну освіту (музичну школу) може займатися з керівником над технічно складними місцями творів з репертуару ансамблю. Проводити індивідуальні заняття має художній керівник колективу. При виникненні будь-яких технічних складностей керівник може звертатися за порадою до колег-музикантів, що навчають гри на тих або інших музичних інструментах. На індивідуальних заняттях студент може поповнити свої знання з основ потної грамоти та, за потребою, з елементарної теорії музики. Л.П. Яковенко зазначає, що „індивідуальна робота... містить значні можливості для оволодіння студентами майстерністю ансамблевого виконавства” [7, с.83].

Загальна форма заняття – це загальна репетиція. Ця форма передбачає виконання творчих, технічних, організаційних питань. Загальна репетиція, як й індивідуальне та групове заняття, повинна розпочинатися у точно визначений за розкладом час у приміщенні, підготовлено му до заняття.

Першим етапом роботи в інструментальному ансамблі є настроювання інструментів. Настроювання інструментів можна проводити як до початку репетиції, так і на початку її проведення. Такий інструмент, як, наприклад, бандуру, потрібно настроювати перед репетицією, оскільки цей інструмент потребує для настроювання багато часу. Настройку інструментів струнно-смичкової та духової груп проводить керівник ансамблю або концертмейстери окремих груп на початку репетиції. З часом студенти-ансамблісти повинні самі навчитися настроювати свої інструменти.

У період роботи аматорського інструментального ансамблю керівник повинен слідкувати за чистотою строю інструментів. Всі інструменти без винятку настроюються за баяном (звук „ля” першої октави).

У плануванні репетиційної роботи в аматорському інструментальному ансамблі закріпилася наступна схема її проведення. На першу половину заняття припадає найскладніша робота: розучування нових творів, доопрацювання раніш виконуваних п'єс. На другу половину репетиції, як правило, припадає повторний репертуар – п'єси, що раніше вивчалися.

Кожна ансамблева репетиція має плановий характер та виконує конкретні організаційні, виховні та творчі завдання з урахуванням відведеного часу репетиційного заняття.

Рекомендується не перенасичувати репетиційне заняття великим об'ємом матеріалу, бо робота над одним музичним твором може отримати небажаний результат.

На репетиції добре працювати над п'єсами, що написані у різних темпах, різного характеру та мають неоднорідні технічні складності. Технічно важкі п'єси повинні чергуватися з більш легкими, швидкі з повільними, новий матеріал з раніше вивченим, що повторюється та доопрацьовується. У даному випадку важливо моделювати репетиційне заняття таким чином, щоб відбувалася рівнопропорційна зміна завдань технічної складності та художнього виконання музичного твору.

Розкриті питання були реалізовані в діяльності аматорського інструментального ансамблю Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, до складу якого увійшли студенти спеціальності „Музична педагогіка та виховання”. На початку кожного

навчального року нами проводиться програма діагностики музичних здібностей майбутніх ансамблів, добирається репертуар, формується склад аматорського інструментального ансамблю (скрипки, контрабас, бандури, баян, флейта або сопілка, ударні інструменти – бубон, трикутник), плануються загальні та індивідуальні заняття. У подальшому результати своєї роботи ансамблі демонструють у концертній діяльності.

Таким чином, розроблена нами універсальна схема створення аматорського інструментального ансамблю допоможе як організатору-керівникові, так і учаснику-ансамбісту – майбутньому вчителю музики, організатору музично-виховної гурткової роботи.

1. Березовский Б. Приемные испытания в ДМШ // Музыка – детям. Вып. 4: Вопросы музыкально-эстетического воспитания. – Л.: Музыка, 1981. – С.84- 104.
2. Оськина С. Е. Внутренний музыкальный слух. – М.: Музыка, 1977. 70с.
3. Погожева Т. В. Вопросы методики обучения игре на скрипке. – М.: Музыка, 1966. – 150с.
4. Трофимчук О. І. Школа колективного музикування. – Рівне, 1993. 146с.
5. Формы и методы работы с самодеятельным оркестром народных инструментов: Методические рекомендации для студентов культурно-просветительного факультета института культуры по специализации «Руководитель самодеятельного оркестрового коллектива» // Сост. ст. пр. А.Ф. Степанов. – Ровно: РГИК, 1987. – 39 с.
6. Юцевич Ю. С. Музыка: Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
7. Яковенко Л.П. Ансамблеве музикування як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики // Оновлення змісту і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць: М.С.Янцур, І.Д.Бех, А.М.Воробйов та ін.; Гол. ред. І.М.Хом'як. – Рівне: РДГУ, 2003. – С. 83 – 87.

This article is devoted to organization and formation of students' amateur instrumental ensemble in higher education establishments. Beside, it is an initial stage of forming and checking musical abilities, forming parts and different forms of work in the amateur instrumental ensemble.

Key words: *Amateur instrumental ensemble, musical abilities, musical hearing, musical memory, note ability, rehearsal, a piece of music.*

УДК 372.47

ББК 474.1

Світлана Татарінова

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядаються питання логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Аналізуються дані, отримані в експериментальному дослідженні означеної проблеми. Науково обґрунтована й експериментально доведена ефективність експериментальної комплексно-цільової програми «А» з формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку на основі дедуктивного шляху формування понять.

Ключові слова: *логіко-математичний розвиток, логіко-математичні поняття, класифікація, вимірювання, обчислення, серіація.*

Актуальність дослідження визначається необхідністю модернізації змісту дошкільної освіти, а також спрямованістю освітніх перетворень на розвиток критичного мислення, що базується на концепції безперервної освіти та відображено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законі України «Про дошкільну освіту» [3].

Вітчизняні дослідники Ф.Н. Блехер, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, З.С. Лебедева, Г.М. Леушина, Н.О.Менчинська, К.Й. Щербакіна вже показали можливість формування деяких початкових математичних понять у дітей дошкільного й навіть переддошкільного віку. У цих дослідженнях підкреслюється необхідність формування таких понять у дошкільників, бо процес формування початкових математичних понять має досить помітний позитивний вплив на розвиток мислення дитини в цілому.

Проте аналіз філософської [8], [9], психолого-педагогічної [5], [7], [10], [11] та методичної [1], [6] літератури свідчить, що на сьогодні в процесі формування логіко-математичних понять відсутній чіткий опис послідовності дій вихователя на всіх етапах пізнання, належна увага не приділяється організації послідовної та цілеспрямованої роботи з означеного напрямку.

Процес засвоєння понять дітьми старшого дошкільного віку потребує дотримання послідовності, відповідних організаційно-педагогічних умов, певної організації пізнавальної діяльності дітей. Формування логіко-математичного поняття як відносно самостійний процес спрямоване на засвоєння старшими дошкільниками повноти змісту поняття, який становлять його істотні ознаки. Уміння називати їх, розпізнавати поняття за цими ознаками свідчить про повноту засвоєння його змісту. Рівень осмислення засвоєного поняття визначається умінням виявляти

ці ознаки, встановлювати внутрішньо-понятійні зв'язки, узагальнювати їх, формулювати визначення поняття, пояснювати його сутність.

Як зазначає Лебедева З.Є. «оволодіння дітьми дошкільного віку математичними поняттями й діями над ними допомагає їм більш повно й точно сприймати навколишню дійсність, тому що кількісні відносини – одні з істотних відносин об'єктивного світу. Усвідомлення кількісних відносин є необхідним моментом пізнання людиною об'єктивної дійсності» [5, с.4].

Дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету: «Базова компетенція майбутнього спеціаліста вищого педагогічного навчального закладу III-IV рівня акредитації» (спеціальність «Дошкільне виховання» реєстраційний номер 0102U001290).

Теоретичними засадами побудови експериментальної роботи виступили системний і діяльнісний підходи як інструменти дослідження та оцінки педагогічної діяльності (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв); системно-орієнтований підхід як інструмент дослідження та оцінки педагогічної діяльності, зорієнтований на новий тип гуманістично-інноваційної дошкільної освіти (Л.В. Артемова, А.М. Богуш, Н.Г. Грама, О.Л. Кононко, К.Л. Крутій, О.С. Мопке, Т.І. Поніманська, О.Я.Савченко); альтернативні погляди вчених на особливості математичного розвитку дошкільників (Н.І. Баглаєва, Л.І. Зайцева, О.О.Футікова, К.Й.Щербакова); система принципів організації занять у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ).

Мета статті полягає в обґрунтуванні експериментальної перевірки сукупності організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності.

Відповідно до мети статті ми визначили низку організаційно-педагогічних умов формування ЛМП, з-поміж них: мотиваційна підготовка до засвоєння логіко-математичного поняття; безпосереднє чуттєве сприймання предметів; виділення істотних ознак поняття та організація пізнавальної діяльності; уяочення та словесне визначення суті поняття та позначення його відповідним терміном; введення сформованого поняття в систему логіко-математичних понять.

Виокремлені організаційно-педагогічні умови були закладені в експериментальну модель формування ЛМП і послідовно реалізувалися на кожному експериментальному етапі.

Експериментальна перевірка ефективності розроблених матеріалів тривала з вересня 2005 р. по травень 2006 р.

Дослідно-експериментальною роботою були охоплені ДНЗ № 286 м. Запоріжжя; школа-комплекс «Барвінок» м. Запоріжжя; ДНЗ № 8, 13, 14 м. Енергодар Запорізької області; ДНЗ № 36 м. Мелітополь Запорізької області; ДНЗ № 6 м. Дружківка Донецької обл.; ДНЗ № 1 м. Стаханов Луганської області; Олександрівський ДНЗ Херсонської області; Мелітопольський державний педагогічний університет. Загальна кількість респондентів складала 509.

Започатковуючи перший етап експерименту, метою якого було прояв сформованості логіко-математичних понять «форма», «величина», «число», тобто вихідного обсягу знань дітей старшого дошкільного віку, ми насамперед, сформували експериментальні (ЕГ) та контрольні групи (КГ).

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що якість засвоєння старшими дошкільниками логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» значно підвищиться, якщо: 1) формування логіко-математичного поняття розглядати як систему, елементами якої є його істотні кількісні ознаки оточуючого світу; 2) створити необхідні і достатні організаційно-педагогічні умови та використовувати експериментальні комплексно-цільові програми (ЕКЦП) з формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у старших дошкільників на різних етапах чуттєвого і логічного пізнання.

Для досягнення зазначеної мети дослідження та перевірки гіпотези були поставлені завдання: визначити критерії, показники сформованості логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності; виявити і обґрунтувати організаційно-педагогічні умови ефективного формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у дітей старшого дошкільного віку; сконструювати й апробувати відповідно до виявлених організаційно-педагогічних умов дидактичну модель формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» і розробити план її використання; експериментально перевірити ефективність розробленої експериментальної комплексно-цільової програми «А» у процесі формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число».

Виходячи із зазначеного, відповідно до мети та основних завдань дослідження, нами організований й проведений експеримент, у ході якого відбулася апробація експериментальної комплексно-цільової програми «А» з формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у дітей старшого дошкільного віку.

Експеримент – це метод наукового пізнання, за допомогою якого досліджуються явища дійсності [10]. Найчастіше головним завданням експе-

римуенту є перевірка гіпотез, передбачених теорій тощо. У цьому зв'язку експеримент виконує функцію критерію істинності наукового пізнання.

Ми розглядаємо експеримент як метод наукового перетворення, об'єктом якого є пізнавальна діяльність, метою – впровадження та перевірка ефективності експериментальної комплексно-цільової програми, сукупності організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у старших дошкільників за виокремленими критеріями (когнітивний, репродуктивний, рефлексивний) та показниками.

Для проведення експерименту був розроблений алгоритм упровадження зазначеної експериментальної комплексно-цільової програми «А» в практичну діяльність дитячого навчального закладу, комплексно-цільової програми «В» і традиційної «С».

Ми припустили, що застосування експериментальної комплексно-цільової програми «А» мало підтвердити її ефективність як засобу формування логіко-математичних понять за допомогою створення логіко-семантичної системи, яка складається навколо понять «форма», «величина», «число».

Експеримент проходив у декілька етапів. Спочатку для з'ясування сформованості логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» дітей старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності нами було визначено наступні критерії сформованості логіко-математичних понять:

1. Когнітивний (показник: повнота засвоєння змісту поняття; вміння називати істотні ознаки поняття).
2. Репродуктивний (показник: осмислення засвоєного поняття; вміння виокремлювати істотні ознаки, встановлювати адекватні внутрішньо-понятійні зв'язки та узагальнювати їх).
3. Рефлексивний (показник: чіткість словесного висловлення; вміння називати поняття, позначати його відповідним терміном; емоційне забарвлення, пізнавальна активність).

Сформованість логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у дітей старшого дошкільного віку ми виявили за допомогою діагностичної експрес-методики. В її основу було покладено три серії завдань і питань логіко-математичного змісту відповідно до кожного поняття (всього 15 завдань).

Одержані результати дозволили визначити причини недостатньої сформованості логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у дітей старшого дошкільного віку. З-поміж них: слабко проведені такі етапи чуттєвого ступеня пізнання, як відчуття, сприйняття, уявлення та логічний ступінь пізнання; низький рівень сформованості в

дітей умінь абстрагувати і узагальнювати, відділяти істотне від неістотного; акцентується увага на наочно-образний компонент у розкритті змісту поняття, недооцінюється роль слова (емоційне пояснення, міркування, порівняння, зіставлення тощо); відрив теоретичних логіко-математичних знань від практичного їх застосування в життєдіяльності; недостатня обізнаність вихователів з інноваційними методиками формування початкових логіко-математичних понять у старших дошкільників, що стимулюють дітей до пізнавальної діяльності.

Вважаємо, що усуненню означених причин сприятиме впровадження експериментальної комплексно-цільової програми з формування логіко-математичних понять «форма», «величина», «число» у старших дошкільників в процесі пізнавальної діяльності.

Отже, відповідно до вищезначеного нами визначено три програми «А», «В», «С». Програма «А» визначалася як експериментальна (дедуктивний шлях), програми «В» і «С» – як альтернативні (відповідно – індуктивний та традиційний шляхи формування логіко-математичних понять).

Перший шлях формування логіко-математичних понять можна розглядати як дедуктивний – від загального до часткового, одиничного. Дедуктивний спосіб пізнання характеризується рухом думки від загального до одиничного (від правила до прикладу). Він широко використовується в навчальному процесі з метою викладу навчального матеріалу та відіграє велику роль у становленні логічного мислення, сприяє розвитку вміння використовувати наявні знання під час засвоєння нових, логічно обґрунтовувати конкретні положення, доводити правильність своїх думок [2, с.84].

Наступний шлях формування логіко-математичних понять індуктивний, який знаходиться в контакт з емпіричною теорією мислення, яка виходить з того, що формування логіко-математичних понять відбувається на основі безпосереднього сприйняття. Пізнання починається з чуттєвого споглядання дійсності, а потім виходить за межі чуттєвого уявлення. Індуктивний шлях формування логіко-математичних понять є розвитком вже наявних знань та типом перетворення інформації, отриманої на емпіричному рівні.

Нами зроблено гіпотетичне припущення про те, що шляхи формування логіко-математичних понять (дедуктивний та індуктивний) рівнозначні між собою, а отже, повнота, міцність, усвідомлення логіко-математичних понять має приблизно однаковий рівень.

Аналізуючи наслідки експерименту, є підстава думати, що різниця в результатах, що їх ми отримали на початку експерименту і в кінці,

отримана внаслідок застосування ЕКЦП «А», впровадження якої здійснювалось дедуктивним шляхом. Але основну увагу приділимо методам математичної статистики [4, с.347] для достовірності експериментальних комплексних програм «А», «В» та традиційної «С».

Оскільки $|t| > t_{кр}$, то гіпотезу H_0 про рівність частот у групах, які займалися за експериментальною програмою «А» та традиційною програмою «С» відкидаємо, це означає, що рівень сформованості логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку в цих групах різняться статистично значуще. Відповідно статистично значуще він буде різнитися в групах, що займалися за експериментальною комплексно-цільовою програмою «А» (дедуктивний шлях формування логіко-математичних понять) та групою дітей, що працювали за програмою «В» (індуктивний шлях формування логіко-математичних понять).

Сконструйована пошукова модель формування логіко-математичних понять характеризується структурністю, ієрархічністю, цілісністю. Її системоутворюючим ядром є процес формування логіко-математичних понять, який забезпечується сукупністю виявлених організаційно-педагогічних умов. Складові моделі процесу формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку виконують свої специфічні функції в органічній єдності і взаємозв'язку.

Запропонована експериментальна комплексно-цільова програма формування логіко-математичних понять передбачає використання системи занять, яка характеризується науковістю, доцільністю, доступністю, цілеспрямованістю, послідовністю. Система експериментальних занять спрямована на виконання таких дидактичних функцій: навчальної, виховної, розвивальної.

Згідно отриманих даних найбільш позитивним змінам у формуванні логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності сприяла експериментальна комплексно-цільова програма «А». В експериментальній групі (комплексно-цільова програма «А») відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів сформованості логіко-математичних понять.

Діти, які навчалися за комплексно-цільовою програмою «А», мають глибокі й міцні знання та вміння, які необхідні для виділення істотних ознак логіко-математичного поняття, їх узагальнення, формулювання визначення поняття, встановлення внутрішньопонятійних та міжпонятійних зв'язків.

Проблема формування логіко-математичних понять має багатоаспектний характер, тому вважаємо, що проведене дослідження не вичерпує всіх її питань.

1. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: Методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
3. Закон «Про дошкільну освіту». – К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2001. – 55 с.
4. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 543 с.
5. Лебедева З. Е. Формирование начал математических понятий у детей младшего и среднего дошкольного возраста. Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: 1967. – 19 с.
6. Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л. Теоретические и методические вопросы формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. – Л., 1988. – 88 с.
7. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. – Челябинск, 1978. – 99 с.
8. Философский словарь / Под. ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
9. Філософія: Навч. посіб. / Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін.; За ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар, 2001. – 457 с.
10. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

The questions of logical-mathematical development of senior preschool children are studied. The significance of logical skills is exposed as a pithy part of Basic component of pre – school education. The integration of various facilities and programmatic tasks offered by an author provides the high level of cognitive activities at children.

Key words: *logical-mathematical development, classification, dimension, calculation and seriated method of logical activity.*

УДК 371.13:81'243

ББК 474.261.7

Ольга Троценко

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто особливості особистісно-діяльнісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Перспективним визначено використання методу моделювання як одного з найбільш раціональних у процесі формування професійних умінь.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, професійна підготовка, учителі іноземної мови.

У сучасних умовах розбудови держави та розширення її міжнародних зв'язків особливо гостро постало питання удосконалення іншомовної освіти, яка на нинішньому етапі передбачає безперервність, упровадження навчання іноземних мов у початкові школи і дошкільних закладах. Введення ранньої іншомовної освіти в програми загальноосвітніх закладів виокремлює ряд педагогічних проблем, серед яких центральною є якісна підготовка висококваліфікованих учителів іноземної мови для початкової ланки освіти. Проте для реалізації цього завдання потрібні нові підходи та методи, які сприяють підготовці вчителів - професіоналів.

