

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XXXVII



Івано-Франківськ

2011

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. 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.Матвіїшин; 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; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вісник Прикарпатського університету.

Серія: Педагогіка. 2011. Вип. XXXVII. 192 с.

Видається з 1995 р.

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених в напрямі актуалізації народнопедагогічної скарбниці з проблем формування здорового способу життя дітей та молоді у сучасних навчальних закладах, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем в руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до активної життєдіяльності.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

УДК 376.014
ББК 74.3

Ірина Андрусєва

РОЛЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

У статті розглядається актуальне питання впровадження інклюзивної освіти в освітній простір України. Особливе значення приділяється поширенню експериментальних майданчиків з впровадження інклюзивної освіти на всій території України як основи технології модернізації освіти України в умовах інтеграції в Європейський простір, у зв'язку з ратифікацією нашою державою Конвенції ООН про права інвалідів. Також відображена необхідність створення експертних рад на базі відділів освіти, які могли б проводити моніторинг впровадження інклюзивної освіти, ресурсних консультативно-методичних центрів, які здатні забезпечувати спеціальний супровід дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, експериментальні майданчики, експериментальний простір, експертна рада, інноваційна практика.*

Постановка проблеми в общем виде. Обеспечение права на образование людей с инвалидностью стало особенно актуальным после ратификации нашим государством 16 декабря 2009 года Конвенции ООН о правах инвалидов. Подход к образованию, который пропагандируется Конвенцией, основывается на убедительных доказательствах того, что инклюзивное образование не только обеспечивает наилучшую среду для обучения, включая людей с умственной отсталостью, а и помогает убрать барьеры и разрушить стереотипы. Внедрение ее принципов требует привнесения международных обязательств в национальные программы для осуществления изменений, что, согласно статье 4 Конвенции, не ограничивается только принятием соответствующего законодательства, но также включает административные мероприятия, развитие стратегий и планов, повышения информированности.

В рамках выполнения Плана действий по внедрению инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях на 2009-2012 годы в Украине актуальным на наш взгляд является открытие новых экспериментальных площадок инклюзивного образования, на ряду с существующими.

Анализ последних исследований и публикаций по проблеме инклюзивного образования. Вопросы обеспечения нормативной базы внедрения инклюзивного образования, готовности педагогов и специалистов к реализации инклюзивной модели образования, оказания учебно-консультативной помощи родителям детей с особыми образовательными потребностями, необходимости использования информационных технологий в условиях инклюзивного образования, вопросы организации ресурсных консультативно-методических центров, как факторы реализации инклюзивного образования в Украине рассматриваются в работах И.А. Белозерской, С.С. Гавришь, А.А. Колупаевой, С.В. Литовченко, Б.С. Мороз, В.П. Овсяник и др.

Так в работах данных авторов отражена необходимость внедрения информационных технологий и компьютерных программ, а также дистанционного обучения, предусматривает наличие широкого выбора программ по различным учебным дисциплинам, которые бы имели не только коррекционную, но и учебную цель, усовершенствовали знания детей, учили использовать знания в различных ситуациях, чем обогащали бы практический опыт их социализации. Современные информационные компьютерные технологии позволяют использовать модели и методы управления обучением различных групп лиц с ограниченными возможностями для обеспечения их социальной и профессиональной реабилитации [1].

Для обеспечения поддержки участников учебного процесса в условиях инклюзивного пространства необходимо создание ресурсных консультативно-методических центров, которые способны обеспечивать специальное сопровождение детей с особыми потребностями в общеобразовательных учебных учреждениях, предоставлять консультации педагогам массовых школ, быть технической и учебно-методической базой для школ, которые внедряют инклюзивную практику. При этом необходимо использовать кадровый потенциал специальных общеобразовательных учреждений как учебно-методических центров [4, 5].

Б.С. Мороз, В.П. Овсяник считают, что ключевыми факторами на пути к прогрессивному воплощению инклюзивной модели является соответствующая профессиональная подготовка специалистов для работы с детьми с особыми потребностями, наличие соответствующих методик коррекционно-развивающего направления и программ, которые бы обеспечивали поддержку учащихся с особыми возможностями в общеобразовательном пространстве [5].

В работах А.А. Колупаевой раскрывается проблема изучения потенциалов и ресурсов включения детей с нарушениями психофизического развития в систему общего образования. Автор также указывает на необходимость новых экспериментальных разработок в области инклюзивного образования, которые обусловлены логикой развития социально-педагогических знаний как комплекса, обеспечивающего процессы социализации, инкультурации и самореализации личности с особыми образовательными потребностями [2, 3].

Цель статьи. Показать роль экспериментальной деятельности в развитии пространства инклюзивного образования в Украине.

Основное содержание статьи. На наш взгляд наиболее эффективный путь и способ решения проблем внедрения инклюзивного образования, обозначенных в работах вышеперечисленных авторов, теоретическое их осмысление и реализация в коррекционной и реабилитационной практике это открытие большего количества экспериментальных площадок по внедрению инклюзивного образования в массовых школах.

Результатом экспериментального внедрения инклюзивного образования должно стать развитие самих учреждений образования, проводящих эксперимент, а целенаправленная работа по внедрению инклюзивного образования, описанная в виде методики, будет полезна всем школам образовательного пространства Украины и на основе использования творческого потенциала педагогических коллективов школ будет способствовать эффективному внедрению данного вида образования в массовую школу.

Необходимо активно разворачивать инновационную апробацию полученных результатов с одновременным продолжением экспериментальной деятельности и развитием пространства инклюзивного образования.

Построение экспериментального пространства инклюзивного образования как хорошо организованной педагогической среды еще далеко не завершено. Проблемами этого уровня все еще остаются:

- отсутствие достаточной нормативной базы в части определения содержания, направлений, методов и форм инклюзивного образования, а также контингента детей, которые могут быть охвачены данным видом образования, определения статуса педагогов, участвующих в инклюзивном образовании;

- почти пустое информационное пространство, которое жизненно необходимо как для поддержки эксперимента по внедрению инклюзивного образования, так и для создания благоприятного климата вокруг него в образовательном сообществе.

В силу требований экономической эффективности и результативности в организации и осуществлении работы по внедрению инклюзивного образования, при выстраивании механизмов его развития необходим системный подход. К проблемам построения пространства инклюзивного образования относятся проблемы его полноты как системы:

- не выстроена система научно-методического сопровождения внедрения инклюзивного образования – нет пока механизмов содержательного управления ходом эксперимента;

- рано говорить о хорошо организованной системе мониторинга внедрения инклюзивного образования, то есть исследования спроса и предложения педагогических инноваций в области инклюзивного образования (в том числе и на ожидаемые результаты экспериментальной деятельности по внедрению инклюзивного образования);

- не выстроена еще система формирования должного уровня педагогического мастерства учителей-экспериментаторов, педагогов-исследователей, методистов в области инклюзивного образования (нет системы морального и материального стимулирования: смотров, презентаций, специальной системы и нормативов повышения квалификации педагогов, участвующих в процессе внедрения инклюзивного образования);

– не полностью выстроена видовая инфраструктура образовательных учреждений, в рамках которой логически происходило бы развитие образовательного учреждения, как живого организма, осуществляющего экспериментальную работу в интересах развития инклюзивной образовательной системы;

– не разработана система социально-отраслевых и педагогических связей и взаимодействия, реализующая компетентностный подход к проблемам развития инклюзивного образования.

Экспериментальное пространство инклюзивного образования, характеризуется своими элементами и связями между ними. Так, Министерство образования и науки Украины (далее МОН); Академия педагогических наук Украины (далее АПН), институт инновационных технологий и содержания образования, общественные организации; институт специальной педагогики АПН Украины; Украинский научно методический центр практической психологии и социальной работы; Министерство образования и науки АР Крым, управления образования и науки областные, Киевской и Севастопольской городских государственных администраций; областные институты последипломного педагогического образования (далее ОИППО); Всеукраинский международный фонд “Шаг за шагом”; центры практической психологии и социальной работы, республиканские, областные, районные и городские психолого-медико-педагогические консультации – все это тоже элементы экспериментального пространства (приказ МОН Украины № 855 от 11.09.2009 года), которые призваны осуществлять управленческое или содержательное руководство ходом экспериментальной работы [6].

Попытка уточнения функций тех элементов экспериментального пространства, которые призваны осуществлять управленческое и содержательное руководство ходом эксперимента, предпринята еще в начале эксперимента. Но нерешенность ряда общих проблем не позволяет, и сейчас, произвести это уточнение. Отсюда и сложности в установлении соответствия надлежащему уровню работы по внедрению инклюзивного образования и определенному функционированию всех элементов экспериментального пространства.

Очевидно, что за ходом внедрения инклюзивного образования необходим содержательный контроль для сохранения концептуальных рамок, заявленных в начале. Если они меняются, то необходимо пересматривать экспертное заключение о включении трансформированной темы в городской эксперимент [4].

Решение этой проблемы должно проводится экспертным советом на управленческом уровне отделом образования на основании ежегодных отчетов экспериментальных школ по схеме. Экспертный совет (ЭС) не осуществляет содержательного руководства экспериментом на уровне научно-методического сопровождения, излишне доверяя авторитетам от науки. Сохраняется необходимость:

- установления соответствия содержания инклюзивной педагогической деятельности учебного учреждения - заявленным целям и ожидаемым результатам;
- соотнесения целей, форм, методов работы по внедрению инклюзивного образования различными учебными учреждениями, работающими на сходный (сопоставимый) продукт экспериментальной деятельности и их объединение;
- определения содержания деятельности и взаимодействия всех элементов экспериментального пространства по внедрению инклюзивного образования.

Экспертный совет – необходимый и важный элемент экспериментального пространства инклюзивного образования. Формирование экспериментального пространства инклюзивного образования в значительной степени зависит от системности его работы. Можно выделить следующие функции экспертного совета:

- осуществление процедуры принятия “новых” экспериментальных площадок в экспериментальное пространство;
- создание критериальной базы оценки и механизмов контроля за ходом экспериментального внедрения инклюзивного пространства;
- определение механизмов определения статусного уровня учебного учреждения, включающегося в эксперимент или и выходящего из него;
- определение механизмов маркетингового исследования – по ожидаемому результату экспериментальной деятельности;

- определение механизмов переноса продукта экспериментальной деятельности в инновационную практику;
- определение механизмов внедрения результатов экспериментальной и инновационной деятельности в массовую образовательную практику и др.

Неотъемлемой частью экспериментального пространства являются связи и взаимодействие его элементов. Проблемы внутренних связей в экспериментальном пространстве – внутри и между отдельными экспериментальными площадками, каждого экспериментального учреждения образования – все они являются проблемами более низкого уровня по отношению к выше перечисленным. Из них наиболее актуальны проблемы:

- распределения подтем между экспериментальными учреждениями образования, складывающихся в общую тематику экспериментального пространства;
- отражения специфики разработки одной и той же темы в области инклюзивного образования в работе разных типов экспериментальных учреждений одного экспериментального пространства;
- взаимоотношений инновационного и традиционного в учебно-воспитательном процессе экспериментального учреждения инклюзивного образования;
- организации и наполнения информационного поля экспериментального пространства (в т. ч. использование возможностей Интернет) [5].

Выводы. Таким образом, экспериментальное пространство инклюзивного образования должно стать элементом в системе развития образования. Развитие инклюзивного образования через разработку экспериментальных программ, создание экспериментального пространства может быть успешным только в том случае, когда вся система образования будет воспринимать экспериментальную деятельность как очень важный необходимый компонент всей системы, как источник новаций, источник развития. Построение системы развития инклюзивного образования не должно сводиться только к названию Экспериментального пространства. Вокруг него необходимо создавать благоприятные условия, в том числе и для принятия массовой образовательной практикой тех новаций, которые будут рождены в ходе эксперимента. Инновационная практика должна считаться престижной работой. Кроме того, внимательное отношение к возникающей инициативе педагогов – ученых и практиков – обеспечит нас источником обновления экспериментальной практики, уберезет от болезней “замкнутости”, даст стимул развития творческих коллективов.

1. Гавриш, С., Григоренко, Є. Інформаційні технології у навчальній діяльності учнів допоміжної школи. / С. Гавриш, Є. Григоренко // Газета “Дефектолог”. – 2009. – № 11. – С. 18–20.

2. Колупаєва, А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / А. А. Колупаєва : Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 457 с.

3. Колупаєва, А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. / А. А. Колупаєва : Монографія. – К. : “Самміт-Книга”, 2009. – 272 с: іл. – (Серія “Інклюзивна освіта”).

4. Литовченко, С.В., Білозерська, І. О. Ресурсний консультативно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання – складова освіти дітей з особливими потребами / С. В. Литовченко, І. О. Білозерська / [електронний ресурс] – режим доступу: http://tc-vabos.at.ua/_ld/0/12_-__.pdf.

5. Мороз, Б.С., Овсяник, В.П. К вопросу о внедрении компьютерной технологии в специальное обучение детей с особыми образовательными потребностями. / Б. С. Мороз, В. П. Овсяник / Науково-методичний збірник “Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі”. – К : 2009. – С. 188–194.

6. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки / Наказ МОН № 855 від 11.09.09 року / [електронний ресурс] – режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828.

7. Таранченко, О.М., Литовченко, С.В. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами / О. М. Таранченко, С. В. Литовченко // Позашкілья. Шкільний світ. – № 3 (015). – 2008. – С. 11–14.

In the article is devoted to the topical issue of inclusive education in the educational area of Ukraine. Special importance is given to the dissemination of experimental ground on introduction of inclusive education at the whole territory of Ukraine as the basis for technology modernization education of Ukraine in the conditions of integration into the European area, in connection with the ratification of our state by the UN convention on the rights of persons with disabilities. Also reflected the need for the creation of expert advice, which would monitor the implementation of inclusive education, resource consultative-methodical centers, which are able to provide special support of children with special needs in general education institutions.

Key words: *inclusive education, experimental ground, an experimental area, expert advice, innovative practice.*

НАЦІОНЕНТРИЗМ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СОФІЇ РУСОВОЇ

В статті висвітлюються погляди С.Ф. Русової на національне виховання як засадничий принцип розбудови системи освіти. Під цим кутом зору розглянута Концепція дошкільної освіти в Україні

Ключові слова: Софія Русова, педагогічна концепція, національні інтереси, дошкільне виховання.

Постановка проблеми в цілому, актуальність. Увага до творчої спадщини Софії Федорівни Русової, її педагогічних ідей і поглядів обумовлена їх актуальністю, вагомим теоретичним і практичним значенням для розбудови сучасної освіти, школи, дошкільної галузі, національного виховання, педагогічної науки в Україні. Соціальні і політичні зрушення, що відбуваються нині в нашій державі, багато в чому схожі з динамічними процесами в суспільстві в цілому і освіті, зокрема. Особливо відчутними ці зв'язки стали з кінця XIX початку XX століття, коли С. Русова працювала над питаннями розробки національної системи освіти, національної школи та національного дошкільного виховання. Наша епоха – то епоха росту національної і державної свідомості. І першою ознакою цього зрушення є відновлення національної мови і відтворення національної системи освіти в країні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури. в Україні намагання створити національну школу на різних етапах її розвитку тісно перепліталися з боротьбою за волю і державну незалежність, а то і з боротьбою за виживання українців як нації. За таких умов освіта на національному ґрунті була чи не єдиною запорукою збереження і подальшого розвитку народності, її культурної самобутності. На щастя ми маємо у своєму історичному арсеналі багатющу педагогічну спадщину, яка здатна і сьогодні жити нашу практику. Праці Софії Русової належать до цього джерела.

За двадцять років незалежності України сучасними українськими дослідниками педагогічної спадщини Софії Русової до наукового обігу введено понад 300 її праць [1]. Це є заслугою О.Проскури, О.Сухомлинської, Н.Дічек, А.Богущ, О.Любара, М.Стельмаховича, З.Нагачевської, Є.Коваленко, І.Зайченко, І.Пінчук, Б.Ступарика, О.Пшеврацької та ряду інших. Проте доробок Софії Русової є таким багатограним і ще недостатньо дослідженим, що кожен з педагогів знаходить в ньому те, що відповідає його запитам і потребам на сучасному етапі розвитку теорії і практики освітньої галузі.

Метою даної статті є актуалізація ідеї національного виховання дітей дошкільного віку в контексті розгляду педагогічної концепції Софії Федорівни Русової.

Виклад основного матеріалу. Софія Русова народилася 18 лютого 1856 року в родині шведа і французьки. Народилася вона в Україні і стала автором Концепції дошкільного виховання в Україні. Це була перша цілісна, науково обґрунтована концепція українського національного виховання маленьких громадян України. Ідеї Софії Русової і нині співзвучні нашому часу, оскільки однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України “Про дошкільну освіту”, є 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.

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі дошкільні заклади посіли своє місце і прагнуть віднайти та зберегти своє особливе обличчя. Для цього існують певні об'єктивні умови: кожний дошкільний заклад має право вибудовувати свою власну оригінальну систему роботи з вихованцями та їхніми родинами, оскільки замість однієї, ще донедавна обов'язкової для всіх програми виховання дітей у дитячих садках, сьогодні діють три програми, схвалені Міністерством освіти і науки України, а також створено десятки регіональних авторських програм.