Важливість запровадження новітніх навчальних технологій у процес навчання іноземних мов визначено в Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. Необхідність модернізації системи підготовки педагогічних кадрів та її основні напрями визначено в Національній доктрині розвитку освіти, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір.

Різні аспекти підготовки майбутніх педагогів у галузі навчання іноземних мов розглядаються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, особливості методичної підготовки вчителів іноземної мови початкової школи розкрито в працях О.Бігич, О.Коломіної, С.Роман; формування професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя в процесі навчання іноземної мови досліджувалось Л.Михайловою; О.Трубціна займалась питаннями підготовки вчителя до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови; культуровідповідну модель професійної підготовки вчителя іноземної мови обгрунтовано Є.Пасовим; сучасні технології підготовки вчителя іноземної мови розроблено В.Кузовлевим, В.Карташо-

Ольга Троценко. Особистісно-діяльнісний підхід...

вою, І.Москальовою та ін. Особливості мистецтва оволодіння іноземною мовою розкривають А.Деркач та С.Щербак.

Мета статті – розглянути концептуальні положення особистісно-діяльнісного підходу та можливі шляхи його реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови початкової ланки освіти.

Сучасний етап розвитку вітчизняної теорії і практики професійної підготовки вчителів іноземної мови відзначається багатоваріативністю, різноманітністю підходів, стратегій і технологій навчання, спрямованих на оповнення системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у вищій школі та підвищення рівня професіоналізму випускників. Все більше уваги приділяється творчій діяльності спеціаліста, його особистим якостям, які не лише визначають суто професійні характеристики людини, але й спосіб мислення, рівень культури та її інтелектуальний розвиток.

Традиційна модель освіти, спрямована на передачу майбутньому спеціалісту лише необхідних знань, умінь, навичок, без врахування його особистісного розвитку, втрачає свою перспективність. Натомість все частіше використовується особистісно-орієнтована модель навчання, яка створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Дослідженням особистісного підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів займаються як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема І.Бех, О.Пехота, В.Рибалка, О.Савченко, В.Сериков, І.Якиманська та ін.

У межах особистісного підходу студент визначається рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Навчання в університеті повинно орієнтуватись не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Рольове спілкування замінюється особистісним із притаманними йому підтримкою, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання "ситуації успіху", "ситуації вибору", самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [6, с.38].

Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О.Пехоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уяв-

лень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості школяра чи студента і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [5, с.280].

Центральним положенням особистісного підходу у вищому педагогічному навчальному закладі є новий погляд на особистість студента і викладача університету, що включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги (навіть якщо не є зразковою); особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент є не об'єктом, а суб'єктом психолого-педагогічної підготовки [6, с.45].

Згідно з дослідженнями В.Будака, О.Пехоги, А.Старєва, В.Шуляра [6, с.38-42], особливостями реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є: навчальний процес проєктується педагогічним колективом і педагогом, зокрема, на основі визначення і врахування потреб, бажань та можливостей студента згідно з його особистісним діагностуванням; у процесі навчання використовуються такі активні форми і методи навчання, як діалог, полілог, створення "ситуації успіху", драматизація дидактичних ситуацій, рольові ігри, індивідуальні заняття, творчі роботи, проблемні заняття. Активні форми навчального процесу створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження і радості від власного успіху, стимулювання творчості і неоднозначності.

Вітчизняні науковці О.Бігич, О.Пехота, В.Семиченко вважають, що в педагогічному процесі доцільно реалізовувати особистісно-діяльнісний підхід. Так, О.Пехота вважає, що особистісно-орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [5, с.281].

Погоджуємось із точкою зору В.Семиченко, яка стверджує, що відокремлювати один від одного діяльнісний та особистісний підходи не доцільно. Абсолютизація як діялісного (підпорядкування зовнішнім вимогам), так і особистісного (ігнорування вимог об'єктивної дійсності) може нанести шкоду як людині, так і тій системі, до складу якої вона входить. Концептуальні відмінності між діялісним та особистісним підходами доцільно розглядати тільки на теоретичному рівні. Дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів, адже особистість саме завдяки діяльності отримує реальні можливості для свого розвитку [7, с.184].

Варто звернути увагу і на той факт, що, незважаючи на індивідуальні особливості, майбутній спеціаліст зобов'язаний оволодіти необхідною для нього системою знань, здібностей та навичок. У будь-якій сфері діяльності існує певна нормативна система вимог, і, незважаючи на труднощі і незручності, пов'язані з індивідуальними особливостями, людина повинна прагнути сформувати і розвинути потрібні якості. У такому випадку індивідуальність людини, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності діяльності. З іншого боку, особистість саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, отримання реальних можливостей для свого розвитку.

Враховуючи нероздільність діялісного та особистісного компонентів, О.Бігич визначає особистісно-діялісний підхід як педагогічний процес, який, з одного боку, передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей студента як особистості, з іншого – як діялісний складник, який передбачає підготовку студента до здійснення професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи в майбутньому через організацію його професійної освіти сьогодні [2,85].

Проте педагогічний процес є настільки складним і багатограним, що майбутнім учителям, які не мають достатнього педагогічного досвіду, досить важко аналізувати діяльність інших учителів або учнів. Тому, як стверджує Н.Кузьміна, педагогічна діяльність – це той об'єкт, який потребує моделювання [1, с.29]. Студентів потрібно вести шляхом їх пристосування до діяльності, яка моделює працю вчителя-вихователя [3, с.132]. Цей шлях розглядається як найраціональніший та такий, що забезпечує ефективність процесу формування професійних умінь.

Російські вчені Н.Кузьміна, В.Сластьонін та А.Спіріна [3], посилюючись на існуючий досвід підготовки студентів факультетів іноземних мов до майбутньої педагогічної діяльності та на наукові підходи щодо удосконалення цього процесу (відображені у працях Г.Рогової, К.Саломатова, С.Шатилова), вважають, що результатом професійної підготовки є професійна готовність. Високий рівень сформованості професійної готовності допомагає молодому спеціалістові якісно виконувати свої професійні обов'язки.

Науковці виокремлюють чотири етапи в процесі формування професійної готовності студентів до професійної діяльності. Ці етапи передбачають поступове засвоєння та інтеграцію мовленнєвого досвіду і знань з іноземної мови, методики її викладання, психології, педагогіки та інших суміжних дисциплін на різних етапах засвоєння основ навчально-педагогічної діяльності.

Так, перший етап (професійно-орієнтований) охоплює період навчання студентів з першого по другий курс. Основою для виділення цього періоду навчання є положення про ранню педагогічну спрямованість навчального процесу (Н.Гез, Н.Зикова, Г.Максимова, К.Саломатов та ін.). Ціллю цього етапу є формування професійних мотивів майбутньої діяльності і ряду професійно-комунікативних і проєктувальних умінь.

На цьому етапі важлива роль відводиться викладачу вищого навчального закладу, оскільки професійний стереотип, отриманий у результаті тривалого впливу викладача, виявляється набагато стійкішим, ніж отримані знання з теорії і методики навчання [3, с. 133]. Тому важливо, щоб викладачі на заняттях з іноземної мови використовували завдання, зорієнтовані на розвиток як педагогічних навичок, так і мовленнєвої іншомовної діяльності. У даному випадку Н.Кузьміна, В.Сластьонін та А.Спіріна вважають ефективним використання дидактичних і рольових ігор, організацію змагань, бесід, дискусій та інших професійно-орієнтованих видів навчання, які одночасно дозволяють виявляти особистісні якості студента, та в той самий час сприяють розвитку його професійних якостей.

Другий етап (теоретико-практичний) охоплює період навчання студентів 3-го курсу до їх виходу на першу навчально-виховну практику. Ціль цього етапу – передача системи знань з мови, методики, психології та педагогіки. З іншого боку, студенти мають вміння вирішувати типові методичні задачі.

У межах даного етапу використання активних методів навчання (рольова гра, семінар-презентація та ін.) дозволяє студентам “проживати” моменти своєї майбутньої професійної діяльності, формує у студентів нові лінгвометодичні уміння з використання іноземної мови під час організації навчальної діяльності школярів.

Третій етап – це етап використання теоретико-практичних еталонів вирішення типових педагогічних задач під час першої навчально-виховної практики за допомогою методиста, представників кафедри психології та педагогіки в межах конкретної групи учнів. Формування методичних умінь відбувається в процесі практичної діяльності студента та інтеграції отриманих знань з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Четвертий етап реалізується під час другої навчально-виховної практики, де студенти використовують набуті знання та навички.

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід є важливою стратегією професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Перспективним завданням є розробка методичних засад реалізації цього підходу на всіх чотирьох етапах формування професійної готовності майбутніх учителів, а також використання методу

модельовання як одного з найбільш раціональних щодо формування професійних умінь.

1. Алошкин А.П. Основы моделирования в образовании. – Омск, 1998. – 144 с.
2. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: КНЛУ, 2004. – 287 с.
3. Москалёва И.С. Формирование профессиональной готовности учителя иностранного языка к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 2005. – 209 с.
4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 274-297.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр, І.М.Михайлицька, І.В.Манькусь; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

The article deals with the peculiarities of individual-active approach in the system of professional preparation of future foreign language teachers for primary school. Method of pedagogical modeling is considered to be the most efficient while forming the professional skills.

Key words: *individual-active approach, professional preparation, foreign language teachers.*

УДК 37.033+179

ББК 474.264.5

ЕКОЛОГІЧНА ЕТИКА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Олена Троцька

Стаття присвячена проблемі екологічної етики як важливої складової сучасної освіти. Екологічна етика – вчення про відносини лю-

дини з природою, що сприймається як суб'єкт, засновані на визнанні морального статусу природи, повазі прав природи й обмеженні прав людини. Корінне питання екологічної етики — яке наше відношення до Природи: як до об'єкта (речі) чи суб'єкта (тобто до рівного собі, що має моральний статус і права). Екологічна етика існує лише тоді, коли ми відносимось до природи як до суб'єкта. Встановлено, що викладання курсу біоетики, екоетики є необхідним. На нашу думку, завданням сьогоденної освіти є дати уявлення про екологічну етику як про нерозривну і – в сучасних умовах – дуже важливу складову частину загальнолюдської етики.

Ключові слова: Екологічна етика, філософська екоетика, нормативна екоетика, екобіоцентризм.

Життя на Землі розвивалося та існує в екосистемах, які являють собою першочергову умову продовження життя, яким ми його знаємо. Динамічні сили екосистем контролюють виникнення, повний розвиток і зникнення усіх форм, в яких проявляє себе життя. В екосистемах все змінюється, все тече. Традиційна етика має тенденцію чинити опір змінам і залишатися статичною; окрім того, вона одностороння і сфокусована на єдиній формі життя серед мільйонів форм — на *Homo sapiens*. Щоб вирішити глобальні проблеми, які постали перед сучасним людством, науковці стверджують, що нам потрібна нова етична концепція — конструкція, яка виходить далеко за межі вузького та егоцентричного світу, побудованого нами для задоволення наших безпосередніх потреб [10, с.1].

Таким напрямком прикладної етики і є екологічна етика. Вона поряд із екологічними знаннями, екологічним мисленням, екологічним світоглядом та екологічною культурою складає компоненти екологічної освіти на сучасному етапі її розвитку.

Саме тому на сьогоденному етапі розвитку екологічної освіти до її компонентів відносять екологічні знання; екологічне мислення; екологічний світогляд; екологічну етику та екологічну культуру [7, с.50].

Метою нашої статті є визначення стану сформованості ставлення студентів до екоетичних проблем, висвітлення основних положень та короткої історії розвитку екологічної етики з ціллю їх включення до змісту підготовки майбутніх учителів біології.

Загалом етика — це основа гуманізму, що охоплює базисні принципи поведінки людей, їх способу мислення та уявлень. Ніяке людське суспільство не може прямувати до розквіту без етики.

Екологічна ж етика пропонує і захищає систематичну і всебічну концепцію моральних взаємовідносин між людьми і природою, вона припускає, що людська поведінка стосовно природи може спрямову-

Олена Троцька. Екологічна етика як важлива складова...

ватись і спрямовується моральними нормами. Теорія екологічної етики в цьому випадку повинна: 1) пояснити, що це за норми; 2) пояснити, стосовно кого чи до чого люди несуть моральну відповідальність; 3) показати, чим обґрунтована ця відповідальність [2, с.5].

Засновниками екологічної етики вважаються американський еколог Олдо Леопольд (1887-1948) та німецький лікар і філософ Альберт Швейцер (1875-1965). Класична праця О. Леопольда “Календар піщаного графства” була видана у 1949 році, після смерті його автора. У 1953 році вийшли інші його книги під заголовком “Кругова ріка”. У цих працях О. Леопольд розвинув свої погляди з екології, екологічної етики (етики землі). Етика благоговіння перед життям (універсальна етика) розроблена Альбертом Швейцером у класичних працях “Культура й етика” (написана на початку 1920-х років і видана в 1923 році), а також у “Вченні про благословення перед життям” (написана в лікарні в 1961 році, вийшла в НДР у 1963 році) [9, с.24].

Велике значення для ознайомлення природоохоронної громадськості України з закордонними класиками екологічної етики мало видання в 1990 році збірника “Глобальні проблеми і загальнолюдські цінності”, а також у 1992 році двох книг — “Екологічна антологія” і “Думаючи як гора”. У 1993 році в Москві вийшла “Троянда світу” Данила Аїдрєєва, що мала велику главу з екологічної етики. Велике значення мали також огляди американського журналу “Екологічна етика”, опубліковані московським філософом В. Єрмолаєвою в 1989, 1990 і 1994 роках. Активну діяльність з популяризації екологічної етики розвинув морський еколог, академік НАН України Г. Полікарпов (Севастополь). Ним була підготовлена програма для навчання школярів з екологічної етики. Викладач кафедри філософії Далекосхідного державного аграрного університету Н. Калініна в 2002-2003 рр. одна з перших почала читати вузівський курс екологічної етики [4, с.61]. Київським еколого-культурним центром разом з московським Центром охорони природи за підтримки Еколого-просвітницького центру “Заповідники” у 1996 році був розпочатий міжнародний проект “Любов до природи”, однією з задач якого є популяризація і розробка екологічної етики. Київський еколого-культурний центр видав з цієї теми кілька десятків книг, з 1999 року випускає “Гуманітарний екологічний журнал”.

У 2001 році в Києві, за підтримки Центру охорони дикої природи, пройшов перший Міжнародний семінар з екологічної етики [4, с.62; 6, с.13]. 17-20 вересня 2001 р. відбувся I Національний конгрес з біоетики, 29.09. 2004–2.10. 2004 р. у Києві проходив II Національний конгрес з біоетики, а 08.10.2007–11.10.2007 відбудеться III Національний конгрес з біоетики.

Як бачимо, проблемами екологічної етики переймаються все більше людей, проте є ще багато проблем, які потребують вирішення.

Корінне питання екологічної етики — яке наше відношення до Природи: як до об'єкта (речі) чи суб'єкта (тобто до рівного собі, що має моральний статус і права). Екологічна етика існує лише тоді, коли ми відносимось до природи як до суб'єкта [2, с.4].

Отже, екологічна етика — вчення про відносини людини з природою, що сприймається як суб'єкт, засновані на визнанні морального статусу природи, високому оцінюванні її внутрішньої і нематеріальної цінностей, повазі прав природи й обмеженні прав людини. Як писав батько екологічної етики О. Леопольд — екологічна етика – це обмеження волі дій у боротьбі за існування [9, с.74]. Еббі говорив, що екологічну етику можна розглядати як домагання природи на свої права. Головним напрямком в екологічній етиці є екобіоцентризм, що націлює людей на збереження якомога більшої кількості видів живих істот і ділянок дикої природи в безвідносній користі від цього людині чи навіть її на шкоду [1, с.58].

Екологічну етику розділяють на дві складові частини: філософську екологічну етику і нормативну екологічну етику. Нормативна етика стосується практичних питань, розробляючи етичні судження, правила і принципи наших відносин із природою, а також етичні оцінки. Більшість етичних суджень, що включають “погано – добре”, “вишліває”, “повинні” чи “потрібно” — це нормативні вимоги. Вони визначають поведінку наприклад: “види, що знаходяться під загрозою знищення, варто охороняти”, “полювати на тварин для розваги — погано”. Значення нормативної екологічної етики - розробка спеціальних етичних правил і етичних принципів поведінки. Етичні правила стосуються більш вузьких питань і іноді можуть суперечити одне одному. У цьому випадку звертаються до етичних принципів, які є узагальненнями більш високого порядку.

Філософська етика передбачає більш високий рівень узагальнень і абстракцій, на якому нормативні судження й оцінки, а також доводи, що приводяться на їх користь, аналізуються й оцінюються. Це рівень загальних концепцій, ідей і теорій, на основі яких пояснюються і захищаються нормативні судження. Філософська екологічна етика розробляє такі важливі поняття як “цінності природи”, “права природи”, “людські обов'язки перед природою”, “благо природи” [2, с.8].

Екологічна етика має головні функції: руйнівну і творчу. Перша спрямована на те, щоб зруйнувати старі, споживацько-утилітарні стереотипи відносин людини з природою, численні антропоцентричні міфи і цінності, відмовитися від марнотратних і негуманних видів природоко-

ристування. Творчі функції екологічної етики спрямовані на вироблення нового, екологічного світогляду, що дозволяє успішно співіснувати людині та природі.

На жаль, серед значної частини екологічної громадськості і природоохоронних чиновників відношення до екологічної етики, м'яко кажучи, досить прохолодне. Це пояснюється не лише слабким володінням знаннями з екологічної етики, але і низьким рівнем гуманітарної освіти, що є у фахівців природничих чи технічних наук. У той же час володіння методами і принципами екологічної етики несе в собі значні переваги.

Покладаючись на науку і новітні технології (чи навіть на економіку і законодавство) без врахування етичних і філософських положень, ми можемо створити не менше проблем, ніж знайдемо рішень. Надання екологічних проблем на відкуп “експертам” науки і техніки зовсім не означає, що ми можемо розраховувати на одержання об'єктивних, безсторонніх рішень, це лише означає, що цінності, покладені в основу цих рішень, будуть їхніми цінностями. До того ж не завжди природоохоронними. Тому наукова, правова, економічна й інша оцінки екологічних ситуацій повинні бути доповнені етичною оцінкою [5, с.119]. Розвиток і впровадження екоетики являє собою найважливішу передумову для досягнення й підтримки гармонійних взаємин між людськими запитамі і припустимим навантаженням на екологічну систему, а значить, і для продовження часу існування нашого виду. Тільки через послідовний розвиток і застосування екоетики можна уникнути катастрофи гігантських розмірів.

Нами проводилось анкетування студентів I і V курсів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, з метою з'ясування їхнього ставлення до використання тварин у дослідках, до «прав природи» на невтручання людини. У дослідженні взяло участь 50 студентів першого курсу та 70 студентів п'ятого курсу.

Студентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

- 1) у чому ви бачите головне призначення людини в наш час?
- 2) чи схвалюєте ви виготовлення гербаріїв, чи можна їх замінити фотографіями, чи мають рослини «право на життя»?
- 3) якщо б вам запропонували врятувати людину ціною багатьох життів дослідних тварин, чому б саме ви віддали перевагу?
- 4) чи змогли б ви взяти участь в експериментах над тваринами?
- 5) чи можна замінити при вивченні зоології живих дослідних тварин опудалами і муляжами?

Отримали наступні результати: 94 % студентів 5-го курсу та 85 % студентів 1-го курсу визнали, що могли б взяти участь в експериментах над тваринами; усі студенти стверджують, що могли б пожертвувати життям

тварин заради життя людини. Це свідчить про те, що вони недостатньо усвідомлюють цінність життя усіх організмів. 70% студентів 1-го та 84% студентів 5-го курсу хотіли б зберегти рідкісні види тварин, решта - пам'ятки природи, але ніхто з них не сказав про те, що хотів би зберегти природу такою, як вона є, не змінюючи. Головне призначення людини студенти бачать у народженні нащадків, а про збереження природи подумало лише 4%.

Повторне анкетування студентів 5-го курсу було проведено після проходження ними курсу біоетики, на вивчення якого відведено 1,5 кредити (54 год.). Метою курсу є виховання у студентів усвідомленого морального ставлення до усіх живих істот і діяльнісно-благоговійного ставлення до людського життя та формування умінь застосовувати біоетичні знання у майбутній педагогічній діяльності з метою формування біо- та екоцентричного типу мислення школярів. Аналіз результатів анкети показав, що 35% студентів змінили своє ставлення до експериментів над тваринами, зрозуміли, що необхідно поважати життя тварин, 95% студентів зрозуміли, що необхідно зберегти природу в незмінному вигляді для наступних поколінь.

Отже, викладання курсу біоетики, екоетики є необхідним. На нашу думку, завданням сьогоденної освіти є створення уявлення про екологічну етику як про нерозривну і – в сучасних умовах – дуже важливу складову частину загальнолюдської етики. Показати зростаючу роль екологічної етики в регулюванні взаємодії суспільства і природи, проілюструвати можливості застосування її принципів і методів в окремих галузях біологічного природокористування. Вказати на існування важливих обмежень етичного характеру в експлуатації природних ресурсів.

1. Біоетика. Програма навчального курсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / А.В. Степанюк, Г.Я. Жирська, І.С. Назарко. – Тернопіль, 2007. – 12 с.
2. Борейко В.Е. Экобиоцентризм как основание экологической этики // Гуманитарный экологический журнал. – 2004. – Т.6 (2). – С.58-61.
3. Борейко В.С., Подобайло А.В. Экологична етика. Навчальний посібник. – К.: Фітосоціоцентр, 2004. – 116 с.
4. Василенко Л.И. Поиски оснований и источников экологической этики // Вопросы философии. – 1986. – № 2. – С. 145-152.
5. Грищенко В.Н. О концепциях экологической этики // Гуманитарный экологический журнал. – 2004. – Т.6 (2). – С.61-69.
6. Дежкин В.В. Марфенин Н.Н. Экологическая этика. Учебная программа для студентов экологического факультета // Гуманитарный экологический журнал. – 2004. – Т.6 (2). – С. 118-123.

7. Запорожан В., Гоженко А. Від біоетики до екоетики // Вісник НАН України. – 2004. – № 8. – С. 13-17.
8. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний вісник. – 2002. – № 9. – С. 50-62.
9. Степанюк А., Герц І. Біоетика. – Тернопіль: В-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2005. – 166 с.
10. Степанюк А.В., Назарко І.С. Довідник з біоетики. – Тернопіль: В-во ТНПУ ім Володимира Гнатюка, 2006. – 160 с.
11. http://www.eeu.org/articles/EEIU_Ukrainian.pdf

The article is devoted the problem of ecological ethics as an important constituent of modern education. Ecological ethics is studies about the relationships of man with nature which is perceived as a subject, based on confession of moral status of nature, respect of rights for nature and limitation of human rights. A native question of ecological ethics is what our attitude toward Nature: as to the object (things) or subject (that to even itself, that has moral status and rights). Ecological ethics exists only then, when we behave to nature as to the subject.

It is set that teaching of course of bioethics and ecoethics is a necessity. To our opinion the task of today's education are dates of picture of ecological ethics as about indissoluble and – in modern terms – very important component part of common to all mankind ethics.

Key words: Ecological ethics, philosophical ecoethics, normative ecoethics.

УДК 371.3:378

ББК 474.26

Вікторія Федорчук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

У статті розглянуто різні підходи до визначення основних рис вчителя-інноватора. Проаналізовано окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інновація, інноватор, підготовка до інноваційної діяльності.

Останнім часом освітні інституції знаходяться в значній залежності від суспільних змін та розвитку ринку праці. Ці трансформації збільшують попит на знання та вміння, на креативність та винахідливість, вияв-

ляючи разом з тим непристосованість освітньої теорії і практики до нових вимог та прагнень сучасного суспільства. Освіта не стоїть на місці, а активно реагує на нові тенденції та реалії, враховує потреби та передбачає перспективи, оновлює форми, зміст, методи, технології навчання і виховання.

З цього приводу польський педагог T.Lewowicki [за 7, с. 62] формулює наступні основні причини, що визначають зміни в сучасній освіті: наближення освіти до реального життя; школа не повинна лише навчати, але й розвивати власну активність учнів, служити їхньому саморозвитку і самореалізації; навчання має бути приємним і цікавим; демократизація освіти; гнучкість системи освіти та її саморегуляція та ін.

В результаті однією з характерних особливостей сучасної освіти, за твердженням І.М. Дичківської [1, с. 8], є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної й інноваційної, тобто такої, що відкрита новому, здатна до оновлення, якій, власне, і присвячена дана стаття.

Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається цілий ряд вітчизняних та зарубіжних науковців: Т.І. Волоковська, І.М. Дичківська, Т.Ф. Коляда, Л.Г. Овчаренко, В.Ф. Паламарчук, І.П. Підласий, Л.Б. Хіхловський, J.W. Gardner, H. Klages, E. Petlak, S. Pokrivcakova, Z. Pietrasieski, A.J. Sowicki, P.R. Whitefield та багато інших. У своїх працях дослідники намагалися визначити поняття “інновація”, “педагогічна інновація”, умови ефективності та види педагогічних інновацій, проаналізувати складові готовності до інноваційної діяльності, основні риси педагога-інноватора.

Метою цієї публікації було виокремлення основних факторів, що впливають на готовність вчителів до інноваційної діяльності, та, на основі анкетування, з’ясування стану готовності випускників педагогічного факультету до реалізації інноваційного підходу в професійній діяльності.

“Інновація” належить до одного з найпоширеніших і разом з тим багатозначних понять сучасної гуманістики. У різних сферах науки і практики це поняття часто розуміють по-різному. В повсякденному мовленні інновацію часто пов’язують з цілим рядом термінів близьких за значенням, наприклад, таких, як поступ, покращання, творчість, новаторство, нестандартність, реформа, альтернативність, модернізація. Кожний з них містить в собі якусь частку правди про сутність поняття “інновація”, але не визначає його. Складається враження, що дана категорія відносно недавно активно увійшла до наукового обігу. Про це свідчить хоча б те, що цього слова не містять “Педагогическая энциклопедия” (1965), “Словник іншомовних слів” (1985), “Словарь иностранных слов” (1985) і навіть “Український педагогічний словник” С.У. Гон-

чаренка (1997). Правда, “Словник іншомовних слів” (1996) із серії “Бібліотека державного службовця. Державна мова і діловодство” подає визначення інновації, хоч і в мовознавчій інтерпретації. Натомість відомий польський педагог В.Оконь ще в 1975 році визначав інновацію як зміну структури педагогічної системи загалом або деяких важливих її складових з метою поліпшити її характеристики [4, с. 100].

Розквіт педагогічної творчості в теоретичній та практичній сферах спричинили досить неоднорідну картину навколо поняття інновації та її похідних. Але можна знайти спроби звести цю різноманітність до більш загальних категорій. Наприклад, в українській педагогіці з огляду на сутнісні ознаки інновації її розглядають як процес і як продукт (результат). “Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву “іновація” [1, с. 23].

Проблема інновацій тісно пов’язана з людьми, які є її творцями та реалізаторами. За концепцією Гарднера [2, с. 47], саме особистість відіграє вирішальну роль в процесі оновлення суспільства. Соціальні інститути, на його думку, сприяють суспільному оновленню лише настільки, наскільки суспільне середовище є сприятливим для діяльності творчих особистостей у різних сферах їхньої активності. Роль інноватора, з погляду Гарднера, не належить лише історичним та видатним особистостям. Основні перетворення, що складають історичний процес, є результатом почергових, дрібних, поступово накопичених інновацій, творці яких у більшості випадків залишаються невідомими.

Зважаючи на це, в освіті на сьогоднішній день особливо актуальною постає проблема підготовки кадрового потенціалу, здатного формувати й розвивати нові погляди на суспільство та місце в ньому школи, збагачувати існуючі засоби суспільної культури, перетворювати освітній простір відповідно до потреб суспільства.

Робота, пов’язана з підготовкою вчителів, вважається однією з найважливіших і постійно актуальних проблем освітніх змін. Оптимізація підготовки педагогів повинна бути сфокусована на майбутньому, повинна бути виражена в конкретних спробах, що відповідають завданням і вимогам, пов’язаним з сучасними змінами, з трансформацією освіти, так само, як і з швидкими і відповідними змінами існуючого стану у конкретних умовах. Трансформація освіти, зокрема, полягає у зміні ставлення вчителів до навчання і освіти, до учня, який мусить стати важливим суб’єктом всієї освітньої діяльності. Ця внутрішня трансформація вплине на роботу кожного вчителя і на освіту в цілому.

Досить часто в останні роки можна почути питання: якою є підготовка вчителя? Якою їй слід бути і на чому потрібно акцентувати увагу перш за все? Яким повинен бути вчитель “нового типу”, здатний ефективно працювати в сучасних умовах? Відповіді на ці та інші запитання, звичайно, знаходяться у різних площинах. Але очевидно, що інтегральною проблемою є проблема інноваційної підготовки майбутніх вчителів. Спробуємо розібратися у її сутності.

У науковій літературі можна знайти різні підходи до проблеми підготовки майбутніх вчителів, здатних до інноваційних перетворень. Одні автори вказують на конкретні особистісні риси, які слід формувати у завтрашніх педагогів, інші описують те, як повинна бути організована підготовка вчителя у ВНЗ. Так, словацькі вчені [5, с. 107-116] вважають, що підготовка до інноваційної діяльності повинна забезпечувати:

- гармонійне поєднання теоретичної і практичної підготовки з профільних предметів;
- можливості для створення студентами власної індивідуальної концепції навчання;
- оволодіння студентами умінням працювати зі змістом освіти, який уже не розуміється як приписана норма;
- реальне, гуманістичне розуміння освіти майбутніми педагогами (зокрема концентрація на можливостях, здібностях, інтересах учнів);
- формування вміння студентів пов'язувати навчання з емоційною сферою учнів;
- готовність студентів до гнучкого підходу до роботи (вміти бачити альтернативні підходи в навчанні, приймати їх та адаптувати до своїх умов праці);
- повагу і розвиток плюралістичних підходів до виховання і його змісту;
- усвідомлення нових цінностей виховання (розвиток і поглиблення демократії і гуманізму, вільний розвиток особистості, повага до прав людини і т.п.);
- уміння студентами не лише копіювати завдання та цілі впливу шкільної освіти, але й знати, як зрозуміти освіту та різні її аспекти.

Інші дослідники підготовку майбутніх педагогів до інноваційної діяльності вбачають у формуванні у них певних рис, притаманних інноваторам. При цьому різні автори пропонують різні групи рис. Приміром, Z.Pietrasicki [6, с. 79] до таких рис відносить: здібності, інтелектуальну активність і мотивацію, особистісну незалежність.

У P.R.Whitefielda [9, с. 42-43] знаходимо ще один підхід, відповідно до якого особистості інноватора повинні бути притаманні такі риси: 1) знан-

ня, інформаційні засоби (загальні та специфічні), потрібні для нових, творчих комбінацій; 2) інтелектуальні здібності (розумові вміння ефективного використання знань); 3) темперамент (емоційні аспекти особистості, що стосуються настрою, активності та сприяють особистості у використанні знань і вмінь, у здатності йти на ризик, пов'язаний з розвитком нових ідей.

Американський автор G.A.Steiner [за 8, с. 169] змальовує психологічний портрет інноватора з допомогою трьох складових: інтелектуальні особливості, особистісні риси і підхід до розв'язання проблеми.

Польський педагог P.Шульц характеризує особистість інноватора відповідно до наступних категорій: знання, розум, мотивація, особистість, система цінностей [8, с. 169-180]. Розглянемо детальніше ці поняття та їх інтерпретацію автором стосовно педагога-інноватора.

Знання. Від знань, які має вчитель, від засобів культури великою мірою залежить те, чи стане і яким він стане інноватором. Великою мірою це залежить від того, скільки знань зміг набути вчитель під час професійної підготовки та професійної діяльності.

Інтелектуальні риси:

- відкритість (на свій внутрішній світ, вразливість на проблеми, спостережливість, відкритість на інновації як активний пошук інформації про творчість інших);
- гнучкість мислення (творець може з різних сторін підходити до проблеми, змінювати напрямки і стратегію поведінки; толерантно ставиться до внутрішнього конфлікту, що може виникати через існування суперечливих переконань);
- вільність і оригінальність мислення (здатність до швидкої генерації великої кількості ідей; вміння народжувати несподівані, незвичні думки);
- здатність до впорядкування власного досвіду;
- інтелектуальна незалежність (нонконформізм, поведінка відповідно до власних переконань);
- інтелігентність;
- здібності (крім загальних – специфічні: наукові, технічні, літературні, артистичні, спортивні, організаторські, педагогічні і т.д.).

Мотивація. Щоб бути інноватором, мати успіхи у творчій діяльності, треба не лише щось вміти, але й чогось хотіти.

Особистість. Риси особистості, що характеризують творчих людей.

За J.Kozieleckim: інтроверт, не дуже цікавиться міжособистісними стосунками, товариством, незалежність у мисленні і в діях, нонконформізм, дії відповідно до власних переконань, критичність, емоційна невірніповаженість, імпульсивність, амбітність, вразливість, впевненість в собі.

За G.A.Steiner: незалежність, почуття відмінності, ставлення до авторитету як до певної умовності, імпульсивність.

За P.R.Whitefield: самодостатність, високий рівень вимогливості, довіра до самого себе, вплив на інших.

За A.Gyralski: енергійність, ентузіазм, рішучість, ретельність, прямолінійність, вміння концептуватися, витривалість, вміння співпрацювати, спонтанність, безпосередність, комунікативні здібності, незалежність, скептицизм, здатність до розвитку, прагнення до самореалізації, здатність дивуватися світові.

Цінності. E.M.Rogers і F.Schoemaker пропонують збірну характеристику ціннісних рис інноватора: емпатичність, недогматичність, високий рівень інтелектуальності, позитивне ставлення до змін, готовність до ризику, позитивне ставлення до науки і освіти, аптитоталітарна орієнтація, високий рівень мотивації і прагнень в освіті, праці, професійній діяльності.

Розкриваючи питання готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, І.М.Дичківська визначає її як “особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії” [1, с. 277]. Відповідно до цього, дослідниця визначає і структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яку, на її думку, слід розглядати як сукупність чотирьох компонентів, що взаємообумовлені та пов’язані між собою:

1) мотиваційний (виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв’язанні актуальних проблем педагогічної освіти);

2) когнітивний (об’єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь та навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; цей компонент характеризують обсяг знань, стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога);

3) креативний (реалізується в оригінальному розв’язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті; ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, уміння розвивати креативність дітей);

4) рефлексивний (реалізується через такі процеси як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого) [1, с. 282-287].

Проаналізувавши наведений вище перелік рис педагога-інноватора, можна виділити основні фактори, що впливають на готовність вчителів до інноваційної діяльності. На наш погляд, це: мотивація, інформованість щодо педагогічних інновацій, інтелектуальні здібності та певні особистісні риси (зокрема, здатність до творчості та особистісна незалежність). У контексті підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності постає питання: наскільки сьогодишні студенти готові до реалізації завдань інноваційної педагогіки завтра, у своїй професійній діяльності? Відповідь на поставлене запитання, очевидно, потребує проведення детального всебічного вивчення теорії і практики сучасної освіти. Першим кроком на цьому шляху може стати проведення анкетування студентів 5-го курсу педагогічного факультету, що завершили вивчення спецкурсу “Використання інноваційних технологій в сучасній школі”.

Для того, щоб у вчителя виникло бажання запроваджувати інновації, він повинен позитивно ставитись до них. Опитування показало, що жоден з респондентів не висловив негативного ставлення до інновацій, а 80% студентів своє ставлення висловили як позитивне. Крім цього, стільки ж опитаних визнали свій інтерес до інновацій в педагогічній діяльності стійким. З’ясовуючи характер цього інтересу, ми проранжували мотиви, що його збуджують, і отримали наступну картину: на найвищій сходинці виявився “інтерес до того, щоб створити щось своє, незвичне, краще, ніж було”, друге місце посіла “можливість більш повно реалізувати свій досвід, сили і здібності”, для дещо меншої кількості респондентів значущим є те, що завдяки використанню інновацій у них “зростає самоповага, формується новий погляд на себе і власну діяльність”, і останнім аргументом на користь педагогічних інновацій стало “зростання авторитету серед колег і учнів”. Характерно, що для майбутніх педагогів більше значення має власна самореалізація та самоповага, ніж авторитет серед колег та учнів (що це: егоцентризм чи відсутність надії мати авторитет у колективі?).

У ході дослідження було з’ясовано, що абсолютно всі студенти вважають, що педагогічні інновації потрібно запроваджувати в школі (звичайно, така однастайність може викликати певні сумніви, власне, як і результати будь-якого опитування – див. [3, с. 77]), хоча й керуються дещо різними мотивами: починаючи з аргументу “для підвищення ефективності навчального процесу”, через “можливість підвищення власної майстерності, випробовування себе, загального розвитку” і закінчуючи шансом “підвищення свого авторитету”, який знову отримав найменшу кількість балів у завітаних випускників.

Звичайно, цілком логічним було наступне запитання про те, чи будуть майбутні педагоги самі застосовувати інновації на практиці. У цьому випадку 50% респондентів відповіли, що будуть застосовувати частково і залежно від обставин; 40% – однозначно сказали “так”; 5% – ще не знають; і 5% – обрали однозначне “ні”.

Отже, можна сказати, що мотиваційний компонент присутній у структурі готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності. Для визначення місця й ролі інших компонентів ми попросили студентів назвати ознаки власної готовності до інноваційної діяльності. У результаті дізналися, що 46% опитаних вважають, що вони орієнтуються в теоретичних основах структури особистості та психології особистості, 35% – орієнтуються в нових педагогічних ідеях, та, на жаль, лише 5% володіють нестандартним мисленням та теорією і практикою використання психодіагностики, 2,5% – знають технологію та володіють культурою експериментальної діяльності. Такий розподіл свідчить про те, що хоч когнітивний компонент (загальна теоретична підготовка та інформованість про інноваційні підходи) притаманний значній частині респондентів, та креативність і практична підготовка студентів знаходяться на дуже низькому рівні. Очевидно, що на те є об'єктивні причини: домінування теорії над практикою у вузівській освіті та практично повна відсутність цілеспрямованого розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів.

Звичайно, проведені дослідження не може претендувати на абсолютну істинність (як, власне, і кожне дослідження!). Але отримані результати дозволяють зробити певні узагальнення, які цілком можуть бути екстрапольовані й на інших учасників інноваційних освітніх процесів. Так, можна зробити висновок, що готовність сьогоднішніх випускників до професійної інноваційної діяльності є недостатньою, а у її структурі переважає теоретична складова. Тому, на нашу думку, подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку та впровадження різноманітних способів розвитку творчого, неупередженого мислення й інтелектуальних здібностей у майбутніх педагогів, а також створення умов для практичної підготовки студентів до запровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес сучасної школи.

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Gardner J.W. Self Renewal. Individual and the Innovative Society. – New York: Harper and Row, 1964.

3. Nalaskowski A. Edukacja, która nie chce przeminąć. – Kraków: Impuls, 1999.
4. Okoń W. Słownik pedagogiczny. – Warszawa: PWN, 1975.
5. Petlak E., Pokrivcakova S. On the need of innovation in teacher training // The New Educational Review. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005. – Vol. 5. – No 1 (5).
6. Pietrasiński Z. Myślenie twórcze. – Warszawa: PWN, 1969.
7. Pólturzycki J. Dydaktyka dla nauczycieli. – Płock: Wyd. Naukowe NOVUM, 2002.
8. Schulz R. Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1994.
9. Whitefield P.R. Innowacje w przemyśle. – Warszawa: PWN, 1979.

This article deals with the main features of a teacher-innovator. Some aspects of the problem of preparation of future teachers for innovative activity are analyzed there too.

Key words: *innovation, innovator, preparation for innovative activity.*

УДК 371. 147

ББК Ч 74.5

Елеонора Федорчук

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В ТЕХНОЛОГІЧНО ОРГАНІЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті описується досвід підготовки студентів педагогічних спеціальностей університету до використання сучасних педагогічних технологій у практичній роботі.

Ключові слова: *педагогічні технології, педагогічна підготовка, моделювання навчальних занять і виховних заходів.*

Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувалися значними змінами в освіті. Перехід на нову, гуманістичну парадигму освіти посилив прагнення освітян до забезпечення особистісної орієнтованості в навчанні та вихованні, розвиток інформаційних технологій веде до нового витка технологізації педагогічного процесу. Сучасні педагогічні технології – це переважно технології, побудовані на врахуванні особистісного начала педагогічного процесу (як учня, так і вчителя).

Проблему технологізації педагогічного процесу розв'язують зарубіжні та вітчизняні педагоги (Безпалько В.П., Дичківська І.М., Кларін М.В., Пехота О.М., Полат О.С., Селевко Г.К. та ін.).

Вчені нарахували сотні технологій, побудованих на різних світоглядних позиціях, часто суперечливих. Тому викладачеві нерідко важко зорієнтуватися в технологічних лабіринтах, а ще складніше – вести за собою студентів, які в недалекому майбутньому мають ці технології застосувати в практичній навчально-виховній діяльності.

На думку вчених, варто всі відомі педагогічні технології класифікувати за тими ідеями, що лягли в основу їх створення або за іншими критеріями, яких також пропонується чимало [1].

Виходячи з цього, ми поставили собі за мету визначити оптимальні шляхи підготовки студентів-майбутніх учителів до використання педагогічних технологій у шкільній практиці.

Скорочення години на вивчення педагогіки не дозволяє повністю і ґрунтовно ознайомити студентів з педагогічними технологіями. Галузевими стандартами, а звідси, і навчальною програмою з педагогіки передбачено створення загального уявлення про історію виникнення, сутність та особливості педагогічних технологій, про технологічний підхід до конструювання, здійснення та діагностики педагогічного процесу. Але навіть у межах одного кредиту, відведеного на опрацювання цього матеріалу, є можливість показати студентам, як можна спроектувати педагогічний процес у технологічному форматі.

Перш за все, у студентів має бути сформоване переконання, що педагогічна технологія – це строго наукове проектування і точне відтворення дій педагога, які гарантують успішне досягнення запланованих результатів, що педагогічна технологія завжди спрямована на підвищення ефективності педагогічного процесу. Тому основними ознаками технологічно організованого педагогічного процесу є:

- концептуальність, оскільки в основі кожної технології обов'язково лежить певна педагогічна концепція;
- системність, що свідчить про наявність взємозв'язку всіх ланок педагогічного процесу;
- керованість – можливість регулювати процес на основі отриманих проміжних результатів;
- діагностичність – здійснення діагностичних процедур для вимірювання початкового стану процесу, проміжних та кінцевих результатів;
- результативність – гарантованість досягнення поставленої мети;
- оптимальність – оптимальна реалізація людських і технічних можливостей;
- відтворюваність – можливість застосування іншими [2, с.236; 4, с. 36].

Майбутньому вчителеві важливо усвідомити значущість підготовчого етапу педагогічного процесу, що часто йому здається менш важливим, ніж етап здійснення. Саме на підготовчому етапі відбувається конструювання процесу, тобто створення спочатку уявного, а потім реального образу майбутнього уроку, його фрагменту чи позаурочного заходу. Конструювання технологічно організованого навчального процесу передбачає:

- аналіз вихідних даних, тобто з'ясування віку школярів, рівня їх вихованості, згуртованості, навченості, ставлення до навчання та праці тощо;
- діагностику – вивчення умов та обставин, в яких має проходити педагогічний процес;
- обґрунтування і постановку загальної мети, що стоїть перед системою освіти, трансформування її в конкретні завдання, які необхідно розв'язати на окремому відрізку процесу в певних умовах;
- прогнозування, тобто оцінку можливої результативності процесу в певних умовах;
- проектування змісту діяльності вчителя й учнів у педагогічному процесі та засобів цієї діяльності;
- складання конспекту уроку чи виховного заходу [5, с.420-435].

Для забезпечення використання теоретичних знань, отриманих студентами на лекціях, передбачено цикл лабораторних занять, під час яких формується вміння розглядати педагогічну діяльність як технологічний процес, відбувається осмислення сутності технологічно організованого педагогічного процесу. Спершу студенти закріплюють вивчений теоретичний матеріал шляхом використання викладачем певної педагогічної технології, наприклад, ділової гри, де студенти виконують ролі «ерудитів», «опонентів», «рецензентів» та «експертів», а надалі разом з викладачем аналізують нову для них технологію за класифікатором І.М.Дичківської [1, с. 72-75] та вище названими ознаками. Узагальнювальним елементом заняття може бути схематичне колективне формування образу вчителя, що зможе працювати за особистісно орієнтованими педагогічними технологіями, із фіксацією найбільш значущих вимог для них особисто в контексті опрацьованої технології.

Домашня самостійна робота студентів передбачає конструювання ними колективної творчої справи або нестандартного уроку з використанням кількох джерел для проведення в студентській аудиторії. Робота може бути індивідуальною або груповою (2-3 студенти). Її метою є усвідомлення студентами логіки конструювання, важливості окремого

етапу технологічно організованого педагогічного процесу, формування уміння ставити конкретні цілі й передбачати можливості їх реалізації, труднощі, що стануть на заваді, та шляхи їх подолання.

На наступних лабораторних заняттях студенти представляють сконструйовані моделі, захищають їх, всебічно аналізують, вибирають найбільш цікаві для проведення в аудиторії, проводять і аналізують. Уся робота супроводжується самоаналізом і фіксацією найбільш важливих моментів особисто для кожного студента [3, с. 91-104].

У такий спосіб майбутні педагоги підвищують свій рівень компетентності щодо організації педагогічного процесу на технологічній основі, проводять його самоаналіз, поповнюють банк педагогічних технологій, вносять корективи в програму професійного саморозвитку.

Але більш детальне ознайомлення з розмаїтістю педагогічних технологій у курсі педагогіки просто неможливе. Необхідний спеціальний курс «Сучасні педагогічні технології», який би мав би на меті палаштувати студентів на використання в навчально-виховному процесі технологій особистісно-орієнтованого спрямування. Такий спеціальний курс запроваджено на деяких педагогічних спеціальностях нашого університету. Завданнями такого курсу є:

- формування у студентів глибокого переконання у тому, що в основі інноваційних перетворень у сфері освіти лежить перехід на гуманістичну освітню парадигму й особистісно орієнтовані технології;
- усвідомлення студентами особливостей реалізації конкретних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу;
- вироблення умінь вибирати і педагогічно доцільно застосовувати навчальні й виховні технології в залежності від мети і завдань навчання та виховання.

Зміст курсу передбачає ознайомлення студентів із сучасними педагогічними технологіями (виховними, навчальними та системними). Серед виховних особлива увага приділяється таким технологіям, як: педагогічна підтримка, педагогіка співробітництва, створення ситуації успіху, колективне творче виховання, формування творчої особистості. Із групи навчальних технологій вибрали для вивчення технології розвивального навчання, інтерактивного навчання, проектну технологію та нові інформаційні технології. Передбачається також ознайомлення студентів з окремими виховними системами (О.А.Захаренка, Українського колежу імені В.О.Сухомлинського, Великосорочинської школи-інтернату, В.А.Караковського, М.П.Щегініна, С. Френе, вальдорфської).

У процесі викладання спеціальної дисципліни викладачі широко застосовували розвивальні та інтерактивні технології. Студенти при цьому не тільки опанували теоретичний матеріал, а й практично моделювали уроки та виховні заходи з використанням згаданих вище технологій, спираючись на знання та уміння, сформовані при вивченні педагогіки. Кращі моделі оформляли й зберігали у вигляді «портфоліо», який демонстрували на останньому заліковому занятті.

Після закінчення педагогічної практики студентам, які вивчали спецкурс, було запропоновано підсумувати, використання яких педагогічних технологій вчителями і як часто вони спостерігали під час практики, а також, які з них і як часто самі використовували в процесі навчання і виховання. Частоту використання визначали за чотирибальною системою: «3» - часто, «2» - іноколи, «1» - дуже рідко, «0» - ніколи. Результати опитування студентів (60 осіб) помістили в таблицю.

Таблиця 1

Використання сучасних педагогічних технологій

Педагогічна технологія	Частота спостереження	Рангове місце	Частота використання	Рангове місце
Педагогічна підтримка	2,4	1	2,2	1
Колективне творче виховання	2,2	2	2,2	1
Дискусія	2,1	3	2,0	3
Аналіз ситуацій	2,0	4	2,1	2
Проблемне навчання	2,0	4	1,9	4
Незакінчені речення	1,9	5	1,9	4
Створення ситуації успіху	1,8	6	1,8	5
Групова робота	1,7	7	1,5	6
Мозковий штурм	1,6	8	1,3	7
Робота в парах	1,5	9	1,2	8
Проектні технології	1,2	10	0,7	9
Інформаційні технології	1,1	11	0,6	10
Броунівський рух	0,9	12	0,7	9
Акваріум	0,6	13	0,4	11
Ажурна пилка	0,5	14	0,3	12

Як видно з таблиці, частота використання студентами-практикантами педагогічних технологій прямо залежить від частоти використання їх вчителями. Зрозуміло, що студентами нові технології використовуються рідше, але не набагато. Усі перелічені технології знайшли місце в педагогічній діяльності вчителів міста, вчать застосовувати їх і студенти. Найбільш використовуваними в навчальних закладах виявилися такі технології, як педагогічна підтримка, колективне творче виховання та дискусія. Це свідчить про гуманістичні тенденції в розвитку відносин між учителями та учнями, прагнення вчителів і студентів-практикантів здійснювати навчання і виховання на особистісно орієнтованих засадах. Хоча частота використання цих технологій не достатньо висока: ближча до «рідко», ніж до «часто». Не знайшли широкого використання проектні та нові інформаційні технології, мало застосовуються технології інтерактивного навчання.

Досвід викладання педагогічних дисциплін та проведені дослідження дозволяють зробити деякі висновки.

1. Володіння сучасними педагогічними технологіями забезпечує вчителю можливість організації педагогічної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями.

2. У процесі педагогічної підготовки більше уваги приділяти ознайомленню студентів з особливостями організації навчального процесу на технологічній основі, особливо моделювання уроків та виховних заходів з використанням особистісно орієнтованих технологій.

3. Керівниками педагогічної практики студентів слід призначати найбільш творчих учителів, досвід яких студенти могли б вивчати й застосовувати у власній педагогічній діяльності.

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Загальна педагогіка: лекції: Навчально-методичний посібник / Е.І.Федорчук; В.В.Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко, 2007. – 284 с.
3. Методичні поради до проведення семінарських, практичних та лабораторних занять і організації самостійної та індивідуальної роботи студентів при вивченні педагогіки: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко, 2007. – 132 с.
4. Саїтбаєва Є. Прогресивні педагогічні технології та інші освітні моделі: комп'ютерний варіант дистанційної лекції // Відкритий урок. – 2005. – № 19-20. – С. 30-40.

5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – С. 406-458.

This article describes the experience of preparation of students of pedagogical specialties for using modern pedagogical technologies in practical work.

Key words: pedagogical technologies, pedagogical preparation, modeling of lessons and leisure activities.

УДК 372:004(075.3)

ББК 474.261.7

Ш. Халилова

НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА

Авторка аналізує роль сучасних педагогічних технологій в процесі формування інтегрованого курсу вивчення іноземних мов.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, інтегрований курс вивчення іноземних мов.

Социальный заказ предполагает необходимость формирования системы высшего образования, что определило необходимость разработки и реализации новых структур содержания образования. Высшие учебные заведения имеют реальную возможность с учетом федерального и регионального компонентов формировать учебный план, перераспределять нагрузку между многими дисциплинами, вводят новые учебные дисциплины, имеют возможность для маневра и творчества в стратегии и тактики построения учебного процесса.

Иновационные процессы, охватившие высшую школу, наложили свой отпечаток на теорию и методику преподавания различных предметов, в том числе и на дисциплину иностранно-филологической направленности. Иностранно-филологическое образование, являясь компонентом общего, составляет базис для всех уровней высшего образования. Особенность обучения иностранного в высших учебных заведениях состоит в оптимально направленной связи иностранного с предметами высшего цикла, с профессией.

Целью статьи выступает анализ современных педагогических технологий в процессе формирования интегрированного курса изучения иностранных языков.

Несмотря на то, что результаты исследований в области обоснования содержания образования обширны и разносторонни, они не достаточно решают проблему общеобразовательной подготовки в средних профессиональных учебных заведениях. С учетом тенденции сокращения учебных часов на предмет «Иностранный язык» особую актуальность приобретает разработка новых учебных планов, программ и учебников на основе интеграции научных знаний общеобразовательного и высшего циклов. Роль интегрированной информации в развитии гибкого мышления, универсальности знаний и умений студентов в системе образования определена и доказана многими учеными.

Современное понимание роли иностранно-филологического образования предопределило отбор предметных областей интегрируемых знаний: это области наук иностранно-филологического, педагогики, психологии, философии.

Наши исследования показывают, что интегративно-модульный подход к содержанию образования дисциплин иностранно-филологической направленности способствует повышению качества знаний и успешному развитию практических умений и навыков студентов. Мы убеждены, что формирование интегрированных курсов может быть подчинено следующему:

- в основу интегрированного курса иностранного языка будут положены принципы системного подхода и учтена специфика изучаемого материала;

- будет разработана система трехблочного обучения иностранного языка в средних профессиональных учебных заведениях, при которой в первом блоке формируется ядро иностранно-филологического образования на базе фундаментальных психолого-педагогических законов, во втором - закладываются основы иностранно-филологического мышления, в третьем - способность анализировать и применять педагогические технологии;

- предметно-содержательная информация интегрированного курса будет сориентирована на профессиональное обучение студентов;

- научно-методическое и технологическое обеспечение будет представлено как совокупность авторской программы интегрированного иностранно-филологического курса, средств диагностики уровня развития практических навыков и умений обучаемых, валидных показателей результатов внедрения интегративно-модульной технологии.

Иностранный язык является деятельностным учебным предметом, который обладает образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, создающий прочную основу для формирования интеллигентного человека.

Рассмотрим характерные особенности обучения иностранному языку:

- 1) более активное взаимодействие всех видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма);
- 2) использование аутентичных, проблемных публицистических и художественных текстов в качестве источников информации, затрагивающих актуальные темы современности;
- 3) большая инициативность и спонтанность речи студентов, в которой могут затрагиваться нестандартные ситуации общения;
- 4) основные виды диалогической речи – свободная беседа, групповое обсуждение предложенной проблемы, преобладание диалога – обмена мнениями;
- 5) построение развернутых собственных высказываний на основе текста и самостоятельно, с достаточной аргументацией по поводу прочитанного или услышанного.

Таким образом, основной целью обучения иностранному языку является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, являющееся главным условием осуществления межкультурной коммуникации в целом.

На завершающем этапе обучения целесообразно использовать такой инновационный подход, который давал бы возможность преподавателю ввести своих студентов в процесс познания, нацелить их на поиск знаний, то есть способствовал бы дальнейшему развитию вторичной языковой личности и совершенствованию первичной, дальнейшему формированию коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенции.

Объектом изучения иностранного языка является иноязычная речевая деятельность как важнейшее средство межкультурного взаимодействия в целом. По утверждению И.Л. Бим, межкультурное взаимодействие возможно только в том случае, если у студентов будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК): языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебная.

Проектная методика, как современная педагогическая технология обеспечивает успешное формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а, следовательно, и развитие вторичной языковой личности.

Обозначим существенные методические выводы, лежащие в основе проектного обучения как современной педагогической технологии на этапе творческого применения языкового материала.

1. Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также языковую компе-

- тенцию на уровне, определенном программой, необходима активная устная практика для каждого члена группы.
- Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить занятие условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить студентам возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над путями решения этих проблем, с тем, чтобы студенты акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступает в своей прямой функции – формировании и формулировании этих мыслей.
 - Чтобы студенты воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранного языка, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего оформления искусного владения определенными языковыми средствами.