Одна з них зорієнтована на ідеї Софії Русової. Психолого-педагогічну концепцію видатного педагога покладено, зокрема, в основу програми “Дитина”, створену науковцями Києва. Принципи, що за ними, як вважала Русова, має будуватися український дошкільний заклад, становлять таку систему:

– дитячий садок має працювати на засадах сучасних положень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, найдоцільніші для дошкільного віку методи виховання;

– дитячий садок має бути проникнутий національним духом свого народу, закладатися на демократичному ґрунті;

– психологічною основою виховання має бути творча діяльність дитини;

– дошкільне виховання має сприяти якнайкращому розвитку мовлення дітей;

– дошкільне виховання має поєднувати народну педагогіку із сучасними дослідженнями в галузі вікової психології, відроджувати традиції, що дають дітям відчуття своєї причетності до національних основ і визначити орієнтири на майбутнє, перспективи наступної роботи;

– створення можливостей для запровадження дослідницької роботи з метою стимулювання пізнавальної активності дітей;

– серйозна увага до проблем родинного виховання як найбільш природної основи повноцінного психічного і фізичного розвитку особистості.

Ідею українського дитячого садка Софія Русова розвинула на основі аналізу напрямків дошкільного виховання, теоретичних концепцій і практичних варіантів дитячих закладів, які існували на той час у світі – в Росії, Європі, Америці. Праці Софії Федорівни Русової з питань дошкільного виховання це не тільки історія української педагогічної думки, частка її скарбниці. Це змістовний, глибокий, науковий, всебічний аналіз специфіки нашого національного дитячого садка, на який мають не тільки орієнтуватись, а й спиратися сучасна педагогічна наука і практика.

Над концепцією національного виховання С.Ф. Русова працювала багато років. Це була основна ідея і основна тема, що об'єднує більшу частину її досліджень. Русова мріяла і заповідала, щоб ширилися нові дитячі садки по всій Україні, закладаючи нові основи для нового виховання, яке дасть українському народові свідомих і чесних людей, громадян, що викують і здобудуть йому і долю і волю.

В основі національної системи виховання і навчання, згідно С.Русової має бути: **рідна мова, радість буття, відповідність змісту освіти національним інтересам, врахування у навчально-виховному процесі освітніх та культурних традицій народу,**

Рідна мова. Софія Русова стверджувала: “Нація народжується коло дитячої колоски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости національно свідомо дитина”. Мова є найдієвішим засобом національного виховання. Саме через мову, слово дитина сприймає духовні цінності народу, його світобачення та світосприймання, формується її художньо-образне мислення, засвоюється мораль, історичний досвід народу тощо. Для прикладу, вимовить почергово слова: “дом”, “изба”, “хата”, “будиночок”. Які образи виникли у вашій уяві? Без сумніву, різні. І не всі з них є для вас рідними, а лише ті, що прийшли з країни дитинства. Можливо не всі сучасні українські малюки бачили і розуміють поняття “хата”, “хатка” “хатиночка”. Особливо це стосується тих дітей, що народилися й виростили у місті і ніколи не були в українському селі. Частка таких дітей в нашій державі, із зрозумілих причин, з кожним роком збільшується. Але образи української хати, печі, криниці, коромисла, воріт, тину й перелазу, макітри й воза, як і багатьох інших мають прийти до них із бабусиних оповідань, народних українських казок, віршів Тараса Шевченка та Лесі Українки, творів для дітей Івана Франка, Марійки Підгірянки, Катерини Перелісної, Олександра Олеся.

В умовах полікультурного простору в дошкільних та інших освітніх закладах України навчаються діти різних національностей, проте вони є громадянами України, отже їх необхідно залучати до розуміння та використання української мови. Проте не засобами примусовості, а лише шляхом розкриття краси і теплоти мови, введенням її в гру та побут дитини, заохоченням до спілкування.

Радість буття. С.Ф. Русова категорично засуджувала бездумну сувору дисципліну в закладах освіти для дітей і виступала за панування в навчальному закладі жвавого настрою, веселості, поваги, уваги і любові до кожного. Чому так турбувало її це питання? Тому, що, згідно її філософії світобачення, «лише веселий розум хилиться до добра, сум та горе родять зло».

А у нинішніх закладах освіти чи так часто доводиться нам у повсякденному житті чути веселий дитячий сміх? Гамір, шум – так. Сміх, на жаль, – ні. Перетворити буття дитини в дошкільних закладах на радісне переживання періоду здобуття нових знань, побудови взаємин з оточуючим світом можна шляхом залучення їх до цікавих видів діяльності, а насамперед до гри, праці, різних видів мистецтва. Носієм радості в дошкільному закладі по праву є вихователь. Саме від нього: його ставлення до життя, до себе, до дітей, від його емоцій, дій, способу організації спілкування з дітьми в різних видах діяльності залежить їх стан і настрої, залежить присутність чи відсутність радості буття.

Зміст освіти. Зміст освіти, згідно концепції С.Русової, має бути наповнений інформацією національного характеру, що впливає на формування позитивного ставлення до історії та традицій свого народу, розуміння його унікальності і чарівності, виховання патріотичних почуттів через переживання емоцій здивування, радості, тепла та ніжності. Наведу приклад: наприкінці лютого у початковій школі біля дошки я побачила навчальний плакат з наступним текстом:

Перед Великоднем

На лозі – намисто:

Котики вербові.

Писанки барвисті

В нас уже готові

Пахне пишна паска,

Як віночок хата!

Не барись, будь-ласка,

Великоднє свято!

А тема уроку була: “Зв’язок прикметників з іменниками”! За вікном був суворий та непривітний місяць лютий, мороз, а на думку, після прочитаного, прийшло: дійсно, до Великодня вже не так багато, і весна зовсім скоро!

Так зміст шкільного матеріалу, побудований вчителькою на національному ґрунті спричинив не лише позитивне сприйняття навчального матеріалу, але й навернув на згадку про добрі національні традиції, викликав теплі й радісні почуття, спричинив позитивну зміну настрою і філософію світосприймання.

В дошкільному закладі зміст навчально-виховної роботи з дітьми, на думку С.Русової, має бути максимально побудований на національному ґрунті. Розповіді вихователя про минуле і сучасне нашої країни, про її людей і природу, про працю дорослих і дітей, організація ігор, розваг та свят, екскурсій в парки, сквери, ліс, луки, водойми, що знаходяться неподалік від дитячого садка – все має сприяти формуванню у дітей почуття любові до рідної країни. Обов’язкова педагогічна умова використання народознавчого матеріалу: поруч з отриманою дітьми інформацією мають бути присутні позитивні емоції і високі почуття. Без висоти почуттів виховати дитину високо моральною особистістю неможливо.

Освітні та культурні традиції народу. Увага до традицій в освітній системі кожного народу пояснюється розумінням того факту, що світогляд будується або на традиції, або на ідеології. Традиція складається протягом сотень і тисяч років. Це той потік, уклад, дух життя, за допомогою якого одне покоління переймало від попередніх все необхідне для збереження даного народу. Традиція – це постійне оновлення життя, що передається з покоління в покоління, і поза традиції у народу немає ні сил, ні досвіду, ні можливості здійснювати свою особливу місію у цьому світі. Народ не може існувати поза традиції, оскільки без них не може зберегти своє особливе обличчя, він розсипається, утворюючи населення, що організовується кимось ззовні, просто масу людей, якій можна нав’язати будь-яку ідеологію.

У соціальному плані традиція об’єднує, згуртовує народ, створює основу зростання повноцінної, цілісної особистості, здатної гнучко орієнтуватися в суспільстві, успішно будувати соціальні відносини. У тому випадку, коли традиції виховання дитини в сім’ї, освітньому закладі та соціумі співпадають – а це відбувається, якщо вони вкорінюються в одній цивілізаційній основі, – особистість зростає повноцінною. Якщо ж в сім’ї одна традиція, у школі – інша, а в соціумі – третя, то неминуче формується розірване суспільство, розірвана свідомість – розрива-

ється і внутрішній світ людини. Особистість змушена шукати способи адаптації в різноманітних спільнотах, освоювати різні способи та стилі поведінки, що ґрунтуються на протилежних ціннісних орієнтирах.

Серед освітніх традицій українського народу – навчання рідною мовою, зв'язок навчання з працею, народними традиціями, мистецтвом. Культурні традиції українців базуються на повазі до історичної спадщини народу, уважливому ставленні до старших, гуманності по відношенню до менших і слабших, любові до рідної землі, передачі досвіду прийдешнім поколінням засобами не лише слова, а й краси народного театрального дійства. Софія Русова надавала мистецтву, спершу національному, а згодом і світовому, принципово важливого значення у вихованні й навчанні дітей. На її думку, все виховання має бути пронизане мистецтвом, естетичним сприйняттям, позитивними емоціями.

Прилучення дітей до національної культури та етнізація особистості, на думку С.Ф. Русової природно відбуватиметься тоді, коли з самого народження діти виховуватимуться через забавлянки, народні казки, ігри, пісні, лічилки, загадки, участь у народних святах, театральних дійствах тощо. Відомий дослідник української культури Іван Огієнко зазначав, що українській культурі з самого початку були властиві відвертість світу, відсутність ксенофобії і гуманізм. “Споріднена праця” і самопізнання, свобода, воля, заради якої не шкода розлучитися з благополуччям, обмеження життєвих потреб, надання переваги духовному над матеріальним – ось ті шляхи і рецепти щастя, яких дотримувались і які пропагували провідні українські мислителі. Українська система освіти не може знехтувати ними, оскільки сьогодні такі підходи мають особливе значення для всього людства.

Провідним методом виховання С.Ф. Русова вважала гідний для наслідування приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина. У зв'язку з цим, наголошувала вона, треба, щоб вихованці у своєму оточенні бачили якнайбільше добра і краси. Дитяча думка: “Людина – це радість іншої людини” має стати правилом життя дошкільного закладу.

Надзвичайно цікавими і корисними для теорії і практики сучасної дошкільної педагогіки є пропонувані Софією Русовою шляхи і засоби морального виховання. Одним із таких засобів є любов. За допомогою виховання вчена пропонувала поступово поширювати коло дитячої любові. Спочатку природжену любов до матері перенести на батька, потім на інших рідних – дідуся, бабусю, брата, сестру та ін., далі на вихователя, вчителя, товаришів по садку та школі і т.д. Так, поширюючи свою любов все далі й далі, дитина на певному етапі свого розвитку починає відчувати любов до свого народу, своєї нації, врешті до всього людства. Намагання поширити любов до людей усього світу зайвий раз свідчать про гуманні й демократичні прагнення С.Русової.

Слід підкреслити, що Софія Русова не визнавала альтернативи національному вихованню, вважаючи, що тільки національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Аналізуючи світовий досвід шкільництва, вона дійшла висновку, що прогресують лише ті народи, які збудували добре організовану національну школу. За приклад вона ставила народи Німеччини, Англії, Японії, які краще за інших вичерпали у своєму вихованні власні глибокі національні скарби і надали вільний розвиток національній психології. У таких державах національне виховання виробляє у дитини, стверджує С.Ф. Русова, не подвійну хистку моральність, а міцну, цільну особу.

Провідне місце у навчанні, фізичному і духовному зростанні дітей С.Ф. Русова надавала вчителю. За її переконанням, він має бути національно свідомим громадянином своєї країни, що володіє високим рівнем культури, педагогічними надбаннями попередніх поколінь педагогів, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці. Просвітителька застерігала вчителів від рутинерства, формалізму, казенної дисципліни. Носій добра і краси, педагог ніколи не повинен вживати щодо дітей кари або погроз. На її переконання, любов до дітей – єдиний ґрунт, на якому виховання досягає своїх завдань.

Націоцентризм у підходах Софії Русової до питань виховання дітей, стосується не лише України. З великою повагою ставилась вона до культури та національних особливостей інших народів. Про це свідчать її праці: “Чехія та її національне відродження” (1917), “Національна школа у різних народів” (досі не опублікована) та ряд інших.

На жаль, і в умовах незалежної суверенної України часто здійснюється безнаціональне виховання. Це веде до подальшого духовного занепаду та, за висловом Олександра Потебні, “спідління нації”. Не допустити безнаціональності виховання можуть батьки і мають педагоги – кращі представники української інтелігенції. Їхня місія велична, адже згідно думки іншого видатного педагога ХХ сторіччя – Януша Корчака “Реформи в житті дорослих потрібно починати в душах дітей”.

1. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вузів. – 3 – е вид., доп. і переробл. – Чернігів: РВК “Деснянська правда”, 2006. – 232 с.
2. Зайченко І.В. Еволюція поглядів С.Русової на проблему мети і завдань виховання // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. – Вип. 5, 2001. – С. 117–122.
3. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Науково-методичний посібник / за ред. В. Г. Слюсаренка, О. В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с.
4. Проскура О.В. Русова й концепція українського дитячого садка // Дошкільне виховання. 1991. – № 10. – С. 16–17.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
6. Русова С. Дещо з філософії виховання // Вільна українська школа. – 1918. – № 10. – С. 306–316.

The article deals with the views of S.F. Rusova on national education as a basic principle of the revival of the education system. In this light consider the concept of preschool education in Ukraine.

Key words: *Sophia Rusova, pedagogical concept, national interests, childhood education.*

УДК 378.6.001.73(438)“19”(045)
ББК 74.03(4 пол.)6

Катерина Біницька

РЕОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ В 50-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ

В статті проаналізовані особливості реорганізації та функціонування вищих педагогічних шкіл Польщі на початку 50-х років ХХ століття. Висвітлені основні нормативно-правові документи, які регулювали діяльність вищих педагогічних шкіл даного періоду.

Ключові слова: *вища педагогічна освіта Польщі, вищі педагогічні школи, підготовка вчителів, статут, кафедра, відділ, науково-педагогічні кадри.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність розв’язання низки складних проблем [1, с.3]. Сьогодні перспективи підготовки вчителів неможливо уявити без таких явищ, як глобалізація, інтеграція, які виступають зовнішніми чинниками сучасних і майбутніх змін. Оскільки досвід країн ближнього зарубіжжя становить інтерес для порівняльного дослідження, особливу увагу заслуговує досвід підготовки вчителів у Республіці Польщі, що відповідає запитам сучасного ринку праці розвинених європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Значний інтерес порівняльно-педагогічних досліджень становлять роботи, предметом яких є вивчення досвіду реформування вищої педагогічної освіти Республіки Польща, зокрема дослідження таких науковців: Т.Лєвовицького, Б.Квятковської-Коваль, В.Кременя, Е.Лапінські, І.Зязюна, Н.Ничкало, О.Пехоти, О.Савченко, С.Сисоєвої, В.Семиченко та інших.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати особливості процесу реорганізації в структурі вищих педагогічних шкіл Польщі на початку 50-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Для нашого наукового дослідження корисним для використання є досвід підготовки вчителів на початку 50-х рр. ХХ ст. Реалізація міністерської концепції навчання вчителів для середніх шкіл на початку 50-х рр. ХХ ст. у вищих педагогічних школах призвела до ліквідації Педагогічних Інститутів Спілки Польських Вчителів у м. Варшава, м. Вроцлав і м. Катовіце. Діяльність інститутів, за словами Стефана Волошина “була найпрекраснішою традицією СПВ з підвищення кваліфікації учительства”, але була критично оцінена міністром освіти С. Скужевським. Негативна оцінка діяльності Педагогічних Інститутів СПВ спричинила до того, що вони припинили свою діяльність з підготовки вчителів в 1950 році. У містах, в яких функціонували інститути СПВ власті вирішили створити вищі педагогічні школи. Їх утворенню передували декілька місячні консультації з Головною Радою у справах науки,

шкільної та вищої освіти, а також з Державною Комісією Господарського Планування, яка в червні 1950 р. дала згоду на утворення ВПШ у м. Варшава і м. Вроцлав, а в серпні 1950 р. ухвалила план утворення вищої педагогічної школи в м. Катовіце.

Розпочалось створення другої групи вищих педагогічних шкіл. 1 вересня 1950 року розпочала свою діяльність вища педагогічна школа м. Вроцлав, створена розпорядженням Ради Міністрів [9]. Робота з її організації, партійним завданням, було доручено магістру Емільові Сметані. Е. Сметана отримав направлення на посаду (першого) проректора вищої педагогічної школи м. Вроцлав. Обов'язки ректора в грудні 1950 р. почав виконувати професор Станіслав Роспанд з Вроцлавського Університету. Як вже згадано, вища педагогічна школа м. Вроцлав розпочала роботу на базі Педагогічного Інституту Спілки Польських Вчителів організатором і директором якої був прибувший з м. Львів філософ і психолог, професор Мечислав Креутз. У Інституті за сумісництвом працювали науковці і викладачі з Вроцлавського Університету. Вища педагогічна школа розпочала свою роботу 1 вересня 1950 р. на базі приміщення Педагогічного Інституту, але не могла з об'єктивних причин автоматично прийняти на роботу педагогічні кадри, які до моменту реорганізації працювали в інституті, що вплинуло на її подальший розвиток.