Признаками проектной методики как новой личностно-ориентированной технологии являются:

- Наличие концептуальной идеи автора – личностно-деятельностный подход к обучению иностранного языка.
- Точность и предсказуемость результатов, осознание путей их достижения.
- Нацеленность на создание конкретного речевого продукта (диалог, монолог и т.д.), воплощенных в видах и формах учебной и внеучебной деятельности (коллаж, комикс, сценарий, дневник, стенгазета).
- Связь идеи проекта с реальной жизнью: наличие связей между теорией и практикой.
- Самоорганизация и ответственность участников проекта. Консультационно-координирующий характер деятельности преподавателя.
- Обоснованная технология обучения коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебной), которая является главным условием развития межкультурной коммуникации в целом. Данная технология предусматривает временную и структурную завершенность проекта, а именно наличие четкого алгоритма выполнения последовательных действий.

- Культурология. /Под ред. Ф.И.Кириллова. – М., 2004.
- Педагогика и психология./ А.А.Реан., Н.В.Бордовская., С.И.Розум. – СПб., 2002.

The author analyses modern pedagogical technologies' role in the foreign languages integrated course' formation.

Key words: *modern pedagogical technologies' role, foreign languages integrated course' formation.*

УДК 378. 126

ББК 474.58

Світлана Хатунцева

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

У статті розглядаються основні форми освітньої роботи з викладачами-початківцями вищих навчальних закладів із підвищення ефективності професійно-педагогічної адаптації.

Ключові слова: *адаптація, професійно-педагогічна діяльність, рівні професійно-педагогічної адаптації, форми освітньої роботи з викладачами-початківцями.*

Повне оволодіння професією відбувається за умови професійної адаптації викладача. Актуальність теми не викликає сумнівів, адже в процесі професійної адаптації людина поглиблює свої знання, удосконалює свої вміння та навички, успішно оволодіває своєю професією, стає професіоналом.

Метою дослідження є визначення форм освітньої роботи з викладачами-початківцями вищого навчального закладу із підвищення ефективності професійно-педагогічної адаптації.

Професіоналізм, педагогічна майстерність викладача залежить від рівня його професійно-педагогічної адаптації.

Для реалізації поставленої мети нами розроблені рівні професійно-педагогічної адаптації викладачів-початківців вищих шкіл. Ми виокремили й охарактеризували п'ять рівнів професійно-педагогічної адаптації:

1 – низький; 2 – нижче середнього; 3 – середній; 4 – досить високий; 5 – високий.

Перший рівень – середній й великий (досить значні) утруднення в реалізації основних видів й компонентів професійно-педагогічної діяльності.

Мета й завдання діяльності дуже часто визначаються неправильно. Методи, засоби, форми роботи, що застосовуються, нерідко малоефективні. Спостерігається недоцільна витрата часу на вирішення незначних завдань. Відповідно, досить низька результативність діяльності викладача, низький рівень знань студентів з предмету, що викладається, пасивність на заняттях. Успішність більшості студентів набагато нижча їх можливостей.

Другий рівень характеризується наявністю утруднень середньої ваги й недоліків у реалізації основних видів і компонентів діяльності, або великими утрудненнями в реалізації окремих компонентів і видів діяльності. Діяльність недостатньо цілеспрямована, доцільна й оптимальна. Є досить великі резерви для її вдосконалення. Невисокий рівень знань студентів з предмету, що викладається, слабка активність на заняттях. Успішність студентів загалом нижча їх можливостей та здібностей.

Третій рівень – середній рівень сформованості загальнопедагогічних вмінь. Спостерігаються утруднення, недоліки в реалізації деяких видів і компонентів професійно-педагогічної діяльності. Діяльність викладача-початківця, здебільшого, цілеспрямована, але є недоліки у доборі й реалізації на практиці методів, засобів, форм роботи, підборі й структурному оформленні навчально-інформаційного матеріалу тощо або є недоліки в самій постановці мети й завдань. Визначається середній рівень знань студентів з предмету, що викладається, середня активність на заняттях. Отже, діяльність викладача не зовсім продуктивна і є резерви для її вдосконалення. Успішність окремої частини студентів нижча за їх можливості.

Четвертий рівень – досить високий рівень сформованості загальнопедагогічних вмінь, невеличкі утруднення й недоліки в реалізації деяких видів або компонентів професійно-педагогічної діяльності. Загалом, методи, засоби, форми роботи, які використовуються, добір навчально-інформаційного матеріалу, його структурне оформлення доцільні, оптимальні, ефективні, а поставлені цілі й завдання в цілому досягають мети. Хороша успішність студентів з предмету, що викладається, активна робота на заняттях. Успішність студентів цілком відповідає їх можливостям.

П'ятий рівень характеризується високим рівнем сформованості загальнопедагогічних вмінь, відсутністю недоліків, утруднень в реалізації основних видів і компонентів у професійно-педагогічної діяльності. Діяльність викладача цілеспрямована, вибір навчально-інформаційного матеріалу, методів, засобів і форм роботи доцільний, оптимальний і досить високий рівень знань більшості студентів з предмету, що викладається, активна робота на заняттях. Успішність студентів відповідає їх можливостям.

При визначенні рівнів професійно-педагогічної адаптації викладачів ми спиралась на дані самооцінок рівня утруднень й експертних оцінок рівня сформованості професійно-педагогічних вмінь. За ними можна визначити якість професійно-педагогічної діяльності викладачів-початківців. Експертам (наставникам, завідувачам кафедр, представникам адміністрації) пропонувалось також оцінити діяльність викладачів за такими критеріями, як: цілеспрямованість, доцільність, оптимальність та результативність. Самооцінка й оцінка професійно-педагогічної діяльності викладачів проводилась за п'ятибальною шкалою, результати пройшли якісний аналіз й оброблювались шляхом розрахунку середніх балів.

Відповідними балами оцінювались рівні соціальної та психологічної адаптації. З цією метою викладачам були запропоновані питання, які спрямовані на виявлення реального місця молодого викладача в колективі, ступеня його задоволеності змістом, процесом та результатами власної праці, власним становищем в колективі. Ці критерії опосередковано свідчать про успішність професійної адаптації. Крім того, їх визначення необхідне для підтвердження припущення про часткову залежність успішності протікання соціальної та психологічної адаптації від успішності професійної.

Отже, за результатами експерименту нами були визначені рівні професійно-педагогічної, соціальної й психологічної адаптації викладачів експериментальних та контрольних груп.

Розглядаючи професійну адаптацію як продовження професійної освіти (відповідно до теорії безперервної освіти), ми запропонували такі форми освітньої роботи із підвищення ефективності професійно-педагогічної адаптації викладачів-початківців вищих навчальних закладів:

1. Колективні форми роботи: лекційно-практичні заняття з проблем педагогіки й психології вищої школи, бесіди за круглим столом, зустрічі з майстрами педагогічної праці, групові консультації, колективні відвідування й обговорення відкритих занять та ін.

2. Наставництво (індивідуальні форми роботи): бесіди, консультації, сумісна робота з планування й підготовки до проведення навчально-виховних заходів, сумісна науково-дослідницька робота, взаємовідвідування занять та їх аналіз і т.ін.

3. Самоосвіта (самостійні форми роботи): робота з психолого-педагогічною літературою, аналіз власної діяльності, відвідування та аналіз занять інших викладачів, професійно-спрямоване спілкування з колегами по роботі і т.ін.

Основними суб'єктами організації даної роботи повинні стати завідувачі кафедрами, наставники й самі викладачі. Основна роль у здійсненні

загального керівництва професійною адаптацією молодих викладачів й організацією різноманітних форм роботи належить і повинна належати завідувачам кафедр. Вивчення досвіду роботи за-відувачів кафедрами показало, що саме вони підбирають кадри серед випускників, враховуючи не тільки високий рівень підготовки зі спеціальності, але й нахили й здібності до науково-дослідницької й педагогічної роботи. Хоча, як засвідчує практика, останньому не завжди приділяється належна увага. Тут важливо мати на увазі, що навіть ідеальна спеціальна й науково-дослідницька підготовка не може гарантувати якісної професійно-педагогічної діяльності. Тому при підборі майбутніх викладачів необхідно брати до уваги рівень педагогічної підготовки, а також педагогічні здібності випускників.

На деяких кафедрах в останні роки використовується можливість попередньої підготовки деяких студентів до роботи у ВНЗ (проходження педпрактики найбільш сильними студентами на молодших курсах факультету, написання курсових і дипломних робіт з педагогіки й методики викладання у вищій школі, вивчення особливостей роботи зі студентами на заняттях з методики).

При прийнятті на роботу завідувачі кафедр проводять індивідуальні бесіди про функціональні обов'язки викладача, про особливості роботи у ВНЗ, про можливості продовження освіти й науково-дослідницькі плани викладача. Особлива увага приділяється визначенню навчального навантаження: враховуються індивідуальні особливості повачка, його інтереси, нахили, потреби. Навантаження визначається таким чином, щоб у викладача, при оптимальній кількості годин, було менше підготовок, більше вільного часу для самоосвітньої роботи й для більш якісної підготовки до своїх занять. На одному з перших засідань кафедри розглядаються питання про надання допомоги з боку більш досвідчених викладачів (взаємовідвідування й аналіз занять, консультаційна допомога й т.ін.), призначаються наставники, визначаються їх функції. При цьому завідувачі кафедр самі продовжують надавати практичну допомогу молоді: відвідування занять, бесіди, консультації, рекомендування психолого-педагогічної, методичної літератури з метою ефективної самоосвітньої діяльності викладача-початківця.

На деяких кафедрах, за їх ініціативою, ведеться "Зошит взаємовідвідувань", в якому викладачі письмово аналізують відвідані ними заняття, зазначають позитивне, нове, ефективне, а також вказують на недоліки, виказують побажання, пропозиції, надають рекомендації. Така форма роботи має свої переваги, тому що дозволяє більш глибоко й ґрунтовно усвідомити досвід колег, побачити власну роботу з боку й зробити для себе певні висновки.

До плану роботи кафедр регулярно вноситься проведення відкритих занять з наступним колективним аналізом, обговорення на засіданнях кафедр різноманітних теоретичних і практичних проблем, зокрема й педагогічного характеру. Але досвід засвідчує, що зміст проблем, що розглядаються, не завжди відповідає проблемам викладачів-початківців, не розглядається багато питань, які спричиняють утруднення й перешкоди в їхній діяльності.

Виходячи з вищесказаного, вважаємо, що саме завідувачі кафедр можуть і повинні управляти процесом професійно-педагогічної адаптації молодих спеціалістів. Враховуючи те, що управлінський цикл діяльності включає в себе збір й обробку інформації про об'єкт, постановку цілі й планування, організацію, стимулювання й корегування діяльності, контроль результатів й аналіз результатів [1, 2], то можна визначити функції завідувачів кафедр в реалізації цієї діяльності й намітити напрямки підвищення ефективності цього процесу.

Отже, до функцій завідувачів кафедр в управлінні процесом адаптації викладачів-початківців до професійної діяльності належать: діагностична, цілепокладальна, планувальна, організаційна, стимулюючо-мотиваційна, контрольна-корекційна й результативно-оцінювальна. Найбільш важливими з них є діагностична й організаційна. Діагностична функція полягає у постійному зборі й обробці інформації про проблеми молодих викладачів, недоліки в їх діяльності, потреба в поповненні теоретичних й практичних знань, допомозі з боку колег. Ці дані враховуються при організації різноманітних форм роботи з викладачами-початківцями. У процесі роботи завідувачі кафедр отримують нову інформацію про протікання процесу адаптації й вносять корективи у заплановану діяльність.

Для більш ефективного управління процесом адаптації важливо зберегти ту систему роботи, яка склалася на кафедрі, але внести в неї деякі корективи, а саме, використовувати позитивний досвід інших кафедр і педагогічні рекомендації з цієї проблеми. Інформація може бути також отримана із "Зошита взаємовідвідувань", записи якого дають уяву про професійне зростання стажерів, слабкі боки їх діяльності, потреби у певній допомозі, зі спостережень та особистих бесід з самими викладачами й їхніми наставниками. Завданнями завідувача кафедри – узагальнити отримані дані й внести відповідні корективи в план роботи кафедри в цьому напрямку.

При реалізації організаційної функції можливе використання різноманітних групових й індивідуальних форм роботи з молодим викладачем: бесід, лекційно-практичних занять, семінарів інструктивного й проблемного характеру, обговорення деяких проблем на засіданнях

кафедри, відвідувань й колективних обговорень відкритих занять, взаємодідувань й аналізу занять і позанавчальних заходів, консультацій та ін. Підтримуючи зв'язок з іншими кафедрами факультету, можна організувати міжкафедральні заходи. Слід залучати до роботи з молодими кадрами інших викладачів кафедри, факультету з метою обміну досвідом роботи або практичними й науково-практичними розробками в певному напрямку. Важливо також звернути увагу на ознайомлення молодих викладачів з педагогічною й методичною літературою, яка є на кафедрах, з урахуванням потреб викладачів, визначити перспективні теми для науково-дослідницької роботи, для підготовки й публікації науково-педагогічних робіт та методичних рекомендацій.

Отже, основними формами освітньої роботи з викладачами-початківцями вищого навчального закладу по підвищенню ефективності професійно-педагогічної адаптації є колективні, наставництво та самоосвітня діяльність.

1. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. – К.: 1998. – 233с.
2. Шептенко П.А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Рязань, 1983. – 18 с.

Main form of educational work with beginner teacher of higher educational establishments to increase the effectiveness of professional pedagogical adaptation are considered in the article.

Key words: *adaptation, professional pedagogical activity, levels of professional pedagogical adaptation, forms of educational work with beginner teacher.*

УДК 372:004(075.3)

ББК 474.26

Маргарита Цой

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Авторка аналізує роль і вплив інформаційних технологій на якість підготовки спеціаліста майбутнього.

Ключові слова: *інформаційні технології, якість підготовки спеціаліста.*

Ускорение научно-технического прогресса поставило перед современной педагогической наукой важную задачу — воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап развития современного общества, связанный с обеспечением сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Основные положения реализации информатизации образования изложены в государственных документах Республики Узбекистан: «Закопе об информатизации» (от 11 декабря 2003 г.), Указах Президента Республики Узбекистан, в частности, «О дальнейшем развитии компьютеризации и внедрении информационно-коммуникационных технологий» (от 30 мая 2002 г.), «Национальной программе по подготовке кадров», предусматривающей поэтапную информатизацию системы непрерывного образования, а также постановлениях Кабинета Министров Республики Узбекистан № 230 от 23 мая 2001 г. и № 200 от 6 июня 2002 г. и Концепции информатизации сферы образования Республики Узбекистан.

В Концепции информатизации сферы образования Республики Узбекистан намечены основные направления: информатизация учебного процесса, система дистанционного образования, учебно-методическая база информации обучения, обеспечение безопасности информатизации образования, подготовка, переподготовка и переквалификация педагогических кадров в области информационно-коммуникационных технологий, формирование национальной школы программистов, научные исследования в области информатизации образования, формирование единого банка данных для всех ступеней непрерывного образования, эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, международное сотрудничество в области информатизации образования.

Целью данной публикации является анализ роли информационных технологий в процессе подготовки специалистов.

Информационное общество характеризуется процессом активного использования информации в качестве общественного продукта, и в этой связи от каждого члена общества во всех сферах жизнедеятельности требуется инновационная готовность. Решение этой задачи зависит как от технической оснащенности учебных заведений, так и от готовности учащихся к восприятию постоянно возрастающего потока учебной и иной информации. Именно поэтому перед системой образования встает проблема – подготовить подрастающее поколение к

жизни и профессиональной деятельности в развитой информационной среде. Реализации данной задачи способствует применение в учебном процессе компьютерных технологий.

В Узбекистане уже ведутся систематические разработки электронных учебных средств, которые должны обеспечить соответствующий информационный ресурс для общего и профессионального образования. Влияние информационных технологий ощущается уже сегодня: благодаря созданию и развитию образовательной информационной среды, значительно повышается эффективность образовательного процесса в учебных заведениях Республики Узбекистан. Вырабатывается новый стиль, новая культура экранного представления знаний, что в дальнейшем будет иметь весьма значительные последствия для режима обучения и для постановки новых требований к качеству и профессионализму будущих специалистов.

В ближайшем будущем глобальной сетью на постоянной основе будет пользоваться подавляющее большинство людей, поскольку она дает возможность быстрого и дешевого доступа к огромному массиву информации (ежедневно в Интернете появляется приблизительно по 2 миллиона веб-страниц), возможность оперативного обмена информацией независимо от расстояний и международных границ. Личностно-ориентированная парадигма предполагает разветвленные пути изучения проблемы, реализовать которые позволяет информация, представленная в виде гипермедиа. Сегодня образовательная информация может рассматриваться как понятие интегративное, вбирающее в себя разнообразные виды информации и различные формы ее предьявления в сети.

Повсеместное использование информационных ресурсов определяет необходимость подготовки в подрастающем поколении творчески активного резерва. Информационно-учебная деятельность - это вид деятельности, основанный на информационном взаимодействии между учащимся (учащимися), учителем и компьютером и направленный на достижение учебных целей. Возможности электронных средств учебного назначения позволяют организовать такие виды информационно-учебной деятельности как:

- регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах и передача информации;
- интерактивный диалог — взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся реализацией развитых средств ведения диалога при одновременном обеспечении возможности выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы;

- управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов;
- автоматизированный самоконтроль результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля.

Школа - в широком смысле этого слова - должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. В условиях динамично развивающихся информационных технологий актуализируется проблема интеграции учебных дисциплин и усиления межпредметных связей, способствующих восприятию целостной, системной картины мира.

Без межпредметной интеграции невозможно достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и общества. А интеграция информатики с другими предметами позволяет совершенно по-новому организовать учебный процесс и говорить о принципиально новом подходе к преподаванию. Многие вещи, осмысливаемые с применением традиционных средств обучения, познаются, более эффективно с применением экранного представления соответствующей информации. Некоторые действия с учебной информацией, имеющие рутинный характер, уже на стадии школьного обучения кажутся нерациональными. Предмет информатики позволяет внедрить в учебный процесс новые технологии обучения. Исследование проблемы интеграции информатики с другими дисциплинами является важным аспектом развития педагогической теории и практики, так как интегративный потенциал современной информатики превосходит все другие учебные предметы. В связи с этим, возможное будущее информатики как учебного предмета, видится во взаимодействии предметных областей через интеграцию.

Межпредметная интеграция возможна лишь на взаимовыгодной основе, когда предмет информатики естественно вплетается в другие учебные дисциплины путем:

- совместного обучения дисциплин,
- расширения использования компьютеров в процессе обучения,
- создания компьютерной информационной учебной среды,
- использования Интернета,
- создания интегрирующих учебных разработок, где содержание учебной работы из предметных областей объединяется со средствами работы с информацией, изучаемыми на занятиях по информатике.

Интеграция информатики и других дисциплин позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения этих предметов к их взаимосвязанному, комплексному изучению. Конкретный результат ин-

тегированного обучения проявляется в повышении уровня знаний и интеллектуальной деятельности учащихся, в их эмоциональном развитии, во включении учащихся в творческую деятельность, а также в росте их познавательной самостоятельности.

Использование современных информационных технологий в учебном процессе позволяет повысить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты от применения инновационных педагогических программ и методик, поскольку дает преподавателю дополнительные возможности для построения индивидуальных образовательных подходов и траекторий в обучении. Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности.

Информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и учащегося, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия.

1. Закон Республики Узбекистан «Об информатизации» // Народное слово. 2004. – 11 февраля.
2. Концепция информатизации сферы образования Республики Узбекистан // Учитель Узбекистана. – 2004. – 9 апреля.
3. Новые информационные технологии в непрерывном образовании / Цой М.Н. // Uzluksiz ta'lim. – 2006. – № 1. – С. 74-80.
4. О некоторых аспектах современного инновационного образования в совершенствовании системы обучения будущих учителей математики / Цой М.Н. // Республика илмий-амалий ашжуман материаллари, 18-19 май 2007. – Фергана, 2007. – 133-135 с.
5. О межпредметных связях математики и информатики / Соловьева Е.Г. // Педагогическая информатика. – 1997. – № 1.
6. Соединение новых информационных технологий и инновационных педагогических методик / Цой М.Н. // Личностно-ориентированный подход к современному обучению и воспитанию: Сборник научно-методических статей в 11 частях. – Ташкент, 2007. – Часть 3. – С. 85-88.
7. Средства новых информационных технологий в образовании / Цой М.Н. // Роль и значение телекоммуникаций и информационных

технологий в современном обществе: Труды международной науч. конф. 27-30 сентября 2005. В 3-х т. – Ташкент, 2005. – Т.3. – 217-220 с.

The author analyses the role and influence of information technologies upon the future specialist's formation.

Key words: *information technologies, the future specialist's formation.*

УДК 371.4: 159.947.2: 371.134

ББК 474.560

Оксана Чуриша

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається важливість формування професійної відпо-відальності як пріоритетної якості майбутнього педагога в сучасних умовах реформування освіти. Визначаються основні компоненти відповідальності та шляхи їх розвитку.

Ключові слова: *формування професійної відповідальності, пріоритетні якості, реформування освіти, компоненти відповідальності.*

Сучасні трансформаційні процеси, пов'язані з входженням України до міжнародної спільноти, вимагають від системи освіти більш досконалої підготовки педагогічних кадрів. Від громадянської позиції вчителя, усвідомленої професійної відповідальності залежить повноцінна соціалізація учня, досягнення ним у майбутньому своїх смислових завдань життєдіяльності, гармонії і злагоди з довкіллям. Таким чином, сьогодні нового звучання набуває проблема виховання відповідальності майбутнього педагога, виховання соціально-активної особистості майбутнього вчителя, який у своїй поведінці керується національно-культурними й загальнолюдськими цінностями.

Особливо на сучасному етапі, коли в Україні відбувається реформування політичного, економічного, суспільного життя, особливого значення набуває виховання громадян, які здатні побудувати демократичне суспільство і діяти за принципами конституційної демократії та поваги до прав людини.

Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” визначає стратегічну мету розвитку системи виховання молоді України “забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та духовного потенціалу як найвищої цінності нації” [2, с.2].

Виконання цього завдання важко уявити без педагога – духовного проповідника і наставника підростаючого покоління. Розвиток нації можливий лише за умови фахової підготовки освіченого, відповідального, високодуховного, інтелектуального вчителя.

Висвітленню проблеми становлення професіоналізму майбутнього вчителя присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних авторів –

Ю.Зеєра, І.Зязюна, Є.Климова, Н.Кузьмінної, А.Макарепко, А.Маркової, В.Семиченко, В.Сластьоніна, В.Сухомлинського та інших.

Аналіз сучасних наукових досліджень дає підставу стверджувати, що формування професійної відповідальності педагога розглядалось переважно опосередковано: формування морально-вольових якостей особистості вивчали І.Бех, В.Білоусова, М.Боришевський, Н.Чабан; розв'язанню проблем професійної підготовки особистості педагога присвятили свої дослідження Г.Васянович, О.Ельбрехт, А.Нісімчук, Н.Побірченко, О.Шпак, Е.Юхно та ін.

Але, водночас, проблеми формування професійної відповідальності у майбутнього вчителя і її впливу на розвиток його педагогічної майстерності вивчені ще недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні дослідження формування професійної відповідальності майбутнього педагога, особливостей її впливу на професійне становлення.

Педагогічна професійна відповідальність є однією з інтегруючих властивостей педагога, яка виявляється як комплекс його морально-вольових якостей, що активно впливають на розвиток його педагогічних здібностей, задатків і оволодіння сучасними педагогічними технологіями.

Сутність поняття “відповідальності” визначає моральну якість особи. На думку А.І.Кузьмінського, відповідальність становить основу моралі, той стрижень, на який напизуються всі інші якості особистості [3]. “Вищий рівень відповідальності, - зазначає В.Ф.Сафін, - як головна моральна властивість – поняття, що безпосередньо пов'язане із світоглядом особистості. Вона має зв'язки із такими моральними поняттями, як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження” [5, с.115].

Зауважимо, що професійна відповідальність – динамічне утворення, формування якого – процес тривалий і складний, здійснюється через організацію професійного навчання в умовах навчального закладу. У цьому напрямку формування професійної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка виникає на основі по-

слідовної реалізації системного підходу в навчально-виховному процесі, де навчальна, науково-дослідна і суспільно-корисна діяльність взаємно доповнюють одна одну.

Виходячи з реалій сучасності, дослідник А.В.Донцов передбачає цілу низку вимог щодо формування професійної відповідальності майбутнього педагога:

- усвідомлення і переживання особистості цілей і наслідків педагогічної діяльності з позиції громадянських і загальнодержавних інтересів;
- розуміння високої соціальної значущості педагогічної діяльності у вирішенні різнобічної соціально-педагогічної проблематики суспільства;
- оцінка ефективності педагогічної діяльності з позиції професійно-нормативної етики;
- дотримання в професійній діяльності оптимального співвідношення своїх прав і обов'язків;
- постійне підвищення рівня професійних домагань щодо результатів своєї педагогічної діяльності.

Професійна відповідальність детермінується рівнем сформованості внутрішньої відповідальності особистості. Її слід розглядати як морально-психологічне утворення, як основний компонент самосвідомості, який визначається всією духовною природою людини. Концептуальна багатоаспектна сутність поняття “професійна відповідальність” розкривається лише через інтегративну єдність професійно значущих якостей. Їх сукупність визначає структуру професійної відповідальності майбутнього педагога на якісному рівні: якщо розглядати професійну відповідальність як систему, то якості, що характеризують її прояв, слід вважати її компонентами.

До якостей, що задовільняють вимоги щодо ставлення відповідального вчителя до педагогічної діяльності, відносимо дисциплінованість, добросовісність, працелюбність, активність, ініціативність, урівноваженість, самостійність, організованість, спостережливість, старанність, оперативність та інші.

Професійна відповідальність як елемент морально-психологічної структури майбутнього вчителя виконує важливі морально-регулятивні функції. Вони реалізуються на двох рівнях: соціальної регуляції поведінки й педагогічної діяльності вчителя та на рівні його моральної саморегуляції поведінки під впливом внутрішніх морально-регулятивних чинників, таких, як: почуття совісті, професійного обов'язку, моральних потреб, інтересів та інших морально зумовлених мотивів поведінки.

Розвиток внутрішніх морально-регулятивних механізмів поведінки є провідним у вихованні почуття професійної відповідальності вчителя, особливу роль у цьому процесі відіграє совість. На думку В.О.Сухомлинського, «совість живе в людській душі лише на цілющій основі совістливості сорому; совість – це знання, багатократно перемножене на переживання, чуттєвість, похідним від цієї дії є сором, відповідальність і обов'язок, обов'язковість» [6, с.114].

Почуття професійної відповідальності характеризує емоційне переживання майбутнім вчителем результатів своєї педагогічної діяльності у відповідності до сучасних моральних ціннісно-нормативних вимог. Зауважимо, що етичну основу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя складають мотиви, що зумовлені зміною і трансформацією професійно-нормативних критеріїв педагогічної діяльності відповідно до сучасної соціально-педагогічної проблематики суспільства.

Таким чином, учителя-майстра необхідно оцінювати не лише за критеріями володіння ним педагогічною технікою (системою прийомів організації навчально-виховного процесу, технікою педагогічного спілкування, переконання навіювання, мовою, мімікою, жестами тощо), а й за критеріями відповідності педагогічних технологій тим завданням, що випливають і зумовлюються першочерговими потребами суспільства, його виживанню стабілізації і поступального розвитку.

У структурі відповідальності виділяють три компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий [4, с.30-31]. Їх розвиток становить єдиний процес, що йде паралельно з вихованням самої якості. Виділені компоненти відповідальності пов'язані з глибинними особистісними утвореннями. У них людина цілісно виражається як суб'єкт поведінки й діяльності. Ця обставина вказує на те, що рівень сформованості професійної відповідальності майбутнього педагога не можливо вивчити за якоюсь однією ознакою. Одним із завдань дослідження проблеми професійної відповідальності є вчення особливостей когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінкового компонентів відповідальності та шляхів їх формування.

Когнітивний компонент, включає в себе систему засвоєних особистістю знань про норми поведінки та сутність відповідальності, через яку вони реалізуються та уявлення про її предмет. В основі цих поглядів лежить здатність суб'єкта приписувати об'єктам якості користі - шкідливості, бажаності - небажаності [1]. Цей компонент включає дії суб'єкта зі встановлення раціональних відношень між належним і дійсним, суспільним і особистим. Основними показниками його розвитку виступають усвідомлення особистістю предмета та інстанції відповідальності,

усвідомлення особистістю себе як суб'єкта відповідальної поведінки, особливості саморегуляції поведінки.

Емоційно-мотиваційний компонент включає в себе ієрархізовану систему смислів і мотивів соціально-відповідальної поведінки й емоційні переживання, які пов'язані з предметом та інстанцією відповідальності (задоволення-незадоволення, симпатія-антипатія тощо). Показниками його розвитку виступають: почуття, що виникають щодо етичних норм, принципів, потреб, готовності до певної лінії внутрішньої і зовнішньої активності, структура спонукань особистості до поведінки, співвідношення потенційного та актуального в мотивації.

Діяльнісно-поведінковий компонент виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних вчинків, що впливають з норм відповідальності. Типовими показниками його розвитку виступають дії людини, спрямовані на реалізацію предмета відповідальності, а також створення умов для цього; прояви самостійності, наполегливості, творчості, саморегуляція поведінки; якісне та своєчасне виконання завдань, доручень; прояви конкретних умінь, навичок і звичок відповідальної поведінки.

Основними шляхами розвитку цих компонентів у формуванні професійної відповідальності майбутнього педагога в сучасних умовах є: вдосконалення програм курсів світоглядно-культурологічних і психолого-педагогічних дисциплін; підвищення наукового та методичного рівня вивчення цих дисциплін завдяки різноманітності форм і методів навчання; зміцнення навчально-методичної бази: кабінетів, аудіовізуальних засобів навчання; структурно-логічних схем; вдосконалення форм контролю за навчально-виховною діяльністю студентів. З цією метою з майбутніми педагогами проводяться бесіди „Відповідальність та її значення у житті особистості», „Ти обрав професію вчителя – це так відповідально» та ін.; самостійні завдання-проекти, ділові ігри, ігри-імітації, які б могли допомогти ідентифікувати себе з особою вчителя, вихователя, педагога-організатора.

Отже, виходячи з аналізу проблеми формування професійної відповідальності майбутнього педагога можна зробити такі висновки.

Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя ґрунтується на розвитку його загальної ціннісно-світоглядної позиції, в якій провідну роль відіграє усвідомлене й пережите почуття професійного обов'язку.

Професійна відповідальність як системне утворення може розвиватись лише за умови утворення високих моральних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, у яких має домінувати само-

стійна пізнавальна і пошуково-творча активність студента та його прагнення до професійного самовдосконалення.

У формуванні професійної відповідальності майбутнього педагога велике значення має розвиток механізмів моральної саморегуляції його діяльності та поведінки, серед яких провідну роль виконують ус-відомлене почуття професійного обов'язку й висока громадянська позиція.

У подальшому дослідженні ми плануємо проаналізувати вплив професійної відповідальності вчителя на формування особистості учня.

1. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект). – Київ-Львів, 2002. – 163 с.
2. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)" // Освіта. – 1993. – грудень (№44-46). – С. 2.
3. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. – Черкаси: Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 290 с.
4. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини // Педагогіка і психологія. – 1994. - №4. – С. 30-37.
5. Сафін В.Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск, 1986.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 228 с.

The importance of formation of professional responsibility as prior trait of a further teacher in the reforming education environment is disclosed in the article. The main components of this responsibility and the ways to develop them are detected and described.

Key words: *formation of professional responsibility, prior trait, reforming education, main components of this responsibility.*

УДК 37.013.74

ББК 474.03/3-8/

Альбіна Шарко

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ ДО ОСВІТИ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ: ВІД АНТИЧНОСТІ ДО СУЧАСНОСТІ

Автор аналізує тенденції розвитку гендерного підходу до освіти в психолого-педагогічній літературі Німеччини. У статті представлено шлях практичного розвитку гендерної освіти.

Ключові слова: *гендерний підхід, диференціація.*

Наприкінці ХХ сторіччя з'явився новий напрямок у педагогічній науці – гендерологія. Розробки в області гендерних досліджень поки не представлені у вигляді цілісної наукової концепції, не мають достатньо розроблених теоретико-методологічних підстав. Гендерний підхід припускає гармонізацію статевої взаємодії на основі рівних прав і рівних можливостей особистості незалежно від статевої приналежності. Кожне педагогічне явище має свій шлях практичного розвитку й відповідного теоретичного обґрунтування. Це стосується й гендерного виховання учнів як загального педагогічного феномена. Щоб об'єктивно досліджувати проблему гендерного виховання учнів як сучасного соціально-педагогічного явища, доцільно, на наш погляд, стисло проаналізувати певні особливості його становлення з античного періоду.

При підготовці статті важливе значення мали роботи С.Рожкової, Є.Здравомислової, а також К.Хопф, Л.Фрід, Б.Репдтофф (Німеччина), які висвітлюють питання навчання й виховання на основі гендерного підходу, досліджують тенденції розвитку гендерології в педагогіці та розробляють нові форми й методи навчання та виховання, які б сприяли розвитку особистості людини, враховуючи її статево-біологічні та статево-психологічні особливості.

Цікаву перспективу створює вивчення теми гендерного підходу в педагогіці в історичному аспекті. Мета статті полягає в тому, щоб розкрити історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку гендерної педагогіки та показати доцільність її теоретико-методологічних положень в оптимізації навчально-виховного процесу в школі.

У школах Німеччини дівчата й хлопчики навчаються, як правило, разом, до них висуваються однакові вимоги, вони знаходяться в тих самих умовах. Але історія спільного навчання невелика. Роздільне виховання мало місце в школах Німеччини ще до 50-х рр. ХХ сторіччя. З давніх часів кожен народ піклується про здоров'я молодого покоління, виховуючи дітей, родина керується вже сформованими статево-ролевими стереотипами. Здавна дівчинка уособлюється з майбутньою дружиною й матір'ю, а хлопчик – із воїном та добувачем. Важливим фактором для виховання у древніх цивілізаціях була не стать дитини, а особиста свобода й матеріальне благополуччя родини.

У творах древніх філософів так само є відображення гендерних особливостей виховання і навчання. Платон був прихильником принципової рівності виховання хлопчиків і дівчат. Але в його роботах основна увага приділяється аспектам виховання і навчання хлопчиків – майбутніх суспільних діячів чи воїнів. Квінтیلیан, представник педагогічної думки Древнього Риму, у творі «Про виховання оратора» дає рекомендації

дації з виховання сина. І це пояснюється чільною роллю чоловіка в даній економічній формації.

В епоху феодалізму зміст виховання і навчання визначався церквою. Школи були декількох типів: монастирські, котрі відкривалися при монастирях для хлопчиків, які готувалися до постригу, і для хлопчиків-мирян; соборні, чи кафедральні, відкривалися при єпископських резиденціях і також були для священнослужителів і мирян; парафіяльні школи для хлопчиків 7-15 років. Освіта жінок мала строго становий характер. Доньки феодалів виховувалися в родині під наглядом матері і спеціальних виховательок, у жіночих монастирях. Їх навчали писати, читати чепці й капелани. Також могли навчати латинської мови, знайомили з біблією, привчали до шляхетних манер. Все це було прагненням духовництва впливати на світських феодалів через їхніх дружин, що виховувалися в монастирях у дусі релігійності. Виховання дівчаток з бідних родин обмежувалося навчанням рукоділля, господарству і релігійним наставлянням.

Вперше в працях гуманістів епохи Відродження Томаса Мора у його «Золотій книжці...», і Томмаза Кампанелли у творі «Місто Сонця» була висунута ідея рівності освіти чоловіків і жінок поряд із суспільним вихованням дітей і загального навчання рідною мовою. У сер. XVII ст.

Я. А. Коменський заклав основи педагогіки нового часу. Він висунув ідею «учити усіх усьому», що й дотепер багато в чому далеке від своєї реалізації. Такий принцип має на увазі, що «у школу варто віддавати не лише дітей багатих чи знатних, але й усіх узагалі: знатних і незнатних, багатих і бідних, хлопчиків і дівчат у всіх містах, містечках і селах. Не можна уявити ніякої достатньої підстави, чому б жінок потрібно було б зовсім усунути від наукових знань. Жінки також створені за образом божим. Однаково вони обдаровані (часто більше за чоловіків) швидким і гнучким розумом. Однаково їм відкритий доступ до найвищих суджень, тому що часто самим богом вони закликалися до керування народами, до того, щоб робити рятівні поради царям і князям, до вивчення медицини, до інших справ, корисних для людського роду» [2, с. 94].

Ж. Ж. Русо є основоположником теорії природного вільного виховання, згідного з законами фізичного, розумового і морального розвитку дітей. Його прогресивні педагогічні судження в основному стосувалися виховання хлопчиків. Щодо дівчат він дотримувався традиційної точки зору, вважаючи, що головна функція жінки – бути дружиною і матір'ю, їй не потрібно давати широку освіту, але треба піклуватися про її фізичний розвиток, естетичне виховання, привчати господа-

рювати. Подобатися чоловікам, бути їм корисною, заслужити їхню любов і повагу, виховувати в ранньому віці, доглядати за ними в зрілості, надавати їм поради, утішати, робити життя чоловіків легким – такі жіночі обов'язки за всіх часів, і всьому цьому слід навчати жінок із самого дитинства. При поєднанні статей, на думку Ж. Ж. Руссо, кожна з них здійснює таку саму задачу, але зовсім по-різному. Отже, і виховання не повинне бути однаковим. Потрібно дати дівчинці жіноче виховання, нехай вона полюбляє заняття притаманної їй статі, нехай вона віднайде скромність, нехай вона навчиться наглядати за господарством і займатися домашніми справами.