У 1950 році було вдруге створено вищу педагогічну школу в м. Катовіце. Вона продовжила роботу на базі утвореного в 1928 р. Педагогічного Інституту. Організацію роботи з навчально-виховного процесу доручають доктору Яну Зарембі, викладачу Державного Педагогічного Ліцею в м. Катовіце. З січня 1951 р. він виконував обов'язки проректора вищої педагогічної школи. Першим ректором вищої педагогічної школи м. Катовіце був призначений в кінці 1950 року магістр Станіслава Глуксман, викладач фізики [11].

У 1950 р. було утворено вищу педагогічну школу у м. Варшава [10]. Приміщення вищої педагогічної школи розташовувались в будівлі загальноосвітньої школи по вул. Мишлівецькій. Завдання з організації вищої педагогічної школи Міністерство Освіти доручило призначеному на посаду проректора доктору Станіславу Ядлевському. 1 лютого 1952 р. ректором вищої педагогічної школи у м. Варшава став доктор Станіслав Калуський, який виконував обов'язки віце-директора Департаменту навчання і підвищення кваліфікації кадрів Міністерства Освіти [3].

Отже, у 1950 р. склалася нова мережа вищих педагогічних шкіл, яка включала вищі педагогічні школи: м. Варшава, м. Вроцлав, м. Катовіце, м. Гданьськ, м. Краків і м. Лодзь. У такому складі вищі педагогічні школи функціонували до 1956 р. Однак, цей період не був спокійним для діяльності вищих педагогічних шкіл. Вже в 1950 р. у Міністерства Освіти з'явилися сумніви щодо місця цих закладів в структурі вищої педагогічної освіти, а також співвідношення кількості вищих педагогічних шкіл відносно до університетів. Вперше дана проблема була обговорена в листопаді 1950 р. на засіданні Президії Головної Ради у справах науки, шкільної та вищої освіти. Активну участь в обговоренні цієї проблеми взяв Казимир Петрусевич, який виконував обов'язки керівника відділу науки і вищих шкіл Міністерства Освіти. Він стверджував, що університетську підготовку на I рівні, яка була впроваджена з 1949 р. можна прирівняти з навчанням у вищих педагогічних школах, а потребу у кадрах вчителів середніх шкіл можна задовільнити і без діяльності вищих педагогічних шкіл. Противники функціонування вищих педагогічних шкіл рекомендували, що процедуру педагогічної підготовки можуть здійснювати і університети.

З цим твердженням не погоджувалося Міністерство Освіти аргументуючи, що вищі педагогічні школи можуть розвиватися тільки із залученням на роботу "науково-педагогічних сил" з інших вищих учбових закладів. Представники Міністерства Освіти наводили приклад, з досвіду роботи педагогічних інститутів в СРСР вказуючи, що вищі педагогічні школи, якщо не будуть залучати університетські науково-педагогічні кадри, то в майбутньому можливі серйозні кадрові проблеми [4].

Міністерський план розвитку вищих педагогічних шкіл в 1950-1956 роках передбачав, що в 1951 році будуть створені вищі педагогічні школи в м. Познань, а також в м. Люблін, в 1952 р. в м. Щецин і в м. Торунь. Разом з розвитком мережі вищих педагогічних шкіл повинна була зрости і кількість студентів: від 2650 чол. в 1950 р. до 6830 чол. в 1955 році. Аналогічно збільшиться число випускників вищих педагогічних шкіл з 260 чол. – в 1950 р. до 2020 чол. – в 1955 р. При цьому міністерство освіти прогнозувало, що накінець кожного навчального року

95% випускників вищих педагогічних шкіл підуть працювати в середні школи. Міністерські плани підтверджують, що освітні власті покладали великі надії на вищі педагогічні школи. В 1953 р. в прийнятій концепції швидкого кількісного розвитку вищих педагогічних шкіл, міністерство зазначало, що "...роль вищих педагогічних шкіл зросте і це зростання буде в перспективі пришвидшеним. Вищі педагогічні школи повинні вирішити проблему підготовки педагогічних кадрів для середніх шкіл, при цьому здійснювати і ідейно-політичною підготовку молоді, яка в майбутньому поповнить педагогічні лави" [6].

На початку п'ятдесятих років, паралельно з роботами, які мали на меті розбудову мережі вищих педагогічних шкіл, міністерство освіти дозволило школам проводити заочну форму навчання студентів [5].

Створення трьох нових вищих педагогічних шкіл, а також рішення щодо введення в дію при більшості закладів заочної форми навчання почали новий етап їх розвитку. Після цих подій розпочався період структурного і організаційного розвитку закладів. Головну роль в цьому процесі відіграв закон від 15 грудня 1951 р. "Про шкільну вищу освіту і працівників науки", який підпорядкував заклади науки по підготовці фахівців вищим навчальним закладам в Польщі комуністичним властям. Управління вищими педагогічними школами згідно закону передавалось міністрові шкільної вищої освіти, який погоджував організаційну структуру, навчальні плани і програми закладів, які йому підпорядковувались. На підставі даного закону вищі педагогічні школи отримали юридичну автономію. У зв'язку з цим, опираючись на вищезгаданий закон, кожна вища педагогічна шкала зобов'язана була мати власний статут, який розроблявся на прикладі "типового статуту", затвердженого Радою Міністрів за пропозицією міністра шкільної вищої освіти.

Основною організаційною одиницею вищої педагогічної школи стала кафедра. На кафедрі, повинні були працювати: хоча б один професор, доценти, асистенти та ад'юнкти.

Згідно з розпорядження міністерства від 13 січня 1951 р. було затверджено, що у рамках кафедри міг викладатися один або більше предметів із споріднених предметів. Кафедра не була вже одноосібною структурою, з одним конкретним вченим, а включала колектив працівників на чолі з керівником кафедри. Завідуючих кафедр призначав міністр. Закон послабив позицію керівника кафедри, ввівши нову форму управління кафедрою – загальні збори її працівників. Впровадивши поняття кафедри, закон передбачав, що споріднені кафедри можна з'єднувати в комплекси кафедр або відділення.

Закон від 15 грудня 1951 р. запровадив поділ вищих навчальних закладів на академічні і професійні школи: для всіх закладів передбачав однакову організацію і повноваження. Мало це велике значення для вищих педагогічних шкіл, які в черговий раз були змушені модернізувати свою організаційну структуру. Таким чином, дійшло до утворення в них сенату вузу, до складу якого входили: ректор, проректор, проректор у справах адміністративних, декани, заступники деканів, керівники структурних підрозділів [7, С.81–82].

Осіб, які претендували на посаду ректорів (подібно як проректорів, деканів і заступників деканів) затверджував міністр на невизначний час.

Закон від 15 грудня 1951 р., включав вищі педагогічні школи до групи вищих навчальних закладів, що відіграло велику роль в подальшому їх розвитку. Перш за все була визначена структура закладу. Також була проведена робота щодо уніфікації в структурі всіх вищих педагогічних шкіл. 1 січня 1953 р. міністр освіти видав наказ про створення у вищих педагогічних школах відділів і кафедр. З числа функціонуючих в цей період шести вищих педагогічних шкіл, три найстарші вищі педагогічні школи у Гданьську, Кракові і в Лодзі мали по 3 відділи, а утворені в 1950 р. три вищі педагогічні школи в Катовицях, Вроцлаві і Варшаві були двовідділовими вищими навчальними закладами.

Основною організаційною одиницею педагогічної і наукової роботи у вищих педагогічних школах з 1 січня 1953 р., залишалася кафедра, на якій викладались один або більше предметів. В її склад входили: науково-педагогічні працівники, а також особи, які виконували їх функції. Роботою на кафедрі керував безпосередньо завідувач кафедри, який призначався за поданням ректора, після погодження з міністром. Основними функціями, які виконували кафедри були: проведення роботи з дидактично-виховного і наукового напрямку; підбір кваліфікованих

наукових працівників; вдосконалення методів навчання і підвищення результатів навчання; поширення знань серед працівників та студентів; контроль за роботою студентських, наукових товариств та інше [8].

Кафедра реалізувала свої завдання опираючись на план навчально-виховної і наукової роботи, який був складовою частиною загального плану вищої педагогічної школи. Його складовими частинами були: план з навчально-виховної роботи (з відокремленням плану з педагогічної практики студентів), план роботи над вдосконаленням методів навчання, а також підвищення наукової і педагогічної кваліфікацій працівників, план з наукових досліджень, а також календар зборів кафедри. План роботи кафедри розроблявся на навчальний рік. Підставою для розробки були директиви, викладені в інструкціях міністерства освіти (що стосувалися навчально-виховної і наукової роботи), а також пропозиції науково-педагогічних працівників, які входять до складу кафедри.

Основною формою колективної роботи кафедри були збори, що відбувалися один раз в місяць, з обов'язковим введенням протоколу зборів. На зборах відбувалось планування роботи кафедри, проводилось обговорення результатів навчально-виховної роботи кафедри (особливо результатів навчально-виховних досягнень окремих працівників); обговорювались проблеми пов'язані з проведенням сесій та екзаменів, а також співпраця з студентами, тощо. Кафедра зобов'язана була до складання річних звітів у вищій педагогічній школі, з урахуванням отриманих навчально-виховних та наукових досягнень за даний період, відзвітувати перед керівництвом школи.

Особливу роль в діяльності кафедри займав її керівник. До обов'язків завідувача кафедри належало керівництво роботами над розробкою плану навчальних занять і науково-дослідних робіт кафедри, а також керівництво працею всіх осіб, які входили до складу кафедри, контроль за організацією навчальних занять, організація роботи над вдосконаленням методів навчання, керівництво роботою, яка мала на меті підвищення кваліфікації працівників кафедри, а також контроль за дисципліною, розробка кошторису доходів і видатків кафедри; організація спільної роботи з бібліотекою і введення звітності з роботи кафедри.

Відповідно закону від 15 грудня 1951 р. "Про шкільну вищу освіту і працівників науки", завідувачем кафедри міг бути науковець, який мав звання професора або доцента. Для діяльності вищої педагогічної школи ця вимога була дуже важливою, так: в 1954/55 навчальному році у вищих педагогічних школах Польщі завідувачами кафедрами були: 10 професорів, 5 доцентів, 30 докторів, а також 10 магістрів. На 5 кафедр посади завідувача кафедри були вакантними. Тому в 1954 р., була запроваджена посада заступника завідувача кафедри, яка надавала право працівникам в 1955-1956 роках, які на неї призначались займати посаду керівника кафедри, при цьому не маючи наукового звання професора або доцента. Дані дії поліпшили ситуацію із заміщенням посади завідувача кафедри, але не підвищили наукової компетенції працівників. Питання щодо підвищення педагогічної і наукової кваліфікацій працівників вищих педагогічних шкіл залишалось актуальним [7, с.84].

Однією із форм підвищення педагогічної кваліфікації була: участь асистентів у справах, які виконували "більш досвідчені наукові працівники", а саме присутність на лекціях, а також інших заняттях, які проводили досвідчені працівники науки, участь у навчально-наукових конференціях, які організували професори з метою обговорення проблем, які супроводжують розвиток освіти і науки, систематична допомога в процесі інспекцій з питань дотримання навчальних програм та планів.

Завершенням організаційно-структурних змін, які відбувалися в діяльності вищих педагогічних шкіл було розробка і прийняття статуту цих навчальних закладів. Згідно із законом від 15 грудня 1951 р. міністерство зобов'язувало керівників вищих педагогічних шкіл розробити статут школи, який надавав юридичну самостійність закладу. Статути, розробляли опираючись на типовий статут вищої школи, який був доведений розпорядженням Міністра Освіти від 14 грудня 1953р. до кожної вищої педагогічної школи [13]. Статут уніфікував завдання вищих педагогічних шкіл, а також чітко визначав завдання для кожної кафедри, відділу, а також бібліотеки. В статуті визначались посадові обов'язки ректора, проректора, заступника ректора з адміністративних питань, декана і заступника декана, сенату, загальних зібрань, а також відділо-

вої ради Статут підкреслював, що вища педагогічна школа, є вищим навчальним закладом і керується загальними положеннями, щодо організації шкільної вищої освіти. На перший план висувалось завдання „навчання і виховання вчителів для загальноосвітніх шкіл ліцейного ступеня, акцентуючи увагу на підготовку вчителя до самостійної, наукової роботи в процесі їх професійної роботи”. У статуті вищої педагогічної школи виділялись наукові завдання, а саме: організація і введення наукових досліджень, поширення досягнень науки і техніки в життя [12].

Цей документ регулював діяльність бібліотеки вищої педагогічної школи і бібліотек кафедр, які підпорядковувались бібліотечній комісії, яка співпрацювала з проректором. Багато уваги приділялось органам управління школою, а особливо обов'язкам, які виконував ректор. Статут затвердив, що загальною діяльністю школи керує ректор, який несе відповідальність за виконання навчально-виховного плану роботи школи, а особливо за результати навчання, виховання молоді в дусі комуністичної моралі і патріотизму, а також за науково-дослідну роботу спрямовану на розвиток народного господарства і культури. Заступником і помічником ректора, відповідальним за справи навчання і організацію педагогічної практики, був проректор; заступником і помічником ректора у справах адміністративно-господарських був заступник ректора з адміністративних питань. Ректор керував і бюджетом школи, інвестиціями, ремонтами, матеріально-технічним забезпеченням навчального закладу [13].

Згідно Статуту – Сенат закладу це орган, який взаємодіє з ректором. У його склад входили: ректор, проректор, керівник відділу заочного навчання, заступник ректора у справах адміністративних, декани, заступники деканів і керівник військової справи, студентство, а також представники міністра освіти та інші. На засіданнях сенату в основному розглядали питання пов'язані з дидактично-вихованою і науковою діяльністю вищої педагогічної школи.

Очолював роботу відділу декан, який підпорядковувався ректорові і відповідав перед ним за роботу відділу, а саме за навчання і виховання студентів. Як і ректор, декан контролював всі сфери дидактично-виховної і наукової діяльності відділу. Завданням його роботи було планування дидактично-виховної і наукової діяльності відділу, планування доходів і видатків відділу, нагляд за реалізацією планів (у кожному із згаданих сфер), складання розкладу занять, контроль за результатами навчання і дисципліни працівників і студентів, нагляд за організацією науково-дослідної роботи, а також виховання молоді, опіка і нагляд над процесом призначення стипендій та інших виплат, загальний нагляд за організацію педагогічної практики студентів, організація сесій, екзаменів, скликання і головування на засіданнях відділової ради. Органом, який співпрацював з деканом, була відділова рада. У її склад входили: декан, заступник декана, керівники кафедр, а також інші працівники науки, делегати від студентів. Засідання відділової ради проводились один раз на 2 тижні.

Розроблені статuti вищих педагогічних шкіл до кінця 1955/56 навчального року не змінювались. Винятком була вища педагогічна школа у м. Варшава, керівництво якої звернулось у 1954 р. до міністра освіти з пропозицією про введення посади проректора у справах науки. У формуванні адміністрації закладу посилалось на “Типовий Статут Вищої Школи” 1952 р., який передбачав посади двох заступників ректора: проректора у справах науки і проректора у справах адміністративних, а також на ст. 5 Закону від 15 листопада 1951 р. “Про шкільну вищу освіту працівників науки”, який затвердив, що статут визначає дії органів управління вищої педагогічної школи. Аргументи ректора вищої педагогічної школи у м. Варшава Стефана Калуського (колишнього працівника Міністерства Освіти) виявилось досить переконливими і міністр освіти, видав розпорядження від 17 січня 1955 року про внесення змін до статуту вищої педагогічної школи в м. Варшава [7, с.88–90].

Висновки. Підсумовуючи вищезгадане можна зробити висновок, що вищі педагогічні школи мали на меті: професійну підготовку кандидатів на вчителів середніх шкіл на високому рівні, культивування творчої наукової праці в області педагогіки і дидактики, співпрацю в удосконаленні працюючих вчителів. Поступові зміни в статутах цих шкіл привели до сформування в них в 50-х рр. XX століття університетської структури [2, с.79].

1. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 43 с.

2. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.) : дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Іоланта Шемпрух. – Івано-Франківськ, 2001. – 503 арк. – Бібліогр. : арк. 438–473.
3. AAN KC PZPR, Notatka z wyniku prac nad analizą kadr w Wyższych Szkołach Pedagogicznych (z czerwca 1952), sygn. 237/XVII-162.
4. ANN Min. Ośw., Plan rozwoju WSP w planie 6-letnim, sygn. 701.
5. ANN Min. Osw., Sprawa rozwoju WSP w planie 6-letnim, sygn. 701.
6. APG WSP, Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54 w Wyższych Szkołach Pedagogicznych, sygn. 1317/56.
7. Grzybowski R. Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956 / Romuald Grzybowski // Akademia Wychowania Fizycznego im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku. – Gdańsk : Wydawnictwo uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego, 2000. – 421 s.
8. Reglamin Tymczasowy Katedry Wyższej Szkoły Pedagogicznej : Dz. Urz. Min. Ośw., 1952. – Nr. 21, poz. 175.
9. Rozporządzenie Rady Ministrów z 29 listopada 1950 r., Dz. U. RP., № 55, poz. 494.
10. Rozporządzenie Rady Ministrów z 29 listopada 1950 r., Dz. U. RP., Nr 55, poz. 497
11. Rozporządzenie Rady Ministrów z 29 listopada 1950 r. : Dz. U. RP., Nr 55, poz. 498
12. Statut Wyższej Szkoły Pedagogicznej : Dz. Urz. Min. Ośw., 1954, nr. 1, poz. 1 §2.
13. Zarządzenie Ministra Oświaty z 14 grudnia 1953 r. w sprawie nadania statutu Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku (Nr. KD3-6451/51), w Krakowie (Nr. KD3-6451/52,) w Łodzi (Nr. KD3-6451/53), w Katowicach (oficjalnie w Stalinogrodzie – Nr. KD3-6451/53), w Warszawie (Nr. KD3-6451/53), we Wrocławiu (Nr. KD3-6451/53) : Dz. Urz. Min. Ośw., 1954, nr. 1 poz. 1.

Peculiarities of reorganization and functioning of higher pedagogical schools in Poland at the beginning of 50-ies of the XXth century have been analysed in the article. Basic normative-legal documents which regulated activity of higher pedagogical schools of this period are analysed.

Key words: *higher pedagogical education in Poland, higher pedagogical schools, preparation of teachers, statute, subdepartment, department, scientific-pedagogical stuff.*

УДК 378.147.091.3
ББК 74.580.22

Олександр Глузман

СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Сучасна інтеграція в європейський освітній простір зумовлює ряд сучасних модернізаційних процесів у системі освіти. Формування змісту освіти “від результату” посилює увагу до діяльнісної складової педагогічного процесу та технології, як галузі науки, що вивчає та розробляє засоби отримання результатів діяльності. У статті розглянуто основні періоди розвитку дефініції “технологія навчання”, проаналізовано основні види технологій та їх структури.

Ключові слова: *технологія навчання, моделі педагогічних технологій.*

Зміна цілей, завдань, умов сучасної вищої освіти вимагає неодмінного науково-детермінованого удосконалення педагогічної технології. Технологія – це галузь науки, що вивчає та розробляє науково-обґрунтовані засоби отримання результатів діяльності, допомагає реалізувати на практиці конкретну мету із максимальною ефективністю та найменшими затратами. Завдання технології як науки – виявлення закономірностей із метою визначення та використання на практиці найбільш результативних процесів. Іншими словами, сучасна технологія передбачає, по-перше, систему організації виробничого процесу, по-друге, характер використання людської праці, її стимулювання і, по-третє, науку про організацію.

Термін “технологія навчання” з’явився в педагогіці порівняно недавно. У 30-і роки в США розпочалася технологічна революція в освіті, яка породила дискусію про сутність, предмет, концепцію, дефініцію та джерела розвитку педагогічної технології. Трансформація терміна – від “технології в освіті” до “технології освіти”, а потім до “педагогічної технології” – відповідає зміні його змісту, що охоплює чотири періоди.

Перший період (40-і – середина 50-х рр.) характеризується появою в навчальних закладах технічних способів надання інформації – запису, відтворювання звука та проєкції зображення (аудіовізуальних засобів). Магнітофони, проґравачі, проєктори, телевізори, які використовували у школі в той час, були призначені в основному для побутових цілей. Термін “технологія в освіті” означав застосування досягнень думки в навчальному процесі. У цей період під педагогічною технологією мали на увазі комплекс засобів навчання “від крейди і класної дошки” до “всіх

речей, які можна ввімкнути у розетку на стіні” (М. Мейер).

Другий період (середина 50-х – 60-х рр.) відзначається виникненням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Розроблено аудіовізуальні засоби, спеціально призначені для навчальних цілей: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, машини, які навчають, лінгафонні кабінети, тренажери. На відміну від терміна “технологія в освіті”, який був тотожний поняттю “ТЗН”, під “технологією освіти” стали мати на увазі науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче призведе до запланованого результату. У цей період фахівці програмованого навчання й аудіовізуальної освіти поступово знаходять спільну мову в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Третій період (70-і рр.) вирізняють три особливості. По-перше, відбувається розширення бази педагогічної технології. До аудіовізуальних і програмованих засобів та методів додалися інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, НОП педагогів). По-друге, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, ведеться активна підготовка педагогів-технологів. У цей період педагогічна технологія розробляється на основі системного підходу. Системність свідчить про подолання однобічної захопленості технічними засобами навчання. Стверджується, що “технологія являє собою як спосіб мислення, так і спосіб діяльності; це новий шлях побудови й аналізу системи навчання, пов'язаний з її розумінням у вигляді певної системи, в рамках якої кожен елемент розглядається у вигляді частини системи”. Намічається принципово новий підхід до вивчення проблеми педагогічної технології. Дослідники розглядають технологію навчання як “складову частину постійної та комплексної діяльності, метою якої є підвищення ефективності спільної діяльності студентів і викладачів... Технологія не зводиться до декількох механічних аксесуарів, вона втілює в собі раціональну концепцію побудови системи навчання, в основу якої покладено сучасні засоби передання інформації, аудіовізуальні матеріали, по-сучасному обладнані аудиторії та педагогічні методи. Вперше технологія навчання розглядається як “невід'ємна частина дослідницької роботи в галузі навчальних програм, від якої її не можна відірвати”.

Четвертий період (із середини 80-х рр.) характеризується створенням комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів, зростанням кількості та якості педагогічного програмного забезпечення, використанням систем інтерактивних відеозасобів.

Дискусія про сутність педагогічної технології, яка розпочалась у 50-і рр. і продовжується до сьогодні, знайшла відображення у великій кількості визначень. Узагальнюючи відомі дефініції, можна сказати про те, що одні вчені (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський) ототожнюють технологію навчання із процесом комунікації. Педагогічна технологія означає засоби, створені в ході революційного перетворення засобів комунікації, що можуть бути корисними для навчального процесу поруч із такими традиційними засобами навчання, якими є підручник або класна дошка. Інші фахівці в галузі технології навчання (О.Молибог, Т.Сакамото, Ф.Янушкевич) у педагогічну технологію об'єднують способи та процес навчання. Технологія навчання розуміється як система вказівок, які в ході застосування сучасних методів і засобів навчання повинні забезпечити підготовку фахівця конкретного профілю за якомога стислі терміни при оптимальних затратах сил і засобів. Третя група дослідників (Д.Гасс, А.Богомолів) розглядає технологію навчання з позиції наукової організації навчального процесу. Зазначається, що організація навчального процесу та технологія навчання повинні створювати необхідні умови для колективного засвоєння матеріалу, індивідуалізації освіти студентів. Іншими словами, навчання спирається на технологію як процес оволодіння системою знань, умінь, навичок, способів дій із метою їх застосування у практичній діяльності.

Дещо відмінної думки дотримується Н.Гализіна, вважаючи, що сутність технології навчання полягає в побудові комплексу оптимальних способів досягнення поставлених навчальних цілей. При цьому навчальний процес розглядається як науково організована система, що взаємодіє з науково-обґрунтованою технологією навчання. Головне завдання педагогічної технології полягає у визначенні корисних для практики, найбільш раціональних та ефективних методів досягнення поставлених дидактичних цілей.

Системність у розумінні педагогічної технології відповідає змісту визначень, які наводяться у працях В.Ван, В.Винокура, А.Умана, В.Якуніна та ін. Разом із тим, застосування системного підходу, як методологічної основи психолого-педагогічних досліджень, дозволяє нам розкрити сутність технології навчання у ВНЗ із погляду на її зміст, структуру та функції.

Педагогічна технологія являє собою синтез науково-обґрунтованого та раціонально-обробленого змісту й організаційних форм, що створюють умови для мотивації, стимулювання й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У педагогічній технології кожний елемент та етап навчально-виховного процесу обумовлені, націлені на об'єктивно діагностований результат. *Структура технології* навчання включає систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і засобів цілепокладання, планування, організації, та здійснення, контролю, корегування й оцінки навчально-пізнавальної діяльності, яка дозволяє формувати культуру навчальної праці студентів. *Функції технології* навчання полягають у її орієнтації на отримання інтегративного результату навчання, що характеризується високою якістю та максимальною кількістю засвоєння навчальної інформації, динамікою, напруженістю, варіативністю навчання, а також універсалізацією знань, умінь і способів діяльності.

У педагогічній літературі та практиці університетської педагогічної освіти знайшли відображення основні положення педагогічних технологій А.Алексюка, Т. Акбашева, Т.Алексєєнко, А. Нисимчука, О. Падалки, В. Сушанко.

У педагогічній практиці набула широкого розповсюдження педагогічна технологія, побудована за принципом модульного змісту та процесу навчання. Ця технологія розроблена професором А.Алексюком у Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка на базі вивчення студентами однієї з дисциплін – “Педагогіки вищої школи”. Основою модульної технології навчання є зміна організаційних основ педагогічного процесу в університеті, що забезпечує умови для індивідуалізації та диференціації навчання.

Структурною одиницею технології є модуль – відносно самостійна частина навчального процесу, яка інтегрує декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Освоєння модуля починається з оглядово-настановчої лекції. За нею слідує індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації, декілька тьюторських занять, що у своїй сукупності і складають зміст модуля. Тьюторські заняття замінюють семінарські та лабораторні роботи. Кожне таке заняття включає в себе три-чотири види навчальної роботи: дискусію за змістом вивчених першоджерел, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання проблемно-педагогічних завдань, рольову та ділову гру.

Модульна технологія навчання надає студентам можливість вивчати курс за індивідуальним планом, достроково складати заліки з пройденого матеріалу, який входить до складу того чи іншого модуля. Залік за матеріалом конкретного модуля вважається прийнятим, якщо студент під час співбесіди продемонстрував розуміння основних ідей модуля й аргументований виклад їх у письмовій або усній формі. У випадку, якщо студент не зміг своєчасно скласти залік зі місту певного модуля, він має можливість це зробити за домовленістю з викладачем під час консультації. Для студентів, які успішно засвоїли навчальний матеріал і вчасно склали заліки за всіма модулями до закінчення семестру, іспит із цієї навчальної дисципліни не проводиться. Таким чином, перевагою модульної технології навчання є стимулювання самостійної роботи студентів, надання їм можливості визначати індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, свободи вибору форм вивчення інформації, варіативність рівнів освоєння курсу, введення тьюторських занять.

Широкого розповсюдження в Чернівецькому університеті набула методика формування пізнавальної активності студентів у структурі блочної технології навчання, розроблена доцентами Т.Алексєєнко і В.Сушанко. Під блоковою технологією навчання (БТН) мається на увазі оптимальна для певного факультету або кафедри технологічна система навчання, що сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу викладача та студентів при спільному досягненні поставлених навчальних цілей.

Блочна технологія навчання об'єднує цілі, планування, зміст, форми і методи навчання, механізм його постійного стимулювання й оновлення; супроводжується вибудованою системою комплексного різнорівневого рейтингового контролю, що виводить якість поетапної підготовки

фахівців на заздалегідь позначений рівень, який гарантує ефективність підсумкової готовності студентів до професійної діяльності.

У вітчизняній педагогіці вищої школи все більшого розповсюдження набуває технологія кооперативного навчання (Т. Кбашев). Ідея кооперативного навчання виступає як технологічна основа проектування педагогічних ситуацій, що примушують кожну людину ставати особистістю. Як відомо, здатність до кооперації, тобто процесуальної взаємодії, розвивається у людини тоді, коли вона стикається з необхідністю розв'язання надзавдань, що не піддаються індивідуальному розв'язанню. Це потребує звернення до іншої людини з метою залучення її до співробітництва. Вихідний пункт у технології кооперативного навчання, пов'язаний із конструюванням кожним учасником спільної діяльності. Потреба в перетворенні форм кооперативної діяльності виникає завдяки необхідності в спілкуванні й обміну конкретних знань, умінь для отримання інтегративних результатів навчальної роботи. У технології кооперативного навчання постановка проблем, цілепокладання, планування, виконання практичних завдань і рефлексивно-оцінні дії проводяться самим студентом, тобто він стає суб'єктом власної навчальної діяльності.

Основними прийомами описуваної технології навчання є:

- індивідуальне (потім парне, групове, колективне) висування цілей;
- колективне планування навчальної роботи;
- колективна реалізація плану;
- конструювання моделей навчального матеріалу;
- конструювання власної діяльності;
- самостійний підбір інформації, навчального матеріалу;
- ігрові форми організації процесу навчання;
- взаємоконтроль у кооперації (мікрозаліки, допуск до іспиту тощо.).

Для реалізації цих прийомів викладач повторює три технологічних такти. *Перший*: спираючись на наявні знання студентів, викладач висуває навчальну проблему і вводить до неї групу студентів. Обов'язковий елемент практичного заняття – саме введення до проблеми, коли кожен усвідомлює необхідність її розв'язання. Цим досягається початкова пізнавальна активність студентів і первинна активізація їхніх внутрішніх цілей.

Другий такт спрямований на підтримку необхідного рівня активності студентів, їм надається можливість самостійної діяльності. Об'єднані у творчі групи (по 6–8 осіб) студенти вдруге, але на цей раз уже самостійно, в процесі спілкування актуалізують (уточнюють, прояснюють) власну мету, усвідомлюють поставлене завдання, визначають предмет пошуку, виробляють спосіб спільної діяльності, обробляють і відстоюють власні позиції, приходять до розв'язання проблеми. Творчі групи створюються за функціональним принципом – з урахуванням педагогічної потреби. Група формується так, щоб у ній був “лідер”, “генератор ідей”, “функціонер”, “опонент”, “дослідник”. Зміна лідера відбувається через кожні два-три практичних заняття, що стимулює розвиток організаторських здібностей усіх студентів. Творчі групи можуть бути постійними та тимчасовими. Вони рухливі, тобто студентам дозволяється переходити з однієї групи в іншу, спілкуватися з членами інших груп.

Третій такт передбачає спільне обговорення, у процесі якого викладач націлює студентів на доказ істинності свого рішення. Кожна група активно відстоює свій шлях розв'язання проблеми, свою позицію. У результаті виникає дискусія, в ході якої від студентів вимагається обґрунтування, логічна аргументація, підведення до правильного розв'язання завдання. Виявивши, що процес пізнання призупиняється через нестачу знань студентів, викладач передає необхідну інформацію у формі лекції, конференції, бесіди.

Таким чином, перевага технології кооперативного навчання полягає в тому, що студенти отримують досвід спільних дій при організації та плануванні пізнавальної діяльності, формулюванні та розв'язанні навчальних проблем, моделюванні засобів отримання та переробки інформації. Постійний обмін думками призводить до зміни стилю роботи викладача – він стає демократичним, заснованим на принципах співробітництва зі студентами.

В останні роки продовжується наукова розробка й упровадження нових технологій навчання. Орієнтиром для досліджень є фундаментальне визначення Асоціації з педагогічних комунікацій і технологій США: “Педагогічна технологія є комплексним, інтегрованим процесом,

що включає людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання та керування розв'язанням проблем, які охоплюють усі аспекти засвоєння знань". Таке багатоаспектне розуміння сучасної педагогічної технології визначає напрями теоретичних і практичних пошуків нових технологій освіти.

Сутність пошуку зводиться до модернізації дидактичної системи університетської педагогічної освіти на основі вивчення елементів, що її утворюють, і її досвідченої перевірки. Узагальнюючи результати досліджень, які проводяться в галузі педагогічних технологій, треба зазначити, що їх перспективи пов'язані з розробкою трьох моделей педагогічних технологій: семантичною, структурною і параметричною. При цьому під *моделлю педагогічної технології* розуміються цілеспрямовано розроблені та в загальних рисах відтворювані компоненти процесу навчання студентів, що призводять до підвищення ефективності функціонування цілісної педагогічної системи. Моделювання передбачає визначення мети навчання (чому і для чого?), відбір і побудову змісту освіти (що?), організацію навчального процесу (як?), методів і способів (за допомогою чого?), взаємодію викладачів і студентів (хто?).

При створенні *семантичної моделі* технології навчання студентів ми обмежуємо предмет дослідження рамками педагогічної дійсності. Увага зосереджується на вивченні змісту, структури та функцій відомих технологій: занурення (В.Кан-Калік), модульного навчання (А.Алексюк), кооперативного навчання (Т.Акбашев). Однак, у певних умовах педагогічного процесу, залежно від рівня педагогічної майстерності викладачів, готовності студентів до сприйняття та переробки навчальної інформації, змінюється суть основних технологічних актів. У зв'язку з цим при семантичному моделюванні досліджуються зміни і припустимі можливості тиражування авторських технологій у конкретних умовах педагогічного процесу.