Д. Локк вважав, що система виховання повинна бути зорієнтована на дітей знаті, а саме на джентльмена – ділового, кмітливого чоловіка, виховання якого здійснюється в домашніх умовах під наглядом спеціально підготовленого вихователя. Майбутнім джентльменам він радив учити латинську, англійську, французьку мови, географію, математику, філософію. Щодо виховання леді, він наголошував на оволодінні світськими талантами – танцями, співом, мистецтвом.

К. Гельвецій наголошував на рівноправності жінок і чоловіків в одержанні освіти. Анатомічна відмінність – не привід для висновку, що жінка має низький рівень розумового розвитку й не здатна навчитися.

За переконанням Мартіна Лютера, школи повинні вчити так, щоб «чоловіки могли добре керувати країною», а жінки - «піклуватися про будинок і виховувати дітей і слуг» [5, с. 65].

Можна виділити характерні для цього відрізка часу особливості виховання й освіти: а) основна увага в багатьох історичних епохах приділяється вихованню хлопчиків; б) у трактатах з виховання і навчання вживається узагальнене поняття «діти», «дитина», але за контекстом мається на увазі людина чоловічої статі; в) жінка може освоїти тільки те, що стосується родини і домашнього господарства; г) дівчат потрібно вчити шиттю, вишиванню, плетиву мережив, не варто розвивати в дівчатах інших дарувань, тому що вони будуть відволікати їх від виконання прямих обов'язків; в) навички читання і писемності, арифметика необхідні дівчатам лише для ведення підрахунків домашнього господарства; д) жінка повинна розвивати свої дарування з метою сподобатися своєму чоловіку. Німецький педагог Іоахим Генріх Кампе писав до своєї дочки в 1789 р., що за бажанням Господа й відповідно до людських законів на Землі, саме чоловік є головою. Для цього Господь наділив його фізичною силою, міцними нервами, розумом, упертістю. У всіх народів спосіб життя підлягає цим канонам: жінка – слабка, ніжна, вразлива, чоловік – сильний душею й тілом, наділений ясним розумом [5, с. 98].

Центральний напрям жіночого буржуазного руху в XIX столітті – покращення освіти жінок і дівчат: вимога включення жіночих шкіл до суспільної системи освіти, доступність вищої університетської освіти, використання жіночих педагогічних кадрів у старших класах.

Сприйняття диференціації статей торкається фізіології та психіки, але не зачіпає моральності, лише пристосовуючись до неї. Обґрунтовують вимогу рівноправного доступу до вищої освіти хлопців і дівчат, беручи до уваги загальнолюдські сфери, виступаючи тим самим проти спеціальної освіти жіночої статі, як це було прийнято в XIX столітті.

Жіноче й чоловіче не є ідеалами, як ідеали доброти, справедливості, вірності. Не варто прагнути до жіночості як до дієвого і наслідкового орієнтиру. Жіночість не є освітнім ідеалом, вона може бути формою існування, але не його ідеалом. Наскільки жіночість істоти усвідомлено сприймається як дещо незначне, настільки зовнішньо можна помилитися в ній. Як правило, не можна змінити ні один, ні другий бік природної жіночості [1, с.179].

Жіночу своєрідність розглядали як процес, якому недоступний безпосередній вибір предметів, і насамперед тому, що освіта жінок відрізняється від освіти чоловіків.

Розкриття жіночості повинно стимулюватися через дію прикладу вчителів та спілкування з ними – аргумент, яким хотіли підкреслити вимогу залучити вчительок до викладання в старших класах.

Зовсім по-іншому виявилось те, що Х.Ланге назвала механічним принципом у жіночому вихованні, а саме вибір за статевими ознаками і відповідне трактування навчального матеріалу, як це практикувалося в XIX столітті у вищих жіночих школах. При цьому не прагнули до наукової освіти й підготовки до професійної діяльності, але й виховання буржуазної дружини та матері, звертаючи увагу менше на практичний бік, який навіртал жінку до ведення господарства, вони були пов'язані з репрезентацією і вдосконаленням того завдання, яке повинен був вирішити годувальник. Те, що вища освіта для жінок як мета була відсутня, демонструє нам одне шлюбне оголошення: "Враховуючи мій вік, шукаю інкогніто для своєї дочки, віруючої, 25 років, імпазантне створіння, освічена, комунікабельна, має художні нахили, скромна, благородних поглядів і характеру, з метою шлюбу з чоловіком, який має академічну освіту і відповідну зовнішність, високий зріст, гарне здоров'я, солідний характер до 30-ти, бажано лікар, юрист, викладач, аптекар (удівці виключені). З приданим, що складає в рік 5000 марок як відсотки. Таємницю гарантовано" [4, с.141].

Питання про раціональність й необхідність впровадження гендерного підходу в вихованні носить актуальний характер і широко обговорюється в сучасних педагогічних колах Німеччини.

На думку М.Ферліндена, гендерний підхід лише збільшить різницю між статями, тому він пропонує створювати такі умови перебування дитини в дитячому закладі, щоб вона мала можливість помінятися місцями з представником протилежної статі й випробувати на собі якісь його поведінкові моделі, якості і, завдяки цьому, зрозуміти носія цих властивостей [5, с.254].

Т.Рорманн стверджує, що гендерна педагогіка не ставить перед собою мету збільшити різницю між хлопчиками й дівчатами, але якщо існують особливості, які пов'язуються з біологічним фактором і культурною спадщиною, вони не повинні заперечуватися, їх варто враховувати.

Ліліан Фрід зауважує, що, по-перше, дівчата в сучасній школі вивчають такі ж самі предмети, що й хлопчики, одержують рівні шанси в освіті й мають можливість самореалізуватися поряд із чоловіками. По-друге, дівчата й хлопчики під час спільних занять краще пристосовуються до реального життя в суспільстві (взаємостосунки в сім'ї і робочі відносини), бо вони готові до протидії статей. І, нарешті, коєдукативне навчання позитивно впливає на міжстатеві відносини поза межами школи. На її думку головний недолік спільного навчання – це наявність статоворолєвих стереотипів. Одночасно навчальні й виховні цілі, завдання та методи роботи в класі, зміст навчальних дисциплін не враховують статових особливостей дітей. Навчальні програми сьогодні, як і сто років тому, розраховані на чоловічий склад розуму [6].

Аналіз стану наукової розробки проблеми гендерного виховання школярів у психолого-педагогічній літературі Німеччини свідчить про існування ряду розбіжностей між процесами гуманізації змісту освіти й недостатньою розробкою питань гендерного виховання школярів.

XX століття істотно змінило багато стереотипів статоворольової ідентифікації суспільства. Прийшов час осмислити перші результати проведених гендерних досліджень в галузі педагогіки й виробити цілісну концепцію гендерної освіти. Перед сучасними дослідниками постає завдання – розробити нові форми й методи навчання та виховання, які б сприяли розвитку особистості людини, враховуючи її статово-біологічні та статово-психологічні особливості.

1. Здравомыслова Е.А. Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России. // Социс. – 1999. – № 6. – С. 177-185.
2. Рожкова С.В. Гендерные аспекты женского образования в работах мыслителей эпохи Просвещения // Труды всероссийской научно-практической конференции «Транспорт-2005». Часть 1. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения. – 2005. – С. 94.

3. Рыков С. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.
4. Хопф К. Переканання чи стратегія? До питання про співвідношення статей у буржуазному жіночому русі // Українсько-німецькі пед. студії. Збірник наук. праць / за ред. Баханова К.О. / - Бердянськ: БДПУ. – 2005. – С. 127-145.
5. Glucks E. Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. – Votum Verlag. – Munster. – 1994. – S. 254.
6. Fried L. Junge oder Mädchen? Der kleine Unterschied in der Erziehung // <http://www.familienhandbuch.de>.

In the article is presented the way of practical development of gender education.

Key words: *gender approach, education, differentiation.*

УДК 378.147

ББК Ч74.406.926.7

Сергій Шаров

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ: ПОНЯТТЯ ТА ОЗНАКИ

У статті подані різноманітні визначення сутності самостійної роботи та її ознаки. Розглянуто позитивний вплив на розумовий та особистісний розвиток студентів.

Ключові слова: *самостійна робота, самоосвіта.*

Сучасні політичні та суспільно-економічні умови потребують від майбутніх спеціалістів глибоких та міцних знань зі спеціальності, вдосконалення умінь та навичок, які не можна отримати тільки на лекційних та семінарських заняттях. Необхідність засвоєння великої кількості інформації студентами вищих навчальних закладів актуалізує потребу вдосконалення самостійної роботи студентів як засобу підвищення ефективності навчання та якості підготовки молодого спеціаліста, зокрема майбутніх учителів, які не лише повинні стати спеціалістами високого рівня, а й транслювати набуті навички самостійної роботи учням і широко використовувати їх у науковій та професійній діяльності тощо.

Проблемою самостійної роботи займалися багато вітчизняних дослідників, серед яких можна виділити Н.Г. Дайрі, Б.П. Єсіпова, П.І. Підкасистого, Т.І. Шамову, Г.І. Щукіну та ін., які у 1950-1970 рр. визначили

Сергій Шаров. Визначення сутності самостійної роботи...

сутнісні ознаки самостійної роботи, створили класифікацію самостійних робіт тощо. Серед сучасних дослідників проблемою самостійної роботи займаються Л.М. Тернавська, О.В. Ващук, Н.Г. Лукінова та ін. Але й дотепер немає однозначного поняття “самостійної роботи”, не з'ясовано її місце у навчальному процесі, тому питання самостійної роботи є актуальним.

Метою статті є визначення сутності самостійної роботи та висвітлення різних підходів до визначення поняття “самостійна робота”.

Слід зауважити, що в науково-методичній літературі неодноразово були спроби визначення поняття “самостійна робота” в залежності від тих чи інших підходів до сутності цього явища. Ця багатозначність у різних методичних розробках породжує протиріччя, які пов'язані з намаганням студентів і викладачів знайти ефективні способи використання самостійної діяльності й майже повною відсутністю цих способів у науково-практичній літературі. Ці протиріччя негативно впливають не тільки на загальне уявлення про самостійну роботу, але й про визначення того, яким чином організувати самостійну роботу та здійснювати її управління для отримання найкращого навчального та виховного результату.

Ми вважаємо, що найдоцільніше визначення сутності самостійної роботи подає відомий вітчизняний дослідник Б.П. Єсіпов: “Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої у завданні мети і виражають в тій або іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій” [2, с. 15]. У цьому визначенні звертається увага на вислів “без безпосередньої участі вчителя”, яке, на нашу думку, точніше відображає сутність самостійної роботи, ніж вислів “без допомоги вчителя”. Допомога з боку вчителя вже полягає в його інструктажі тих, хто навчається, при видачі завдань для самостійної роботи, вона припустима і під час виконання завдання, коли окремі студенти не можуть подолати труднощі. Таке трактування поняття “самостійної роботи” з різноманітними варіаціями зустрічається у більшості дослідників і в теперішній час.

Зовсім іншу думку має сучасний дослідник Є.В. Змієвська, яка вважає, що наведені дефініції з визначення самостійної роботи, по суті, зводяться до одного: “...коли учні виконують свою діяльність без безпосереднього керівництва з боку педагога, то це свідчить про те, що у навчальному процесі застосовується метод самостійної роботи. Проте такий підхід до визначення цього поняття не може бути задовільним у

системі розвиваючого навчання, оскільки він виходить лише з форми організації навчального процесу, а не його сутнісної сторони. Само-стійна робота повинна включати більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші завдання, планувати свою діяльність і здійснювати її” [3, с. 14]. Тобто дослідниця ототожнює поняття “самостійна робота” з поняттям “самоосвіта”, що, на нашу думку, не є ідеїтичними поняттями.

І.Л. Науменко тлумачить самоосвіту як форму творчої діяльності студентів, у процесі якої вони не тільки досягають цілей самонавчання (одержують систему знань, удосконалюють уміння і навички тощо), але й здійснюють самовиховання (розвивають відчуття, формують переконання, виробляють критичність розуму тощо) [4, с. 10]. Тобто самоосвіта є більш загальним поняттям та цілком залежить від творчості студентів і їх зацікавленості та передбачає наявність у студентів інтересу до самостійної роботи, бажання постійно здобувати, розширювати і вдосконалювати свої знання, уміння і навички творчої праці без зовнішнього спонування. А ми вважаємо самостійну роботу частиною освітнього процесу, яка відзначається своєю недостатністю знань у студентів щодо організації самостійної роботи, певною обов’язковістю виконання та контролем зі сторони викладачів (планування завдань, добір літератури для вивчення, контроль за виконанням роботи тощо).

Ми погоджуємося з Н.Г. Дайрі, який вважає, що сутність самостійної роботи не слід розглядати тільки з позиції однієї якості, тому що діяльність людини різнобічна. Дослідник виділяє щонайменше чотири компоненти самостійної роботи:

- самостійність мислення, яка має вплив на формування особистісних переконань при розгляді явищ, подій та процесів;
- самостійність характеру, яка виявляє себе при виконанні якоїсь дії відповідно до своїх переконань;
- самостійність спонування до діяльності та її мотивів;
- самостійність в практичній діяльності, до якої входять попередні компоненти тощо [1, с. 27].

Досить цікаве, на нашу думку, тлумачення П.І. Підкасистого, який вважає самостійну роботу засобом навчання, що:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданню;
- є необхідною умовою самоорганізації і самодисципліни того, хто навчається, в оволодінні методами пізнавальної діяльності;
- виробляє у того, хто навчається, психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення

вмінь орієнтуватися в потоці наукової та іншої інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань;

- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів у процесі навчання [5, с. 149].

Саме в цій площині розглядає це поняття Т.І. Шамова, яка вважає, що самостійна робота стає засобом активної пізнавальної діяльності за певних умов, якщо:

- а) чітко поставлена мета роботи;
- б) студент усвідомив і прийняв цю мету;
- в) у процесі роботи студент долає інтелектуальні труднощі, проявляючи вольові зусилля;
- г) у процесі роботи закріплюються або отримуються нові знання і способи діяльності;
- д) у процесі виконання роботи студент розвиває свої етичні та фізичні сили [6, с. 32].

Звичайно, методично спланована самостійна робота може допомогти студентам досягти певних можливостей, а саме:

- отримувати знання з більш новітніх джерел; робота з різними джерелами інформації дозволить розширити кругозір та вдосконалити світосприйняття;
- придбати навички самостійного планування та організації свого навчального процесу;
- поглибити та розширити знання з різних дисциплін, що сприятиме поліпшенню розумового потенціалу;
- сформувати та розвинути пізнавальний інтерес, оволодіти прийомами пізнання навколишнього середовища;
- знизити негативний вплив окремих психологічних та фізіологічних індивідуальних особливостей студентів та максимально використовувати позитивні сторони особистості завдяки самостійному вибору часу та способів роботи над навчальним матеріалом тощо.

Крім того, відомо, що самостійна робота має виховне значення: самостійність формується не тільки як сукупність умінь та навичок, але й як риса характеру, яка відіграє значну роль у структурі особистості сучасного спеціаліста високої кваліфікації.

Проте варто зазначити, що й дотепер у педагогічній реальності існують певні проблеми у зв’язку з використанням самостійної роботи в навчальному процесі, серед яких можна виділити такі:

- відсутність у студентів мотивації виконання того чи іншого завдання;

- поверхова перевірка виконання завдань;
- недостатньо акцентується увага на підготовці вчителя у зв'язку зі складанням завдань для самостійної роботи;
- недостатній рівень знань, умінь та навичок самостійної роботи студентів;
- певна відсутність зв'язку між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням тощо.

При розгляді поняття "самостійної роботи" можна виділити декілька підходів щодо визначення. Більшість дослідників вважають самостійну роботу запланованою роботою студентів, засновану на творчості та самостійності, що виконується за завданням і за методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі. Інші вважають самостійну роботу формою творчої діяльності студентів, у процесі якої студенти досягають цілей навчання та виховання самостійно без зовнішнього спонукання. Ми вважаємо, що до цієї форми діяльності найбільш підходить визначення "самоосвіта", а самостійну роботу слід розуміти як частину навчального процесу, яка проходить під керівництвом викладача та спонукає до активності, самостійності та застосування творчих здібностей студентів і є необхідним атрибутом життєвої позиції майбутнього спеціаліста.

Усі вчені погоджуються з позитивним впливом самостійної роботи на розвиток розумових та особистісних якостей студентів. Проте, багатозначність тлумачення поняття "самостійної роботи" ускладнює управління самостійною роботою і призводить іноді до неможливості ефективного її використання в навчально-виховному процесі.

1. Дайри Н.Г. Как подготовить урок истории. – М.: Просвещение, 1969. – 128 с.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Змиевская Н.Г. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Московский педагогический государственный университет. – М., 2003. – 162 с.
4. Наумченко И.Л. Самообразование будущего учителя. – Саранск.: Мордовское книжное издательство, 1974. – 262 с.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

6. Шамова Т.Н., Нефедова К.А. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.

In the article various determinations are given essences of independent work and its signs. Positive influence is considered on mental and personality development of students.

Key words: independent work, self-education.

УДК 316.614.5 + 37.013.78

ББК 474.03

Сусанна Эмирильясова

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ И СПЕЦИФИКЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ СФЕРАХ В ОБЩЕСТВЕ XIX ВЕКА

У статті розглядається історія та специфіка становлення гендерних стосунків в освітній та шлюбній сферах в суспільстві XIX ст.

Ключові слова: гендер, гендерні стосунки, гендерна історія, міжстатеві стосунки.

В настоящее время понятие гендера приобрело поистине глобальное значение. Трудно назвать какую-либо сферу человеческой деятельности, где бы это понятие не играло основополагающую роль. Общеизвестна гендерная история – историческая дисциплина, предметом изучения которой является историческая ретроспектива межполовых отношений. Можно говорить о гендерной политике, экономике, культуре и психологии. Каждый из названных видов гендера имеет свои индивидуальные особенности, но, в сущности, все они преследуют одну цель: изучение межполовых взаимоотношений в различных сферах человеческой деятельности.

В отечественной и мировой литературе имеется достаточно богатый опыт исследования проблем гендера. Серьезным вкладом в развитие гендерных проблем являются научные сборники и диссертационные исследования по этому вопросу (О. Воронина, И. Жеребкина,

В. Кравец, О. Кикипеджи, О. Здравомыслова, И. Муштян). Пристальным вниманием пользуется гендерная тематика и у зарубежных исследователей (С. Бовуар, Дж. Милль, Л. Мотт, Э. Стенгтон).

Исследование любой проблемы требует обоснования использования того или иного термина. Следует отметить, что термин «гендер» возник не так давно. Вероятно, большинство людей согласится с утвер-

ждением, что он плохо поддается точному определению. Мы разделяем мнение И. Мунтяна, что гендер – сложный социокультурный конструкт, включающий в свой состав различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужчинами и женщинами. Но и такое утверждение весьма неопределенно. Если мы хотим быть более точными, мы можем отметить, что в отечественной научной литературе понятие «гендер» употребляется как обозначение социального пола, даже вводится понятие «социогендерных исследований», «предметом которых являются социальный, а не личностный или профессиональный или должностной статус» [1, с. 160].

Радикальные социальные, политические, экономические изменения, происходящие в современном обществе, объективно ведут к существенным изменениям в гендерной системе. Добиться положительных результатов и не допустить ошибок прошлого в сфере образования и в формировании семейных отношений поможет ознакомление с гендерной историей XIX века.

Целью нашего исследования является ознакомление с историей и спецификой становления гендерных отношений в образовательной и семейной сферах в обществе XIX века.

Исследование межполовых отношений своими корнями уходит в далекую Древнюю Грецию. Необходимо отметить, что первыми историками женской истории в культуре всегда были мужчины. Так, например, гендерные отношения занимают важное место в литературных произведениях древнегреческих философов и мыслителей (Сократ, Ксенофонт, Платон, Аристотель).

По мнению французского философа Мишеля Фуко, именно XIX век впервые объектом знания делает женщину. В своей работе «История сексуальности» Фуко утверждает, что государство всегда редуцировало женщину к сексуальности как репродуктивной способности, а с середины XIX века – через организованную проституцию – стало использовать женскую сексуальность еще и в виде массированного средства для получения удовольствия/прибыли одновременно.

Фуко объясняет появление интереса к женщине и женскому телу, их здоровью или патологиям как объектам научного анализа и в первую очередь требованиями милитаризации: эксплуатировать единственную функцию женского тела – функцию воспроизводства для повышения рождаемости населения и увеличения потенциала военной мощи государства [2, с.81]. Как видно из вышесказанного, женщины являлись биологическим ресурсом для государственного воспроизводства.

В XIX веке в общественном мнении существовал устойчивый образ женщины как существа второго сорта. Она была лишена права голоса, доступа к образованию. Ее судьба зависела от того, найдет ли она себе в жизни мужа, который станет ее кормильцем и покровителем. По мнению известной украинской писательницы Ольги Кобылянской, беда женщины заключается в том, что она не является независимым ни экономически, ни морально существом [2; 147].

Аналогичной точки зрения придерживаются представительницы феминистского движения и авторы «Декларации чувств» Лукреция Мотт и Элизабет Кейди Стентон. В своей работе они, как и Дж. Милль, утверждают, что взаимоотношения между мужчиной и женщиной очень похожи с отношениями между «лордом и вассалом» [3; 180].

В резолюциях «Декларация чувств» утверждается, что «история человечества есть история постоянных обид и унижений, наносимых женщине мужчиной с непосредственной целью подчинения ее абсолютной тирании. Он отказал ей в возможности получить всестороннее образование, захлопнув перед ней двери всех колледжей» [3; 111].

В научной литературе обосновывалось положение, что женщина проигрывает мужчине в качествах разума, зато бесспорно выигрывает в сфере чувств. «Женщине, у которой голова полна греческой премудрости или которая ведет ученый спор о механике, не хватает для этого бороды – борода, быть может, еще отчетливее выразила бы глубокомыслие, приобрести которое стремятся такие женщины» [4; 168].

В научной литературе XIX века мужчины не скрывали своего отношения к женщине как к существу второго сорта и смело заявляли о ее неспособности к умственной деятельности. Женщина должна подчиняться мужчине, и в силу своего природного назначения – рожать детей.

Первые феминистские труды оспаривали эти научные положения и требовали предоставить женщинам равные права с мужчинами, покончить с субординацией, сексизмом и неравным доступом к власти. В своих работах представительницы феминистского движения заявляли о необходимости уменьшать барьеры на пути карьерного роста женщин, преодолевая гендерные стереотипы, оценивая функциональную значимость человека независимо от пола.

В своей книге «Основы гендерных знаний» Чернова И. рассматривает позицию Мэри Уоллстонкрафт о защите прав женщин. В этих положениях утверждается призыв женщин совершенствовать свой разум в борьбе за высшее свое предназначение: «Нет, надо развивать ум женщины, ограждая их здоровыми, возвышенными жизненными принципами, и пусть женщины, обретая достоинство, почувствуют себя зави-

симыми лишь от Господа Бога. Пусть учатся, подобно мужчинам, не поддаваться, но следовать необходимости, и тогда женщины станут еще более привлекательным полом» [5, с. 11].

Великие перемены, происходящие в современном обществе, свидетельствуют о том, что семья как социальный институт является одним из самых стабильных институтов общественной жизни. По сравнению с другими социальными институтами семья занимает лидирующее положение по уровню доверия.

Современную семью можно охарактеризовать как эгалитарную, т.е. где мужчина и женщина пользуются одинаковыми правами. Возможность реализовать свои способности и знания помогла женщине повысить свой социальный статус. Таким образом, женщины сейчас активно получают образование, стремятся сделать карьеру, расширяют свой доступ к власти. Однако следует отметить, что повышение социального статуса женщин не может не затронуть социального положения мужчин, которым приходится, правда, очень осторожно рассматривать женщину как равного социального партнера в профессиональной среде [5, с. 107].

Что касается положения женщин в семье XIX века, то здесь все еще сохранялись приоритетные позиции мужей, в то время как женщинам отводилась второстепенная роль, роль «берегини родного очага».

По мнению Черновой П., природное тепло-кухонное воспитание требовало от женщины содержать дом и воспитывать детей. Приспособление своего поведения к требованиям мужа и обеспечение ему оптимальных условий существования – удел представительниц слабого пола XIX века. Таким образом, женщине трудно было хотя бы незначительно изменить свою судьбу и патриархальный порядок жизни.

В конце XIX начале XX вв. идеалом мужчин становится женщина – домохозяйка. Однако следует отметить, что огромное количество женщин стало жертвой «синдрома домохозяйки» [6, с. 34]. Низкая самооценка, депрессия, алкоголизация, одиночество – результат «вторичного положения» не только в домашней, но и в общественной сферах.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод, что феминистские движения XIX века внесли кардинальные изменения в межполовые отношения. Благодаря активной деятельности этих организаций удалось сократить (хотя и незначительно) социальную дистанцию между мужчинами и женщинами и перекинуть мостик от гендерного конфликта к гендерному равенству.

Безусловно, говорить о реальном межполовом равенстве было еще рано, да и к тому же, сложившаяся ситуация создала некий элемент

напряженности во взаимодействии социальных ролей мужчин и женщин. Таким образом, в конце XIX века остро стала проблема поиска новых путей к дальнейшему расширению знаний о гендерных отношениях во всех сферах человеческой деятельности.

1. Гурко Т. Социология пола и гендерных отношений // Социология в России: Словарь. – М., 1999. – 174 с.
2. Жеребкина И. Женское политическое бессознательное. – С-Пб.: Алетейя, 2002. – 223 с.
3. Милль Дж. Порабощение женщин // Феминизм: проза, мемуары, письма. – М.: Прогресс, 1992. – 222 с.
4. Брандт Г.А. Природа женщины как проблема (концепции феминизма) // Общественные науки и современность. – 1998. – №2.
5. Чернова И. Основы гендерных знаний. – Н. Новгород, изд-во Волгоградской академии государственной службы, 2000. – 107 с.
6. Кикинеджи О. Кизь О. Формирование гендерной культуры молодежи. – Тернополь: Учебная книга – Богдан, 2006. – 159 с.

The article deals with the history and formation of gender relationship in the educational and family spheres in the society of XIX c.

Key words: *gender, gender relationship, gender history, intersex relationship*

ЗМІСТ

Неллі Лисенко. Педагогічні стратегії формування готовності майбутнього педагога до забезпечення індивідуально-диференційованої освіти дітей з особливими потребами	3
Олена Малихіна. Технологія навчання російської мови на мотиваційній основі	10
Ольга Плахотник, Олена Федосій. Наукові засади формування екологічної свідомості особистості	15
Іван Руснак. Шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів ВНЗ у контексті Болонського процесу	22
Елена Аврускина. Концепції манипулятивного впливу на людину в педагогічній літературі	29
Олександр Безносок. Соціальні і психолого-педагогічні проблеми підготовки студентів на військових кафедрах ВНЗ	36
Кирило Борін. Педагогічне обґрунтування еколого-естетичного виховання особистості засобами природи	49
Аліна Васильєва. Закони й закономірності, принципи та правила педагогічного процесу у педагогічній спадщині В.О. Сухомлиського	54
Лариса Вергазова. Особистісно зорієнтоване спілкування – міф чи реальність?	59
Леся Височан. Деякі питання вивчення математики в початковій школі: історичний аспект	65
Олександр Вознюк, Сергій Кубицький. Формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу	76
Валерія Волошка. Управленческа компетенция специалиста социальной сферы	87
Мар'яна Гавран. Організаційно-педагогічні особливості розвитку приватних ВНЗ України та Польщі	92
Еркин Ганиев. К вопросу о целесообразности модели размещения учреждений системы непрерывного образования	98
Лідія Заболоцька. Екологічне виховання студентів як складова підготовки майбутніх педагогів (з досвіду куратора)	100
Олена Загоруйко. Історико-педагогічний аспект соціальної зумовленості принципів педагогіки	106
Валентин Златніков. Безперервна освіта та реформи в системі освіти України	111
Світлана Зябрєва. Про деякі специфічні особливості організації виховного процесу в коледжі	117

Наталія Клімкіна. Підготовка майбутніх учителів до формування соціальної активності учнів підліткового віку	122
Вікторія Колосовська. Готовність вчителя до здійснення навчальної діяльності учнів з формування екологічної компетенції (на досвіді США)	129
Олена Коновалова. Реферативний переклад як важливий аспект перекладацької діяльності	135
Олена Лернер. Творче освітньо-інформаційне середовище в дистанційній освіті для розвитку творчого потенціалу керівників загальноосвітніх шкіл	139
Галина Марченко, Юлія Гордієнко. Кредитно-трансферна система як інструмент забезпечення мобільності студентства	143
Катерина Масленнікова. Підготовка економістів на сучасному етапі модернізації освіти з позицій компетентнісного підходу	152
Галина Маслій. Жіноча середня освіта на західноукраїнських землях на межі XIX – XX ст.: особливості становлення і зміст навчально-виховного процесу	159
Галина Матюха. Критерії та показники сформованості у старших дошкільників умінь усного англійського спілкування	164
Олена Медведєва. Позааудиторна виховна робота як засіб формування творчої особистості студента	172
Марина Молотовник. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения методики преподавания литературы	177
Людмила Москальова. Етичні основи соціально-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах України	182
Едибе Мустафаєва. Крымскотатарские просветители: традиция и новаторство	192
Катерина Новикова. Аналіз визначення обдарованості у провідному педагогічному досвіді США	198
Наталія Плєчко, Лариса Карасьова. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до реалізації виховної функції в школі	203
Яна Полякова. Становлення мовної освіти національних меншин у Великій Британії (до історії питання)	208
Любов Проконів. Педагогічні умови організації виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах	216
Світлана Романюк. Дидактичне забезпечення навчання рідної мови у школах українознавства Великої Британії	223
Світлана Самохвалова. Моделирование прогноза как эффективный способ выбора исследовательского подхода	232

Алла Синівська. Комерційна освіта однієї з національних меншин (єврейської) на західноукраїнських землях XIX ст	249
Людмила Солопова. Діалогово-культурологічний підхід у формуванні гуманних взаємин суб'єктів виховного процесу	256
Вікторія Стинська. Окремі проблеми становлення вищої освіти України у контексті Болонського процесу	261
Ірина Стражнікова. До проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів з огляду в минуле	265
Венера Сулейманова. Використання інноваційних педагогічних технологій при вивченні студентами англійської мови	271
Олена Тарківська-Нагиналюк. Організація аматорського інструментального ансамблю з майбутніми вчителями музичного мистецтва	277
Світлана Татарінова. Експериментальна програма формування логіко-математичних понять у старших дошкільників	285
Ольга Троценко. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови початкової школи ...	292
Олена Троцька. Екологічна етика як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя біології	297
Вікторія Федорчук. Підготовка майбутніх вчителів до запровадження педагогічних інновацій	303
Елеонора Федорчук. Підготовка студентів до роботи в технологічно організованому навчально-виховному процесі	311
Ш. Халилова. Новые педагогические технологии в процессе формирования интегрированного курса	317
Світлана Хатунцева. Підвищення ефективності процесу адаптації викладачів-початківців до професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ	321
Маргарита Цой. Влияние новых информационных технологий в подготовке будущих специалистов	326
Оксана Чуприна. Формування професійної відповідальності майбутнього педагога	331
Альбіна Шарко. Тенденції розвитку гендерного підходу до освіти у німецькій педагогічній історіографії: від апіхності до сучасності	336
Сергій Шаров. Визначення сутності самостійної роботи: поняття та ознаки	342
Сусанна Эмирльясова. К вопросу об истории и специфике становления гендерных отношений в образовательной и семейной сферах в обществе XIX века	347

CONTENTS

Nelly Lysenko. Pedagogical strategies of formation of a would-be teacher's readiness for ensuring individual and differential education for children with special	3
Olena Malyhina. The technologies of teaching the Russian language on motivational basis	10
Olga Plahotnik, Olena Fedosiy. Scientific methods of formation of a person's ecological consciousness	15
Ivan Rusnak. The methods of improvement of students' self-study work at institutions of higher learning in the context of the Bologna process	22
Olena Avruskina. The conception of manipulative influence on a person in pedagogical literature	29
Olexandr Beznosyuk. Social, psychological and pedagogical problems in teaching students at military departments at institutions of higher learning	36
Kyrylo Borin. Pedagogical basis of ecological and aesthetic education of a personality by means of nature	49
Alina Vasylyeva. Laws and appropriateness, principles and rules of a pedagogical process in V.O. Suhomlinskiy's pedagogical heritage	54
Larysa Vergazova. Individual-oriented communication – myth or reality	59
Lesya Vysochan. Some issues of studying Mathematics at primary school: historical aspect	65
Olexandr Voznyuk, Sergiy Kubitskiy. Formation in a personality the understanding of values in the context of synergetic approach	76
Valeriya Voloshko. Administrative competence of a specialist in a social sphere	87
Maryana Gavran. Organizational and pedagogical peculiarities of development at private institutions of higher learning in Ukraine and Poland	92
Erkin Ganiyev. To the issue of expediency of the allocation model of institutions which belong to the system of continuing education	98
Lydia Zabolotska. Ecological upbringing as a component of would-be teachers' training (from a mentor's experience)	100

Olena Zagoruiko. Historical-pedagogical aspect of social predetermination of Pedagogics principles	106
Valentyn Zlatnicov. Non-stop education and reforms in the education system of Ukraine	111
Svitlana Zybrev. Some specific peculiarities of the bringing-up process organizing in a college	117
Natalia Klimkina. Preparing would-be teachers for the forming of juvenile pupils' social activity	122
Victoria Kolosovska. Teachers' readiness for performing pupils' learning activities in the field of ecological competence forming (based on the USA experience)	129
Olena Konovalova. Annotation translation as an important aspect of a translator's activity	135
Olena Lerner. Creative educational informational surroundings in distance learning for the development of comprehensive schools heads' creative potential	139
Galyna Marchenko, Julia Gordiyenko. Credit-transfer system as a means of students' mobility providing	143
Kateryna Maslennikova. The training of the specialist in economics on the today's stage of education modernization from the point of view of the competence approach	152
Galyna Masliy. Women's education on West-Ukrainian lands in the end of the 19 th and at the beginning of the 20 th century: the peculiarities of establishing and the contents of the teaching-learning	159
Galyna Matyukha. The criteria and the index of the level of formation the senior preschool pupils' English conversation skills	164
Olena Medvedyeva. Extracurricular upbringing activity as a means of forming students' creative personality	172
Maryna Molotovnyk. Creative thinking development of students in the process of learning of the methods of teaching literature	177
Lyudmila Moskalyova. Ethic basis of social pedagogical activity in the higher educational establishments of Ukraine	182
Edibe Mustafayeva. The Crimean Tartarian enlighteners: tradition and innovation	192
Kateryna Novykova. Talent defining analysis of leading pedagogical knowledge in the USA	198
Natalya Plechko, Larysa Karaseova. The would-be teachers training for realizing the upbringing function at school	203

Yana Polyakova. Forming the national minorities language education in Great Britain (the historical approach)	208
Lyubov Prokopiv. Pedagogical conditions for arranging the upbringing work with the students at the Higher Education Establishments	216
Svitlana Romanyuk. Didactic native language learning providing for Ukrainian country studying schools in Great Britain	223
Svetlana Samokhvalova. Prognosis modeling as an effective means of choosing a research approach	232
Alla Synivska. Commercial education for one of the national minorities (Jewish) on the Western Ukrainian territories in the XIX century	249
Lyudmila Solopova. Getting on terms of humanity with upbringing subjects taking into consideration dialogical-cultural approach	256
Victoria Stynska. Several problems connected with Higher Educational Establishment in Ukraine taken in the context of Bologna process	261
Inna Strazhnikova. Teacher to be professional training from the point of view of previous years experience	265
Venera Suleymanova. Use of progressive teacher-training technologies in instructing students of English	271
Olena Tarkivska-Naginolyuk. Creating amateur instrumental ensemble of music teachers to be	277
Svitlana Tatarinova. Experimental program of forming logic-mathematical notions for senior under school age children	285
Olga Trotsenko. Personal-actional approach in professional training of foreign language teachers to be in elementary school	292
Olena Trotska. Ecology ethics as an important component of a biology teacher training	297
Victoria Fedorchuk. Teacher training for the introduction of pedagogic innovations	303
Eleonora Fedorchuk. Student training for technologically organized education process	311
Sh. Khalilova. New pedagogic technologies in the process of integration course formation	317
Svitlana Khatuntseva. The process of adaptation improvement of new academics	321
Margarita Tsoy. The influence of new information technologies in teacher training	326

Oksana Chupryna. Profession responsibility formation of a teacher to be	331
Albina Sharko. The gender approach tendencies in German education historiography: from antiquity to the present day	336
Sergiy Sharov. The essence of individual work: notion and characteristics	342
Susanna Emiriliasova. History and specificity of gender relations in education and private life of the XIX century society	347

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/ I від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).
Статті пишуться за схемою:
 - УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
 - автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
 - назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
 - резюме й ключові слова українською мовою;
 - постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
 - виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
 - список використаних джерел;
 - резюме й ключові слова англійською мовою.
7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).
8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XV–XVI
2 частина.
Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Мазени, 10
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника
тел. 2-33-62

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XV–XVI Issue
2 p.
Published since 1995

Publishers address: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: ГОЛЮВЧАК В.М.
Літературний редактор: МАРЧЕНКО Г.В.
Комп'ютерна правка і верстка: ТРОЯН О.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Регістраційне свідоцтво КВ № 435

Здано до набору 20.09.2007 р. Підп. до друку 02.11.2007 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 18,89. Тираж 300 прим. Зам. 66.

Віддруковано у типографії ТОВ «Цифрова типографія».
Адреса: м. Донецьк, вул. Челюскінців, 291а.
Телефон: (062) 388-07-31