Конкретизація семантичної моделі повністю залежить від того, з якою метою вона розробляється. На цій основі можна виокремити декілька напрямів деталізації загальної семантичної моделі педагогічної технології:

- модель може слугувати для формування принципово нової технології навчання, що передбачає становлення новаторського, по суті, науково-педагогічного мислення;
- модель може виступати як засіб визначення норм, принципів інноваційної діяльності в педагогіці;
- модель може бути використана в методичній роботі з обслуговування інноваторів – фахівців із проектування, програмування й організації інноваційних технологій навчання;
- модель може слугувати засобом навчання новаторській педагогічній діяльності.

Створення *структурної моделі* інноваційних технологій навчання включає виявлення важливіших характеристик, уся сукупність яких дозволяє оцінити місце та роль конкретної технології серед інших можливих, порівняти переваги та недоліки її різноманітних варіантів.

Методами виділення структури інноваційної технології навчання є: опис окремого педагогічного нововведення, взятого як унікальне явище, порівняльний аналіз отриманих даних і статистичне узагальнення. На основі такого поетапного аналізу можна виділити структуру моделі інноваційної технології як наступної послідовності етапів:

- 1) усвідомлення проблеми, виявлення протиріччя на основі фіксації розбіжності існуючого та належного;
- 2) процес ухвалення рішень (визначення цілей, створення теоретичної моделі, пошук альтернатив і вибір рішень, побудова нормативної моделі);
- 3) створення та перше освоєння проекту (експеримент, доробка нормативної моделі до проекту, перевірка проекту на рівні педагогічної технології, підготовка проекту до використання);
- 4) освоєння (розробка форм використання проекту, основних методів тиражування проекту);
- 5) використання (розподіл інновації серед користувачів, тривале використання, модифікація нововведень).

Створення *параметричної моделі* – найбільш відповідальний етап моделювання, від якості якого залежить подолання екстенсивного характеру відбування більшості інноваційних процесів у педагогіці. У наш час треба буде лише окреслити предметні галузі розробки такого типу моделей. Вихідний пункт інноваційного процесу – усвідомлення педагогічної проблеми. Тут необхідно розробити параметри, що дозволили б судити про ступінь адекватності сформульо-

ваної проблеми, реальної проблемної ситуації. Такими параметрами можуть бути: ступінь інформаційного забезпечення педагогічної системи про зовнішнє оточення і внутрішній стан, ступінь прогнозованості системи, ступінь невизначеності та діагнозу початкового та кінцевого стану системи. На етапі процесу ухвалення рішення основним параметром інновації, що враховується, стає її інтенсивність і реалізованість. Ці параметри повинні бути визначені на основі експертних оцінок, які дозволяють апелювати до інтуїції, здорового глузду та досвіду людей, компетентних у цьому питанні.

Етап проектування інноваційної технології передбачає врахування напруження в педагогічній системі. Пошук параметрів, що виникають у педагогічному середовищі ситуаційних структур як реакції на інновацію – першочергове завдання наукової діяльності в галузі створення інноваційних технологій навчання.

Нові дослідження в галузі педагогічних технологій, опис вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду є основою для прогнозування технологічних тенденцій у педагогічній університетській освіті.

Modern integration into the European educational space, determines the number of contemporary modernization processes in the education system. Shaping the content of education “on the outcome” increase attention to activity component of the pedagogical process and technology, as the field of science that explores and develops the means of obtaining results. The article describes the main periods in development of the concept “educational technology”, analyzes the main technology types in their structure.

Key words: educational technology, models of pedagogic technology.

УДК 37.013.2–047.76
ББК 74.00

Ольга Гончарук

ЛЮДИНОЗНАВЧИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД

Стаття висвітлює суть людинознавчого підходу в контексті гуманістичної педагогіки та погляди педагогів минулого і сучасності на окреслений аспект.

Ключові слова: людинознавчий підхід, гуманна педагогіка, особистісно-орієнтована педагогіка.

Постановка наукової проблеми та її значення. З огляду на актуалізацію ідей гуманістичної педагогіки в умовах реформування вітчизняної освітньої галузі в центрі уваги на сучасному етапі постає особливість як вчителя, так і вихованця.

Сучасна наукова думка стверджує, що ХХІ століття має стати унікальним з погляду практичної реалізації людських цінностей. Саме цінності і є тим мостом, який переведе людей в нову епоху.

Осмилення категорії “цінність” веде нас, безумовно, до витоків гуманної народної педагогіки, до античної філософії, класичної зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

Поняття “цінність” розглядалася у зв’язку з такими, як “людяність”, “гуманізм”, “добро”, “милосердя” тощо.

Перед сучасною системою освіти постає проблема формування основ розуміння суті людини, гармонії її з власним “Я”, з навколишнім середовищем.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Теоретико-методологічні засади наукового аналізу суті гуманістичної педагогіки, загальнолюдських цінностей, а відтак і людинознавчого підходу в педагогіці знаходимо в античній філософії, зарубіжній класичній педагогічній думці, в народній педагогіці, в українській педагогіці.

Передусім назвемо такі імена, як: Я.А. Коменський, Г.С. Сковорода, О.В. Духнович, К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, І. Огієнко, Г. Ващенко, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, М.Г. Стельмахович та ін.

Їх положення гуманної педагогіки розвивають сучасні психологи та педагоги І.Д. Бех, О.В. Киричук, Р.М. Борищевський, І.А. Зязюн, О.В. Сухомлинський, О.І. Вишневський.

Водночас потребує поглибленого вивчення аспект людинознавчого підходу в педагогіці.

Мета статті. На основі аналізу наукових джерел розкрити суть поняття “людинознавчий підхід”, висвітлити еволюцію педагогічної думки з окресленої проблеми.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Людинознавчий підхід до освітлених проблем, зокрема до ролі вчителя у народній педагогіці. Українське народне прислів'я гласить: “Знання без людяності – меч в руках безумця”.

Знаменною настановою в народній педагогіці є звернення: “Дивися, не забудь: людиною будь”.

Актуальними на сьогоднішній день є думки засновника педагогіки Нового часу чеського педагога-мислителя Я.А. Коменського. Вчений гостро ставить питання, хто така людина, що вона повинна робити, на що сподіватись, підкреслюючи, що висвітлення цих питань і відповідей на них повинно бути обов'язково відображене у змісті всезагальної пансофічної освіти, і висвітлене так, щоб їх могли зрозуміти й діти [1, с.487–482]. Можливість реалізації та плідність цих ідей педагог довів у своєму підручнику для початкового навчання “Світ чутливих речей у малюнках”, значна частина матеріалу якого присвячена саме людині.

Ідею необхідності розуміння і усвідомлення сутності людини в українській філософії освіти розвиває та утверджує Г.С. Сковорода.

В українській педагогіці він вперше у цент уваги поставив дитину – її почуття, нахили потреби, визначив мету і напрямок гуманної педагогіки – виховання “щирої” людини. Я. Коменський визначаючи суть і завдання школи, що відповідає своєму призначенню: повністю відповідною своєму призначенню я називаю тільки таку школу, яка була б істинною майстернею людей. На думку вченого, школа не повинна бути лише джерелом знань, пізнання, а першочерговим завданням її має бути пізнання “дерева життя” [2, с. 32].

Яскраво презентована ідея народності у вихованні, людинознавчий підхід у педагогічній концепції К.Д. Ушинського. Учений доводив необхідність формування самосвідомості у зв'язку з розумінням людини як людської істоти, детермінованої соціальним середовищем і вихованням. Головним предметом і “головною метою виховання людини може бути тільки сама людина, оскільки все інше в цьому світі (і держава, і народ, і людство) існують тільки для людини” [4, с. 498].

Основний напрям наукових пошуків відображено у праці К.Д. Ушинського “Людина як предмет виховання”, де вчений розкриває закономірності розвитку людини. Виховання педагог визначав як цілеспрямований процес формування “людини в людині”, формування особистості під керівництвом вихователя.

“Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, – писав учений, – то вона повинна насамперед узнати її також в усіх відношеннях” [4, с.15].

К. Ушинський доводив доцільність вивчення кола “антропологічних наук”, до яких він відносив анатомію, фізіологію і політологію людини, психологію, логіку, філософію, географію, статистику, політичну економію, “історію в широкому розумінні слова” та історію “власне виховання в тісному розумінні цього слова”. В усіх цих науках, писав педагог, – викладаються, порівнюються і групуються факти й ті співвідношення фактів, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини [6, с.325].

Тому вихователь, – вважав учений, – повинен прагнути пізнати людину, якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними нуждами і з усіма її великими, духовними вимогами. Педагог переконаний, що знання вихователем виховання в усіх суспільних відносинах, в різноманітних станах, у різному віці дасть можливість знаходити в самій природі людини засоби виховного впливу [4, с.378].

У подальшому, обґрунтовуючи ідею нової школи П. Блонський продовжує думку А. Коменського. За його переконанням – нова школа – школа людяності. “Сучасна школа, – надто мало говорять людині про людину; навіть мрії її не йдуть далі природознавства і ручної праці. Людське життя і соціальна праця – ось предмети, на яких переважно розвивається думка дитини та її творчість” [4, с.40–41]. Головною метою нової народної школи, яка повинна навчити дитину жити”, – вважав учений створення просто людини, а не спеціаліста, але для цього вона повинна давати “цільне” знання. З огляду на це П. Блонський стверджує: “ми повинні виховувати

людину, здатну створювати своє власне життя, здатну до самовизначення”. Предметом пізнання у школі вчений визначає саму дитину.

Доба радянської педагогіки знамення вченням А.С. Макаренка, його оригінальною системою і програмою виховання. Вчений писав: “Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання – геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої повинні прагнути” [6, с.268–269]. Такий підхід педагога-виховувати у виховному процесі “весь зміст особистості” – допоміг йому свідомо протистояти однобокому трактуванню людини – лише як громадянина, що пізніше стало однією з причин одержавлення особистості.

Гуманістичний підхід до особистості, нове ставлення виражається в знаменитій формулі вченого: “Якнайбільше вимоги до людини, але разом з тим і якнайбільше поваги до неї”.

Багатогранною є творчість В.О. Сухомлинського, звернення до якої кожен раз підтверджує актуальність гуманістичної спрямованості, особливо в час становлення особистісно-орієнтованої педагогіки. Унікальна програма людинознавчого підходу до професійної діяльності вчителя, завдань школи, навчання і виховання особистості містяться у працях вченого “Народження громадянина”, “Як виховати справжню людину”, “Серце віддаю дітям”, “Розмова з молодим директором школи”, “Павлиська середня школа”, “Сто порад вчителю”.

Велич педагога вчений вбачав у тому, що він творить людину.

Ємко і своєрідно визначив В.О. Сухомлинський суть учительської професії. “Це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється” [7, с.7].

Найважливіше завдання вчителя вчений вбачає в тому, щоб “...розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант” [7, с.24].

Суттєва увага, на думку педагога, має бути приділена саме особистості учня, бо “людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ані вчити, ані виховувати” [8, с.138].

Взаємодія педагога й вихованця на засадах любові, поваги, людяності – ключова позиція вченого, обґрунтована в програмі формування позитивності “Я концепції” у “Школі радості”, відображена у спілкуванні вченого-директора школи в колективі з колегами, батьками, школярами.

На першому плані у В. Сухомлинського – людина. У “Розмові з молодим директором школи” вчений писав: “Будь-який первинний і загальношкільний колектив багатий на людей, що мають яскраві індивідуальні задатки, здібності, інтелект, обдарування. Майстерність виховання полягає в тому, щоб ці індивідуальні риси виявлялись у вольовій спрямованості особистості, в глибоко розвиненому людському достоїнстві, у здоровому самолюбстві”.

Суттєвим є те, що в час авторитарної педагогіки В.О. Сухомлинський обґрунтовує домінанти гуманістичної педагогіки, які можуть бути основою для формування ціннісних орієнтацій сучасного вчителя.

У центрі гуманістичної концепції вченого – дитина – неповторна, унікальна особистість, з багатим світом людських бажань, потреб, запитів, уподобань. Розвивати у неї повагу до самого себе, честь, гідність, гордість, формувати “почуття людини”, глибокого розуміння того, що поруч з нею – живі люди зі своїм внутрішнім світом, проблемами – таке завдання ставив і розв’язував В.О. Сухомлинський.

Людинознавчий підхід притаманний праця академіка В. Стельмаховича, який керувався заповідями народної педагогіки: “Людиною будь”.

Ідея виховання гуманної людини, на засадах добра, народності, милосердя знаходить своє втілення в творах Т.Г. Шевченка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І.Я. Франка, О. Духновича, С. Русової, Г. Ващенко, І. Огієнка.

Навчання “від серця”, “життя задля дітей” проектували М. Пирогов, С. Русова.

Ціннісні пріоритети педагогіки минулого, розвинений у працях сучасних психологів та педагогів О. Сухомлинської, І. Беха, Н. Бібік, Р. Арцишевського, Ф. Киричука, І. Зязюна,

М. Євтуха, М. Борщевського, О. Вишневецького, О. Савченко, І.С. Якиманського та ін., можуть стати перспективою для подальших досліджень проблем людинознавчого підходу в педагогіці сучасності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, короткий аналіз педагогіки минулого засвідчує цінність антропологічного підходу у вивченні людини як предмету виховання, людини як предмету педагогічної діяльності.

З огляду на принцип історичної та соціокультурної мінливості освітніх цінностей [9, с.250] зазначимо, що незмінними залишаються загальнолюдські цінності.

Людинознавчий підхід, проголошений народною педагогікою, розвинений у працях педагогів-класиків та сучасності, зводяться до наступного: особистість в усіх її людських стосунках, оточенні є неповторною, унікальною, найвищою цінністю. Тому увага до неї, повага її індивідуальності є неодмінним завданням виховних систем усіх освітніх закладів.

Людинознавчий підхід відображений у принципі особистісно-гуманної педагогіки, сформульованому Ш. Амонашвілі: побудова педагогічного процесу на засадах особистісно-гуманного підходу до дітей дозволяє перетворити їх в активних союзників учителя в своєму ж навчанні та вихованні. Сучасні науковці вважають суттєвим принципом етичної та особистісно-орієнтованої системи виховання такої: людина виступає основою, початком і кінцем суспільства [9].

Я. Гнутель, висвітлюючи суть національних та загальнолюдських цінностей, акцентує увагу на необхідність гуманізації людських взаємин в сучасному складному суспільстві. Науковець послуговується терміном “людинознавчий підхід у вихованні”, розуміючи як такий, що формує в учнів почуття милосердя, вміння приймати біль інших людей, відгукуватися на чуже горе, жити в добрі і злагоді [3, с.65].

1. Блонський П. П. Задачи и методы новой народной школы / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – В 2 т. – Т.1. – М., 1979. – С. 39–85.

2. Коменский Я. А. Предвестник всеобщей мудрости / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. – В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 477–527.

3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кладин, А. А. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

4. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания: лекции / А. С. Макаренко. Избранные педагогические сочинения. – В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1977. – С. 261–359.

6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський. – К: Рад. школа, 1998. – 282 с.

7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – В 5 т. – Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 149–654.

8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения. – В 6 т. – Т.2. – М. : Педагогика, 1990. – С. 7–462.

9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – В 2 т. – Т.1. – К.: Радянська школа, 1983. – 360 с.

In the article is made clear pith and marrow of man expert way at the context of humanistic pedagogics and teachers pedagogics outlooks of previes time and nowadays on the lined aspects.

Key words: humanistic pedagogics, man expert way.

УДК 37.014

ББК 74.03 (4 Укр)

Ірина Комар

РОЛЬ УГКЦ У РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ В 20-30-х рр. ХХ ст.

У статті розкрито зміст діяльності фахових освітньо-виховних закладів, які створювалися представниками Української греко-католицької церкви у Галичині в першій третині ХХ ст. Доведено, що учительські семінарії та промислові школи УГКЦ давали можливість українській молоді навчатись рідною мовою, здобути середню освіту, опанувати практичними вміннями та навичками у різних галузях ремесла, що безумовно допомагало долати економічні та соціальні негаразди.

Ключові слова: учительські семінарії, соціально-виховна діяльність, релігійні організації, Українська греко-католицька церква.

Процес суспільної трансформації, який триває в Україні, поряд з позитивними результатами у сферах економічного, політичного та культурного життя спричинив чимало ускладнень. Труднощі перехідного періоду та їх незмінні супутники – економічні негаразди – залишають поза увагою держави багато невирішених соціальних проблем. Низький рівень заробітної платні, вимушене безробіття, трудова еміграція та ін. призвели до різкого збільшення кількості безпритульних, педагогічно занедбаних дітей, зубожілих і бездоглядних. Означені проблеми сьогодні потребують особливої уваги як державних інститутів, так і суспільства. Зокрема, важливим аспектом вирішення проблеми безробіття є актуалізація фахової освіти. Критичне вивчення та переосмислення історії, теорії та практики освітньої-виховної роботи церкви є одним із важливих завдань сучасної педагогіки. Його вирішення з урахуванням набутого позитивного досвіду на різних історичних етапах сприяло б становленню нової парадигми вітчизняної освіти в XXI ст.

Великий досвід у царині професійної освіти нагромаджений Українською греко-католицькою церквою (УГКЦ), яка в сучасній Україні є однією з найчисельніших і найвпливовіших релігійних організацій.

Питання становлення та розвитку української професійної освіти розглядалося в роботах М. Барни, Т. Завгородньої, О. Ковальчук, Г. Субтельної та ін. Методологічне, загальнонаукове й теоретичне значення мають дослідження С. Гончаренка, І. Лікарчука, Н. Ничкало, Н. Ткачової. Формування змісту й культурно-освітніх традицій українських навчальних закладів Галичини знайшли своє відображення у працях Б. Ступарика, І. Курляк, З. Нагачевської.

Під керівництвом релігійних згромаджень УГКЦ у кінці XIX – першій половині XX ст. на території Галичини функціонували навчальні заклади, які забезпечували початкову, середню й фахову (професійну) освіту для дітей різних соціальних прошарків населення. Вони підпорядковувалися державній шкільній владі й користувалися у своїй діяльності навчальними планами та програмами. До 1918 р. плани затверджувалися Міністерством освіти Австро-Угорщини, а з 1919 р. – Міністерством віросповідань і освіти Польщі.

Професійні освітньо-виховні заклади, які діяли під керівництвом УГКЦ, були двох видів: учительські семінарії та промислові школи, які знаходилися під управою Краєвої шкільної ради. Зокрема у зазначений період активно працювали Яворівська, Львівська, Дрогобицька та Станіславівська учительські семінарії, кравецькі школи для дівчат у Львові та Бориславі, а також ремісничі школи для хлопців у Львові, Жовкві та у с. Дора на Гуцульщині.

Серед фахових навчальних закладів на початку XX ст. особливо популярними були учительські семінарії. Необхідність підготовки спеціалістів цього профілю була продиктована вимогами часу. Негативні наслідки військових дій, що проходили і на галицьких землях, спричинили збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, залишених без догляду. Постає проблема розширення мережі інтернатів, дошкільних закладів та інших установ, які б забезпечили постійне чи тимчасове перебування дітей, а разом з тим – і збільшення кількості кваліфікованих педагогічних кадрів. З ініціативи сестер Василянок від початку XX ст. функціонували учительські семінарії у Дрогобичі, Львові, Станіславові та Яворові.

Яворівська учительська семінарія була створена у 1906 р. з дозволу австрійського міністерства освіти. У цьому ж році галицька Крайова рада затвердила її організаційний статут [10, с.107–108]. Цей навчально-виховний заклад був організований як і інші державні чи приватні учительські семінарії. Він підпорядковувався шкільній адміністрації при австрійському уряді. Керівниками її були Т. Слоневський, згодом священник О. Залітач, який виконував і обов'язки катехита. Викладацький склад становили кваліфіковані монахині та світські вчителі. Кількість учениць семінарії постійно зростала, що свідчило про популярність цього закладу.

Вступ до закладів такого типу провадився на конкурсній основі. Випускники шкіл здавали при вступі українську та польську мови, математику, географію, а ті, хто вчився приватно – релігію, природознавство, історію [4, с.24].

Для зміцнення знань, набуття професійного досвіду, педагогічної майстерності при кожній семінарії існували, так звані, школи вправ. Тут учениці вивчали загальнообов'язкові предмети: українську і польську мови, арифметику, читання та письмо, спів, малювання. Окрім цього монахині навчали дівчат релігії та церковному співу [8, арк. 23].

Великого значення у навчальному процесі надавали вибору методів навчання. Для цього враховувалися особливості навчальних предметів, вікові особливості учнів та рівень їх підготовленості, рівень теоретичної та практичної підготовки учителя і його особистісні якості. Найбільш поширеними у практиці роботи монахинь були словесні методи (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція), наочні (метод ілюстрацій, екскурсія, спостереження), практичні (вправи, лабораторні і практичні роботи), проблемно-пошукові методи (постановка проблеми перед учнями, створення проблемної ситуації, розв'язання заданої проблеми, вибір оптимального шляху розв'язання проблем).

Монахині УГКЦ великого значення надавали матеріальній базі навчання. Тому в кожному закладі була добре укомплектована бібліотека, яку складали твори українських, російських, німецьких, французьких письменників та поетів, зразки фольклору українського народу, антична, епістолярна література. Наявність бібліотек сприяла самоосвіті учнів, різнобічному вихованню та розвитку молодого покоління.

Навчальні заклади сестер Василянок і сестер Служебниць були виключно для дівчат, тому головна увага тут зосереджувалася на питаннях участі жінки в громадському житті, а також виховання культу матері.

Учні всіх семінарій сестер Василянок навчалися за кошти монастирів Василянського Чину. Це надавало можливість талановитій, але малозабезпеченій молоді здобути освіту і професію.

Чільне місце в групі українських фахових навчальних закладів зайняли ремісничі (промислові) школи для дівчат під керівництвом сестер Василянок у Львові та сестер Служебниць у Бориславі та навчальні заклади для хлопців під керівництвом отців Редemptористів у Львові та отців Василян у Жовкві. Львівська та Бориславська фахові школи для дівчат забезпечували професійну освіту крою та шиття [3, с.168]. Навчання у школах тривало три роки. До обов'язкових теоретичних предметів навчання входили: релігія, українська та польська мови, історія, геометрія, хімія. Цікавим доповненням до теоретичного курсу стали наука про господарство, економічна географія, костюмологія та основи декорації, товарознавство. Серед додаткових предметів були: французька мова, малювання, фізкультура та спів [10, с.130]. Практичні навички учні фахових шкіл сестер Василянок та сестер Служебниць здобували на уроках крою, пошиття білизни, ведення домашнього господарства.

Після закінчення школи та трирічної практики випускниці складали іспит перед державною комісією, що давав їм право відкривати власні майстерні. Таким чином, в умовах масового безробіття в Галичині українці самі могли створювати робочі місця, що давало можливість забезпечувати власні сім'ї.

Про популярність фахових шкіл греко-католицького чернецтва свідчили відгуки у пресі: "...ця школа (львівська – І. К.), окрім фахової кравецької, дає ще й повну середню освіту, а також вчить додаткових предметів: друкарство, бухгалтерія, куховарство, вишивка і гаптування. Тут учительки з вищою фаховою освітою солідно підготовляють учениць" [1, с.206]. Така оцінка громадськістю роботи педагогічного колективу свідчила про належний рівень освітньої роботи в школах та високу професійну майстерність випускниць, кількість яких щороку збільшувалася.

У навчальних закладах монаших згромаджень УГКЦ систематично проводилися засідання педагогічних рад, де заслуховувалися звіти про навчальну та виховну роботу викладачів, звіт керівництва закладу про відвідування шкіл ученицями, статистичні дані [9, арк.1-21]. Окрім цього, щорічно на одну з таких нарад подавали звіти опікунки (класні керівники) про проведену виховну роботу з учнями своїх класів.

Не менш важливою стала допомога греко-католицького духовенства юнакам для оволодіння ремеслами. Це допомагало молодим галичанам вижити в умовах безробіття. Так, у 1922 р. у Жовкві на Львівщині під керівництвом отців Василян була створена реміснична бурса, де щорічно здобували освіту та отримували матеріальне забезпечення 50 хлопців [2, с.292].

З 1930 р. при монастирі отців Редemptористів у м. Львові понад 30 юнаків набували навиків у столярстві, ковальській, кравецькій, слюсарській справі та вивчали малярське ремесло. У 1935 р. отці Студити відкрили майстерні для молоді у с. Дора Надвірнянського повіту на Ста-

ніславівщині. Тут учні поряд з теоретичними знаннями набували практичного досвіду у теслярстві та кушнірстві – досить популярній та актуальній галузі на Прикарпатті. Громадськість високо оцінювала працю духовенства в освітній галузі. “Школа стоїть під опікою і проводом Отців Студитів; це гарантія, що в новій гуцульській школі релігійно-моральне виховання займатиме належне місце”, – писав тогочасний український часопис “Мета” [7, с.5].

Підтримуючи та розвиваючи фахове шкільництво, повітовий комітет праці на чолі з священником Й. Савицьким у м. Стрию на Львівщині в 1934 р. заснував професійну сільськогосподарську школу, де учні вивчали основи аграрної науки та набували вмінь вести сільське господарство.

Школа такого ж професійного спрямування була створена при підтримці митрополита А. Шептицького у с. Миловання на Станіславівщині. Тут мали змогу навчатися малозабезпечені діти Галичини та Волині. Вчительський колектив школи тісно співпрацював з товариством “Просвіта”, “Товариством вакаційних осель”. Тут часто бували відомі діячі культури, письменники та поети Р. Купчинський, Б. Нижанківський-Бабай, В. Софронів-Левицький, О. Бабій, М. Дяченко. Вчителі та учні були активними учасниками товариств “Луг”, “Відродження”, “Союз українок”; діти також мали змогу відвідувати театральний, самоосвітній гуртки, гурток книголюбів та гурток хліборобської молоді.

Велику увагу приділяли сестри Василянки позакласній та позаурочній роботі з дітьми. З цією метою в усіх їхніх освітньо-виховних закладах діяли гуртки, студії, молодіжні клуби. Наприклад, у наукових гуртках (математичному, історичному, філологічному) вони готували реферативні повідомлення про цікаві історичні події, поглиблено вивчали математичні поняття, розв’язували задачі та приклади, слухали про визначні постаті літератури і мистецтва.

Оригінальним та цікавим нововведенням стало відкриття в гімназії сестер Василянок у м. Львові кооперативної крамниці, на базі якої учениці опановували ази економіки, організовували збір коштів на різні потреби гімназії, самостійно закупували шкільне приладдя [6, с.29].

На базі Василянської гімназії у м. Яворові діяли майстерні, де учні поглиблювали знання з фізики, хімії, біології. У Станіславівській учительській семінарії сестер Василянок учениці самостійно організували та були керівниками самоосвітнього гуртка, діяльність якого полягала в обговоренні науково-популярних видань, цікавих фактів з різних галузей наук. Головувала на зібраннях гуртка учениця 4 класу, а його учасниками були семінаристи молодших класів. Цікавою була тематика виступів та обов’язкових дискусій і обговорень на засіданнях членів гуртка. Зокрема, протягом 1912-1913 навчального року учні семінарії слухали повідомлення з різних галузей знань: про будову та рухи тіл у сонячній системі; походження вулканів; малярське мистецтво на сучасному етапі; історія австрійської конституції та ін.

Увага викладачів та керівництва закладів до позакласної роботи учнів сприяла покращенню якості навчального процесу. Діяльність гуртків, студій допомагала урізноманітнити та збагатити навчання, забезпечувала виховання гармонійної особистості учня. Греко-католицьке чернецтво виховувало “не лише кваліфікованих фахівців, майстрів свого фаху, але й свідомих, загально освічених і активних громадян, творців майбутнього суспільства” [5, с.106].

Таким чином, фахові середні школи, створювані греко-католицьким чернецтвом у 30-х рр. ХХ ст. давали можливість українській молоді навчатись рідною мовою, здобути хорошу освіту, опанувати практичними вміннями та навичками у різних галузях ремесла, що безумовно допомагало у складний час долати економічні та соціальні негаразди. Діяльність професійних навчально-виховних закладів УГКЦ і сьогодні не втратила своєї актуальності, а набутий досвід може з успіхом застосовуватися у сучасних умовах.

1. Жіноча фахова школа у Львові // Рідна школа. – 1934. – № 13–14. – С. 206.

2. Жовківщина: Історичний нарис. – Жовква-Львів-Балтимор, 1994. – Т.1. – 326 с.

3. Коренець Д. Фахові школи // Рідна школа. – 1936. – № 11. – С. 168–169.

4. Крип’якевич І. З історії галицького шкільництва XVI – XVIII ст. // Рідна школа. – 1933. – Ч. 2. – С. 24.

5. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918 рр.): монографія. – Львів, 1997. – 222 с.

6. Моцюк П. Сільсько-господарська школа В Милованні // Альманах Станіславівської землі. – Том 2. – Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто. – 1985. – С. 613–619.

7. Промислова школа ОО.Студитів у Дорі // Мета. – 1935. – Ч.23. – 16 червня. – С. 5.

8. Центральний державний історичний архів України у м. Львові (ЦДАУ у м. Львові), ф.178, оп.2, спр.5747 (Справа про заснування та діяльність приватної учительської семінарії сс.Василянок у Яворові за 1906-1914 рр.), арк.1–144.

9. ЦДАУ у м. Львові, ф.179, оп.3, спр.1080 (Протокол засідання педагогічної ради приватної жіночої гімназії сс.Василянок у Яворові про результати діяльності гімназії за 1935 р.), арк.1–21.

10. Цьорох С. Погляд на історію та виховну діяльність СС Василянок. – Львів, 1934. – 256 с.

The article reveals the contents of activities of professional educational institutions, established by representatives of Ukrainian Greek-Catholic Church in Halychyna in the first third part of XX-th century. It is proved that teacher's seminaries and industrial schools of UGCC provided a possibility for Ukrainian youth to study in the native language, get education, gain practical knowledge and skills in various branches of handicraft, which undoubtedly helped to overcome economical and social troubles during complicated times.

Key words: teacher's seminaries, social-educational activity, religious organizations, Ukrainian Greek-Catholic Church.

УДК 37 (477.85)

ББК 74. 03.(4Укр.3)

Інна Перепелюк

ВИТОКИ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА БУКОВИНІ (КІНЕЦЬ ХІХ-ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено відомості про заснування і розвиток дошкільних установ в Чернівцях та краї; розкрито роль громадських товариств у формуванні традицій суспільного дошкільного виховання.

Ключові слова: дошкільна освіта, “захоронка”, громадські товариства, “Мироносиці”, “Жіноча громада”.

Актуальність проблеми. У час всеохоплюючих, глобалістичних процесів особливий інтерес викликають ті чинники в освіті, які сприяють модернізації всіх сторін життя українського народу і збереженню та розвитку його етнонаціональної самобутності.

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) надає особливого значення широкому використанню надбань національної культури, світового педагогічного досвіду, сучасних досягнень науки. А історико-педагогічні знання визнаються невід’ємною складовою процесу, що забезпечує збереження наступності між минулим і майбутнім.

Спрямована на вивчення історичної правди, формування цілісної історії української освіти і виховання, пошанування освітньо-виховних традицій минулого, сучасна історико-педагогічна наука активно поповнюється різнобічними відомостями щодо культурно-освітньої спадщини українського народу на різних етнічних територіях, ґрунтовними дослідженнями витоків та тенденцій розвитку основних структурних компонентів освіти від найдавніших часів до сучасності.

Ступінь дослідженості проблеми. Предметом пильної уваги дослідників періоду незалежної України стало всебічне вивчення історії шкільництва у Наддніпрянській Україні (С.Гончаренко, М.Євтух, В.Кравець, В.Курило, О.Любар, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко), Галичині (Л.Баїк, М.Барна, Г.Білавич, С.Вдович, Д.Герцюк, Т.Завгородня, І.Курляк, Н.Сабат, Б.Ступарик, М.Чепіль), Закарпаття (В.Гомоннай, А.Ігнат, В.Росул, В.Сагарда, В.Шандор), Буковини (Л.Кобилянська, І.Ковальчук, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, Л.Тимчук).

Порівняно незначну частку виконаних наукових робіт складають дослідження з історії національного дошкілля. Його аспекти різної мірою відображені в дисертаціях і наукових розвідках Л.Артемової, А.Богуш, Н.Лисенко, З.Нагачевської, С.Попиченко, Л.Редькіної, Г.Рего, Т.Слободянюк, М.Стельмаховича, І.Улюкаєвої. Ознайомлення із змістом розвідок зазначених вчених констатуємо малодослідженість історії дошкільного виховання на теренах Північної Буковини, яка впродовж століть перебувала у складі Австро-Угорської імперії, а нині є складовою держави України.

Метою статті є загальний огляд зародження і розвитку суспільної дошкільної освіти на Буковині в кінці ХІХ – першій третині ХХ ст.

Виклад основних положень. Архівні матеріали, опубліковані першоджерела досліджуваної проблеми дають змогу констатувати, що феномен історії розвитку дошкільного виховання

на Буковині унікальний. Як у адміністративно-територіальній провінції Австро-Угорської монархії, на Буковині реалізовувалася загальноавстрійська освітня політика й водночас формувалися самобутні регіональні традиції, зініційовані й впроваджені передовою громадськістю краю.

Формування ланки дошкільного виховання розпочалося із заснування в 1870 р. учительської семінарії, при якій було відкрито дитячий садок для спостережень і практики семінаристів. Усі державні дитячі садки були німецькими. Українські діти користувались послугами приватних дитячих садків, які в переважній більшості утримувались національними громадськими організаціями.

Перша дитяча установа – “захоронка” (місце, де під надійної охороною, турботою чуйних людей, працюючі батьки могли залишити на деякий час своїх дітей) у Чернівцях була заснована жіночим товариством на Буковині “Мироносиці” в 1896-1897 рр. Метою діяльності даного товариства було “прикрашення греко-католицької Церкви парохіяльної в Чернівцях та піднесення блиску церковного обряду”, а також добродійні наміри – допомога убогим дівчатам греко-католицького обряду в освіті [4, арк.1]. Можливо тому дитячий садок, який налічував 40 дітей, знаходився недалеко від греко-католицької церкви, а саме по вул. Петровича (тепер вул. Ломоносова). Педагогічне керівництво ним здійснювала світська вчителька. Кошти на оплату праці вчительки та харчування дітей добували самооподаткуванням свідомих громадян, які складали щомісяця свою пайку [1, с.831].

У вересні 1907 року товариство “Мироносиці” відкрило дитячу захоронку по вул.Артілштрассе № 9 в Чернівцях для догляду за дітьми нижчих верств службовців і робітників. Керувало дитячою установою, яку відвідували 30 дітей віком від 3 до 6 років, товариство “Мироносиці” на чолі з головою Е.Смаль-Стоцькою та чотирма монахинями греко-католицької парохії. Запрошені монахині входили до товариства “Службниці пресвятої Діви Марії” у Львові і прибули в Чернівці за офіційним погодженням єпископської ординарії в Станіславі. Працювали вони на кошти вищезгаданого товариства від греко-католицької парохії. На “захоронку” пожертвування надходило від громадян [4, арк.1]. Після обстеження “захоронки” членами комісії Крайової шкільної ради було складено відповідний протокол і рекомендовано зменшити кількість дітей до 25 чоловік [4, арк.1].

Для дітей бідних православних робітників, а також тих, хто залишається без нагляду та опіки родичів, новостворене “Товариство православних русинок” планувало відкрити “захоронку” уже на початку 1908-1909 навчального року, однак для здійснення цього задуму не знайшлося жодного жертводавця та й з боку крайової ради належної підтримки не було. Однак згодом кошти знайшлися і 1 листопада 1908 р. газета “Буковина” помістила повідомлення, що “Товариство православних русинок” відкриває “захоронку” в Чернівцях в будинку по вулиці Франца, 31. У “захоронці” нараховувалося 42 дітей, віком від 3 до 6 років [2].

У 1910 р. нове жіноче товариство “Жіноча громада”, створене за ініціативою відомих громадських діячів Буковини Омеляна Поповича та Степана Смаль – Стоцького, відкриває другий дитячий садок на передмісті Монастирська у Чернівцях. Садок охоплював 25–30 дітей. Серед заходів реалізації своєї мети “Жіноча громада” вважала можливість “закладати і піддержувати діточі охоронки і огороذجі, бурси, заклади виховавчі” [6, арк.3]. Тому її діяльність не обмежилася відкриттям однієї дитячої установи, а саме: перед Першою світовою війною відкрито ще один дитячий садок на передмісті Калічанка, пізніше – на вулиці Двірцевій (нині вул. Гагаріна) [1, с.836]. У липні 1910 р. в Чернівцях по вулиці Білій, 49 було відкрито ще одну захоронку завдяки старанням товариства “Мироносиці”.

У грудні 1910 р. управа товариства “Кружок Жіночої громади” в Чернівцях скликала віче, щоб розглянути питання про домашнє виховання малолітніх дітей, а головне заохотити відсилати дітей до українських садків, які товариство заснувало на той час. На віче прибуло все греко-католицьке священство на чолі з о. каноніком Костецьким. Виступила на вічу Євгенія Кордубова, яка наголосила на важливості заснування “захоронок”, відзначивши, що “Жіноча громада” працює якраз у цьому руслі [5].

У лютому 1911 р. товариство “Кружок Жіночої громади” повідомляло Крайову шкільну раду про передачу захорони по вул. Радецького, 6 від товариства “Мироносиці” для “Кружка

Жіночої громади” [6, арк.3]. Якою була мета цієї передачі – невідомо. Але відомо, що через три місяці, у травні 1911 р. “Кружок Жіночої громади” в “Народнім Домі” в Чернівцях уже записував дітей в захоронку, що знаходилася по вул. Радецького, 6 [6, арк.3].

У березні 1912 р. товариство “Кружок Жіночої громади” винайняло приміщення під № 186 на передмісті Монастирська і з червня відкрило нову захоронку.

Як підтверджують архівні матеріали, відкриті й утримувані жіночими товариствами дошкільні установи успішно функціонували й розвивалися. Проте суттєві корективи й їх розвиток внесла перша світова війна, яка торкнулася і буковинських земель.

В умовах воєнного лихоліття орієнтиром діяльності українських товариств стала насамперед благодійно-доброчинна діяльність (допомога сиротам, убогим, хворим, біженцям, тощо). Проте поступово відроджувалися довоєнні традиції опікуватися малолітніми дітьми у захоронках. У 1925 р. у крайовій газеті “Рідний край” повідомляється про відкриття 25 квітня в Чернівцях по вул.Петровича, 2 управою “Жіночої громади” “захорони”, яка уже згодом утримувала 40 дітей даючи їм “нагляд, харчі і науку, відповідну дівочому віку”. Тут проводилась значна виховна робота, відбувались різні свята, вечори. Резонансним стало проведення в 1928 р. (“захоронку” відвідувало вже 45 дітей) Шевченківського свята, на якому були присутні діти і батьки, а також українська громадськість м. Чернівці. Утримувались “захорони” на пожертви свідомих громадян Буковини, які надходили на спеціально створені фонди товариством “Жіноча громада” (фонд “Українська сирота”, “Захоронка”).

У “захоронці” “Жіночої громади”, що знаходилась у приміщенні “Народного дому”, налічувалось у 1934 р. 320 дітей [3]. Однак діяльність “захорони” у цьому ж році була припинена через нестачу коштів, які товариство не припиняло збирати для її відновлення. Товариство також активно займалося збором коштів на будівництво “Сирітського дому”, організовуючи різноманітні заходи та форми збору пожертв. Щороку українські жіночі товариства влаштовували свято Св.Миколая для бідних дітей, що ходили до “захорони”, “щоб хоч трохи згладити їхню нужду” на базі “захоронок” проводились і Шевченківські свята. Зокрема 7 травня 1933 р. товариство “Жіноча громада” влаштувало дитяче свято, приурочене святкування роковин Т.Г. Шевченка.

Стараннями товариства “Жіноча громада” та під умілим керівництвом Одарки Князької було створено аматорський театральний гурток, який у грудні 1939 р. поставив виставу “Чарівна сопілка” учасниками якої було 30 молодих і найменших виконавців (найменшому 3 роки). Свято закінчилось роздачею подарунків для бідних дітей.

Це були установи, у яких діти виховувались в умовах “полі культурності”, адже в силу тих чи інших обставин буковинці залучались до різних культур, що сприяло формуванню у них високої національної свідомості, культури мови, спілкування, природної інтелігентності. Навчально-виховний процес у дитячих установах здійснювався в дусі релігійної моралі і толерантності, а джерелом педагогічної науки були як європейські освітні ідеї, так і самобутні погляди громадських та освітніх діячів краю. Вихователі працювали здебільшого за системою Фребеля і Монтесорі, а також активно втілювали в своїй діяльності прогресивні думки видатного українського педагога, громадсько-освітнього діяча Софії Русової, яка створила перший дитячий садок в Україні. Її принципи організації і керівництва дитячим садком, а саме: актуалізація новітніх положень психології та педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, методи та форми організації її діяльності, пріоритетність національного духу, орієнтація морального виховання на національні риси, зумовлені фізичним оточенням та історією краю, принцип індивідуальності, морально-релігійного виховання та ін. використовувались (враховувались) педагогами дитячих “захоронок”. У своїх спогадах про відвідини Чернівців, які були надруковані у часописі “Жіноча доля” у 1934, С. Русова відзначає, що у дитячій “захоронці”, де виховуються 320 хлопчиків та дівчаток, “усі чистенькі та веселі”, а хорові заняття відзначаються високим рівнем виконання досить трудних для їх віку музичних композицій – “Боже великий”, “Зозулі”, “Вечорниць”, “Ніщинського” [3].

Висновки. Для педагогічної науки тих часів важливою є спрямованість на загальний розвиток дитини, незважаючи на окремі догматичні елементи, що мали місце в науково-методичних працях. Серед педагогічних ідей, які висували науковці, знаходимо ті, що цілком

співзвучні нашому часу. Це принципи навчання, які вимагали осмисленого і творчого засвоєння знань, ідеї опори на досвід дитини в процесі ознайомлення з новим матеріалом, акцентування уваги педагогів на розвиток пізнавальної активності та мислення дітей, врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей при виборі форм та методів організації навчально-виховного процесу.

1. Буковина, її минуле і сучасне, За ред. Д. Квітковського, Т. Бриндзана, А. Жуковського. – Париж – Філадельфія – Детройт: Зелена Буковина, 1956. – С. 829–848.
2. Буковина (Чернівці) 1908. 19 жовтня (1 листопада).
3. Жіноча Доля (Коломия). – 1934.
4. Листування з Чернівецькою повітовою шкільною радою про затвердження Статуту товариства жінок і дітей “Мироносиці” // Державний архів Чернівецької області, 1907. – Ф. 211, оп. 2, спр. 1157, арк. 1.
5. Народний голос. – 1910. – 1 грудня.
6. Супровідний лист Чернівецької міської ради зі статутом просвітницького українського жіночого товариства Буковини “Жіноча громада” // Державний архів Чернівецької області, 1911. Ф.211, оп.1, спр.11791, арк.3.

The article provides information on the establishment and development of preschool institutions in Chernivtsi and land, revealed the role of civil societies in shaping the traditions of public preschool education.

Keywords: *Preschool education, children's ward, civil society, "Myrrhbearer, Women's Community.*

УДК 373.2 (477.87)

Ганна Рего

ББК 74.13 (4Укр)

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКАРПАТТЯ НА ЗОРІ СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КРАЮ ТА СУЧАСНОСТІ

У публікації проведено аналіз навчальних планів закладів із підготовки вихователів на території Угорщини ХІХ ст. до складу якої в досліджуваній період входило Закарпаття, та які в означений період відвідували студенти – вихідці з Закарпаття. Здійснено порівняльний аналіз рекомендованих дисциплін досліджуваного періоду та сучасності.

Ключові слова: *заклади із підготовки вихователів, дошкільні заклади, навчання, виховання, підготовка кадрів дошкільних інституцій.*

Постановка проблеми у загальному вигляді

Успіх реформування освіти залежить від ґрунтового вивчення, творчого осмислення, а також впровадження в практику надбань вітчизняної і світової педагогічної думки. Простежуючи шляхи розвитку теорії та виявляючи особливості виховання в різні історичні періоди, в умовах різних суспільно-економічних формацій, оцінюємо з позицій сьогодення педагогічну спадщину, генезис найважливіших педагогічних проблем і явищ. Майбутнє України багато в чому залежить від рівня професійної підготовки кадрів, які забезпечують розвиток і формування світогляду підростаючого покоління. Від того, якими якостями володіє вихователь, які педагогічні ідеї та концепції втілює в життя, залежить політична, економічна, культурна свобода нації.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми

Історичний досвід розвитку теорії і практики навчання завжди був у полі зору науковців. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях ХІХ першої половини ХХ століття, зокрема Закарпаття, лягли в основу наукового дослідження І.Курляк. Створення закладів для підготовки вчителів у Східній Галичині розкрито, частково, в дисертаційних працях М.Барни, Г.Білавич та ін.

Біля витоків розробки наукових засад становлення та розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні кінця ХІХ – початку ХХ-го століття стояла Т.Слободянюк. Проблеми підготовки кадрів для роботи в дошкільних закладах знайшли відображення в працях І.Адамека, З.Нагачевської, С.Попиченко, Г.Реґо, І.Улюкаєвої та інших.

Мета публікації проаналізувати навчальні плани закладів із підготовки вихователів на території Угорщини ХІХ ст., які в означений період відвідували студенти-закарпатці. Здійснити порівняльний аналіз рекомендованих дисциплін досліджуваного періоду та сучасності.

Як влучно зазначив перший директор закладу з підготовки вихователів у м. Толна (1837 р.) Іштван Варґа, “дошкільний заклад має бути будинком любові, порядку та чистоти,

зразком добра і краси, храмом правдивості, будинком моралі, овіяним патріотичним духом; у жодному разі він не може бути навчальним закладом” [7, с. 52]. Щоб створити відповідний заклад, необхідно у першу чергу підготувати висококваліфікованих фахівців, які володіли б високими моральними якостями та глибокими знаннями з методики навчання та виховання дітей дошкільного віку.

На зорі становлення дошкільної освіти в Австрійській імперії заклад у Толні був єдиним центром із підготовки вихователів, відкритий за сприяння Товариства поширення дошкільних закладів в Угорщині, який готував працівників високої кваліфікації (з 1843 він розмістився у м Пешт). Цьому сприяло вдосконалення навчальної програми, поглиблення змісту освіти.

Від початку діяльності навчання в закладі було дворічним. Канікули тривали два літні місяці: липень і серпень. Для першого року навчання передбачалося 33 уроки на тиждень: по три уроки малювання, природи та музики (співи, гра на скрипці); по два уроки психології, методики навчання в дошкільних закладах гігієни, угорської мови, ручної праці, арифметики, географії, історії Угорщини; по одному уроку – фізкультури. Щотижня майбутні вихователі мали 10 годин на практичних заняттях.

Під час другого навчального року тижневе навантаження становило 42 год. В основному розклад занять залишався незмінним, лише замість історії Угорщини вивчалася світова історія (2 уроки). Додавився ще й урок із виготовлення атрибутів і дидактичного матеріалу для роботи з дітьми дошкільного віку. Кількість часу, відведеного на практику, збільшилася до 20 год.

У 1874 р. як обов’язкові предмети були запроваджені релігія та мораль (1 урок на тиждень), розширено кількість годин на вивчення угорської мови та літератури (3 уроки на тиждень). Уроки з методики виховання та навчання в дошкільному закладі розподілялися таким чином: перший рік навчання – 1 год. на тиждень, другий – 5 год.; на уроки з історії Угорщини, законодавства та “місцевої” географії в першому році відводилося 2 год. на тиждень; на природничі науки – 4 години, геометрію – 1 год., малювання – по 2 год. на першому та другому курсах, співи і гра на скрипці – 4 год. Дівчата вивчали ручну працю (по 2 год.), хлопці – домашнє господарство (3 год.). Практичні заняття з методики виховання дітей дошкільного віку включали: на першому курсі – 6 год. на тиждень, на другому – відповідно 8 год. У кінці навчального року учні складали екзамени з основних предметів, а в кінці терміну навчання – державні іспити. Після досягнення 18 років їм видавали диплом вихователя. Також дозволялося отримати диплом тим вихователям, які мали вже хоча б піврічний стаж роботи в дошкільному закладі і склали державні іспити з методики дошкільного виховання [5, с. 97].

Як засвідчує програма закладу з підготовки вихователів, заснованого ДСВ у Будапешті, основними предметами навчання в 1876 р. були основи психології, методика роботи з дітьми дошкільного віку, анатомія та гігієна, угорська мова, малювання, ручна праця, фізкультура та самостійна практика у зразковому дошкільному закладі. Крім того, майбутні фахівці вивчали загальноосвітні дисципліни (природа, фізика, географія, історія) за програмою середньої школи [6, с. 404–408].

Зміст навчальних дисциплін розподілявся таким чином:

- на першому курсі студенти ознайомлювалися з основами психології, особливостями виховання дітей дошкільного віку, методикою проведення занять та використанням дидактичного матеріалу, ігровою діяльністю дошкільнят тощо. Тематика навчальної дисципліни “Анатомія та гігієна” охоплювала знання про опорно-руховий апарат дітей дошкільного віку, першу допомогу при кровотечах; дихання; значення свіжого повітря для організму дитини; забруднення повітря (опалення, освітлення); мускулатуру і вплив фізкультури та ранкової гімнастики на зміцнення організму дитини; ознайомлення з роботою нервової системи, мозку; розумовий розвиток дітей; сон і сновидіння; вимоги до сну, дитячої спальні та дитячого ліжка; антропометричні виміри; температура тіла; дезинфекцію. Згідно програми, на уроках угорської мови студенти першого курсу вправлялися у виразному читанні та аналізі прочитаного, розборі речення і слова та письмі. Також програмою було передбачено схематичне малювання, предметне малювання, штрихування та виготовлення викрійки. На уроках з фізкультури студенти розучували загальнорозвиваючі вправи та основні рухи. Уже з першого курсу студенти закладу з підготовки вихователів відвідували зразкові дошкільні заклади з метою проведення спостере-

ження за заняттями, практичній допомозі вихователям під час прогулянки та самостійного проведення заняття із молодшими дітьми.

- на другому курсі було передбачено аналогічні навчальні дисципліни, проте тематика занять суттєво ускладнювалася. Наприклад, навчальна програма курсу «Психологія» окрім психологічної тематики (розумове і психічне виховання в дошкільному закладі; навчання самостійної діяльності; виховання волі у дошкільнят; виховання дисципліни в дошкільному закладі; нагорода і покарання в дошкільному закладі; “привчання” та начання дітей тощо) містила розділ щодо ведення щоденного планування навчально-виховної роботи у дошкільному закладі та вимоги щодо написання звітів і спостережень. Підручників з даного предмету не було, навчання проводилося тільки за рукописами. Предмет “Методика” включав відомості з історії методики дошкільного виховання, методики проведення занять і бесід та методики перспективного та календарного планування. Спочатку навчання здійснювалося теж за рукописами, згодом за “Методикою навчання та виховання” А. Шеємана. Предмет “Анатомія та гігієна” доповнювався знаннями про роль органів чуття, їх розвиток і гігієну; обмін речовин, харчування, призначення органів травлення, продукти харчування (природні та штучні); вимоги до обладнання та розміщення дитячої кімнати; гігієнічні вимоги до харчування і посуду; отруєння та дії при отруєннях; перша допомога при нещасних випадках; мовний апарат, гігієна ротової порожнини та запобігання інфекційним захворюванням у дитячому садку; правила поведінки в дошкільному закладі; міри покарання тощо. Як бачимо, тематика занять містить питання не тільки з розділу анатомії та гігієни, але й містить рекомендації щодо техніки безпеки та збереження здоров’я. На другому курсі суттєво ускладнилися завдання, передбачені для занять з угорської мови. Окрім написання диктантів та творів студенти здобували знання з історії літератури, проводили аналіз творів та вивчали напам’ять вірші. На заняттях з малювання, основним завданням було малювання натюрмортів (овочі, фрукти, квіти), тварин, пейзажів та зафарбовування. На заняттях з ручної праці дівчата самостійно виготовляли дитячі костюми. Найпростіші вправи на свіжому повітрі з палками, скакалками та ходулями були предметом занять з фізкультури.

Щотижнева самостійна практика у зразковому дошкільному закладі, посідала важливе місце у навчальному плані закладу. Студенти спостерігали за відкритими заняттями і проводили їх відповідний аналіз. Із другого півріччя – самостійно проводили відкриті заняття, здійснювали самоаналіз роботи. Завжди заключний аналіз роботи практиканта проводився зразковими вихователями та директором закладу [1, с. 217–218].

Порівняльний аналіз тогочасних і сучасних програм підготовки вихователів (у закладах II–III рівнів акредитації) підтверджує, що в змісті освіти фахівців дошкільної справи в Угорщині 1870-х – 1880-х рр. превалювали практично-корисні знання. Наприклад, на другому році навчання велика увага приділялася опануванню навичок щоденного планування роботи, звітності дошкільних закладів; курс “Методика” теж включав вивчення особливостей перспективного та календарного планування роботи в дитячих садках; у розділі “Практика” велика увага приділялася не лише спостереженню за відкритими заняттями, але і їх самоаналізу та аналізу з боку досвідчених вихователів, а також самостійному проведенню відкритих занять.

Заслуговує на увагу великий обсяг відомостей із анатомії та гігієни, першої медичної допомоги дітям (при кровотечах, отруєннях тощо). Доречно зауважити, що майбутні вихователі вивчали крій і шиття, опановували “науку” виготовлення дитячих костюмів та ін.

Таким чином, заклад із підготовки вихователів, відкритий ДСВ у Будапешті, виступав важливим осередком розвитку та вдосконалення навчально-виховного процесу в інших інституціях цього типу.

Подальшим кроком у зростанні кваліфікаційно-освітнього рівня фахівців із дошкільного виховання, стали положення закону 1891 року “Про дошкільне виховання”. Цим документом встановлювався перелік предметів для опанування майбутніми вихователями.

Обов’язковими для вивчення були:

- віросповідання та мораль;
- угорська мова і література;
- педагогіка (окремо дошкільна);
- гігієна (поглиблено дошкільна);

- історія, географія та конституція Угорщини;
- природничі науки;
- географія та малювання;
- спів і гра на скрипці;
- для жінок – жіноча ручна праця й основи домашнього господарства, для хлопців – домашнє господарство;
- практика догляду за немовлятами;
- фізична культура;
- за вибором, друга мова.

Як засвідчують дані наведені в Таблиці 1, рекомендованою другою мовою була мова меншин, які проживали на даний території.

Таблиця 1

**Загальний розклад занять для закладів із підготовки вихователів,
рекомендований законом “Про дошкільне виховання” 1891 р.**

№ з/п	Навчальні предмети	I курс	II курс
I	Загальні		
1	Релігія і мораль	1	1
2	Угорська мова і література	3	3
3	Історія Угорщини та конституція	2	3
4	географія	2	3
5	Природничі науки	4	3
6	Креслення і малювання	3	2
7	Жіноча ручна праця (хлопці – ремесла)	2	2
8	Факультатив: (одна з мов меншин)	2	2
II	Спеціальні		
1	Методика дошкільного виховання	1	5
2	Методика фізкультури	1	2
3	Ручна праця	1	3
4	Співи і музика (гра на скрипці)	1	3
5	фізкультура	4	4
6	Практика в дошкільних закладах	6	8
	Разом годин	34	34

[1, с. 216].

З метою розширення мережі державних дошкільних закладів, забезпечення підготовки кадрів для їх потреб закон від 1891 р. передбачав створення закладів із підготовки вихователів, насамперед, зусиллями держави. Як свідчать статистичні дані, у 1892 р., крім Державного закладу з підготовки вихователів у Будапешті, в країні існували аналогічні інституції в містах Годмезеввашаргей та Шепшісентдерді.

У 1912 р. була здійснена чергова освітня реформа, згідно з якою до закону “Про дошкільне виховання” були внесені зміни. Угорське Міністерство освіти і культу запропонувало низку доповнень до питань, що стосувалися підготовки кадрів дошкільних закладів. Підвищенню якості цієї роботи сприяли нововведення, що стосувалися вимог до викладача закладу з підготовки вихователів: ним могла бути лише особа з відповідним дипломом. Крім того, було визначено за доцільне продовжити термін навчання вихователів до чотирьох років та приймати лише жінок і то – безкоштовно. Збільшення кількості годин, відведених на навчання, зумовило включення до навчального плану нових розділів і курсів загальноосвітнього та фахового змісту, передусім педагогіки. Зокрема, запроваджувалося вивчення соціології як окремого предмету, німецької мови з екзаменом наприкінці четвертого року навчання. У перші три роки, поруч із необхідними педагогічними знаннями, учні отримували загальну освіту, а четвертий рік повністю присвячувався набуттю фахових практичних навичок.

Упродовж усього терміну навчання основним завданням вважалося спостереження за дітьми, тому, крім зразкового дитячого садка, майбутні вихователі за власним бажанням відвіду-

вали й інші дошкільні заклади. Внесені зміни дали змогу довести підготовку вихователів до рівня вищої освіти.

Водночас окремі зміни до закону не сприяли поступу у цій сфері освітньої діяльності. Так, передбачалося:

- а) відмінити вступні іспити, водночас запропонувати екзамени після кожного року навчання;
- б) не приймати на навчання осіб вище 30 років;
- в) визначити, що мовою викладання в навчальних закладах може бути лише угорська [3,

с. 10–13].

Природно, що ввведення цих вимог ускладнило підготовку вихователів. Майже половина з них не отримували дипломи, оскільки неспроможні були справитися із великою кількістю іспитів та вимогами до них.

Так, перейти з I курсу на II можна було лише після його успішного закінчення та здачі перевідного екзамену. Якщо на перевідному іспиті учень “провалився”, то йому давали змогу повторно скласти його впродовж першого тижня наступного навчального року. При невдачі - студент залишався на першому курсі.

Всі основні іспити склалися у присутності екзаменаційної комісії під головуванням представника Міністерства освіти і культури.

Після закінчення II-го курсу складала перший основний іспит, який включав відомості з семи предметів: географії, історії, біології, зоології, хімії, астрономії та каліграфії. Це був комплексний письмовий екзамен, який тривав всього одну годину.

Закінчення III-го курсу передбачало основні іспити з шести навчальних дисциплін: угорська мова та література (за всі три роки), історія Угорщини, конституція, фізика, алгебра і геометрія (теж за три роки), “народне” господарство.

Випускний іспит на здобуття кваліфікації після закінчення IV курсу складався з трьох частин. Перша (письмова) передбачала перевірку знань із методики виховання та гігієни (4 год.). Друга, тобто усна частина, спрямовувалася на виявлення рівня знань із таких предметів, як релігія і мораль, методика виховання та навчання, психологія, історія дошкільного виховання, соціальна педагогіка, фізіологія, музика і співи, малювання, праця, фізкультура, педагогічна практика.

Заключним етапом кваліфікаційного іспиту було проведення одного відкритого заняття в дошкільному закладі [4, с. 10–13].

Зазначимо, що викладені вимоги залишалися незмінними до кінця досліджуваного періоду. Вони, з одного боку, забезпечували високий рівень загальної та фахової підготовки претендентів на посаду керівників і вихователів дошкільних інституцій, а з іншого, – часто були непосильними для них, що зумовлювало незавершення освіти і неотримання відповідних кваліфікаційних документів.

Порівнюючи особливості підготовки кадрів для інституцій дошкільного виховання Закарпаття досліджуваного періоду та початку XXI ст., маємо зауважити, що можливості отримання освіти в сучасних умовах для української молоді є незрівнянно вищі. Різняться між собою концептуальні засади підготовки кадрів для потреб дошкільної освіти. Проте її зміст, форми та методи і понад 100 років тому забезпечували озброєння фахівців теоретичними основами і практичними навичками для навчання і виховання маленьких дітей.

Провівши порівняльний аналіз переліку предметів, рекомендованого для вивчення у закладах із підготовки вихователів у 1911/1912 н.р. із дисциплінами навчального закладу початку XXI ст. можемо зробити висновок, що в основному він співпадає. Що стосується навчання на першому курсі є майже ідентичним, з тою лише різницею, що в педагогічних закладах початку XXI ст. вивчають дисципліни, яких 100 років тому ще не існувало, а саме: основи інформатики та обчислювальної техніки, допризивна і медико-санітарна підготовка. Фізику та хімію зараз вивчають на першому курсі, тоді ж відомості з хімії опановували на II, а фізики – на III курсах. Дещо ширшим є сучасний перелік методик: образотворчого мистецтва, ознайомлення з природою і екологічне виховання, розвитку мови і навчання грамоти, фізичного виховання; практикум із логопедії. Педагогічна практика зараз починається на II курсі і триває до 2-го півріччя IV курсу, а в угорських закладах – на III–IV курсах. У закладах із підготовки вихователів по-

чатку ХХ ст. вивчалися також каліграфія, астрономія, ручна праця (пошив верхнього одягу). Велика увага приділялася вивченню релігії та моралі (протягом 4 років). У наш час “Основи релігієзнавства” вивчаються лише під час першого півріччя ІV курсу. На нашу думку, доцільність викладання цього предмету саме в педагогічних навчальних закладах має велике значення, бо як писав В. Сухомлинський: “...одне з найважливіших виховних завдань школи в тому, щоб утвердити в кожній людині доброту й сердечність, чутливість до всього живого, в чому втілені краса й велич життя. Не можуть бути доступними високі ідеали безсердечній людині, не здатній до тонких переживань” [2, с.446].

Показовим є порівняльний аналіз контролю знань майбутніх вихователів: у закладах 1911/1912 н.р. щороку екзамінувалися майже з усіх дисциплін, при цьому іспит на здобуття кваліфікації включав, як ми вже зазначили, письмові та усні завдання з більш, ніж 10 предметів, а також відкрите заняття в дошкільному закладі. Сьогоднішня практика екзамінування є демократичнішою та простішою.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку. Підсумовуючи, можна констатувати, що попри віддаленість у часі та відмінне концептуальне підґрунтя, практичний досвід і методичні напрацювання у сфері розвитку та виховання дітей дошкільного віку Закарпаття і підготовки для цієї роботи вихователів не втратили своєї значущості й на межі ХХ – ХХІ ст.

1. Реґо Г.І. Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836-1918 рр.): [монографія] / Ганна Реґо. – Ужгород: ВАТ “Патент”, 2010. – 256 с.

2. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // В. О. Сухомлинський Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 403–637.

3. A kisdnedvelőképés reformja // Magyar tanítójelölt óvó-, tanítónó- és tanítójelöltek lapja. – 1911/12. – № 5. – О. 10–13.

4. A kisdnedvelőképés reformja // Magyar tanítójelölt óvó-, tanítónó- és tanítójelöltek lapja. – 1911/12. – № 7. – О. 10–13.

5. Végh J. Az Országos Kisdnedóvó Egyesület hanyatló élete // Kisdnednevelés. – 1940. – № 3. – О. 97–107.

6. Végh J. Az Országos Kisdnedóvó Egyesület Képzőintézetének belső élete és szervezete // Kisdnednevelés. – 1939. – № 12. – О. 404–408.

7. Wargha I. Terv Kisdnedóvó-intézeteket terjesztése iránt két magyar hazában. – Pest, 1843. – 158 о.

In the publication, educational plans of schools of training educators are analyzed in the nineteenth century in Hungary, for the research period Transcarpathia was the part of it, and which during that period was visited by students – who were from Transcarpathia. There was made the comparative analysis of recommended subjects of studied period and in current time.

Key words: institutions to train educators, pre-schools, training, education, training preschool institutions.

УДК 37 (09)
ББК 74.03 (4Укр) 6-213

Дарина Струннікова, Ганна Беспалько

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВПЛИВ КАЗКИ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ

У статті розкривається значення казки як засобу виховання дітей дошкільного віку, аналізується досвід Павлишської школи й систематизовано погляди В. О. Сухомлинського щодо доцільності використання казки у формуванні особистості

Ключові слова: дитинство, особистість, казка, моральне виховання, творчість.

У кожної сходинки дитинства, що правомірно вважають віком казки, є своя казка - один з найбільш улюблених дітьми літературних жанрів, який допомагає дитині пізнати і розумом, і серцем основні моральні цінності, світ природи й людей, щоб піднятися на наступну сходинку розвитку. Казка – культурна спадщина, яка не залишає байдужою жодну людину. Дитина сприймає і відчуває емоційно таємницю, що вкладена у зміст казки, співпереживає її героям, робить спробу подолати труднощі, які стоять на їх шляху.

Значення казки для навчання і виховання дітей розкривається у багатьох наукових працях вітчизняних та зарубіжних психологів, педагогів і діячів освіти (К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, Н.Д.Лубенець, Є.І.Тіхеєва, Л.Ф.Обухова, А.М.Богуш, Т.І.Поніманська, Н.В.Лисенко та інш.).

Народна казка потрібна кожній дитині, вона зачаровує образністю слова, красою рідної мови. І.Франко, вказуючи на роль казки у моральному вихованні дітей, писав: “Я бажав би, щоб

наші діти в інтересі здорового і морального розвитку якнайдовше витали фантазію в тім світі простих характерів і простих відносин... Відси вони винесуть перші і міцні основи замилювання до чесноти, правдомовності і справедливості, а надто любов до природи і охоту придивлятися близько її творам, прислухатися її таємній мові, чути себе близьким до неї, підглядати, а далі й просліджувати її великі загадки”[1, с.74].

Мета публікації: висвітлення поглядів В.О.Сухомлинського на педагогічну доцільність використання казки як засобу навчання і виховання дітей.

Як відомо, в дитинстві “народжується” особистість, формується характер, мислення, мова дітей, починається тривалий процес пізнання. Яким має бути виховання дітей, щоб забезпечити їх щасливе дитинство, закласти міцний фундамент для формування Людини, Громадянина? Відповіді на ці запитання знаходимо в педагогічній теорії і практиці видатного педагога В.О.Сухомлинського, осмислення якої набуває особливої актуальності сьогодні, коли одним з пріоритетних напрямків виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку визначено гуманізацію педагогічного процесу.

Своєрідна система використання казки у формуванні особистості дитини – досвід Павлиської школи, який висвітлив у своїх педагогічних творах В.О.Сухомлинський. Розкриваючи роль казки у навчанні і вихованні дітей, він зазначав, що не уявляє навчання не тільки без слухання, але й без створення казки: “Казка – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. Діти не тільки люблять слухати казку. Вони творять її... Слово казки живе в дитячій свідомості. Серце у дитини завмирає, коли вона слухає чи вимовляє слова, які створюють фантастичну картину” [2, с.33, 36].

На думку В.О.Сухомлинського, казка допомагає дитині пізнати світ природи, яку він вважає ефективним засобом розумового і морально-духовного виховання дітей. Про силу казкового образу в дитячому мисленні свідчить його вислів: “Я тисячу разів переконувався, що населяючи навколишній світ фантастичними образами, творячи ці образи, діти відкривають не тільки красу, а й істину. Без казки, без гри уявлення дитини не може жити, без казки навколишній світ перетворюється для неї на гарну, але все таки намальовану на полотні картину; казка примушує цю картину ожити”[2, с.33].

Важливою умовою становлення особистості є моральне виховання дітей. Формування громадянина починається з усвідомлення моральних істин, які мають бути засвоєні назавжди і стати моральною звичкою. Діти не люблять і не сприймають настанов. Через зміст казки вони непомітно засвоюють життєво необхідну інформацію. Казки ставлять перед дитиною моральні проблеми і допомагають правильно їх вирішити. Пропонуючи образи, якими діти захоплюються, казка полегшує пізнання істинних закономірностей природи і людського буття. Діти прекрасно розуміють, що об’єкти і явища природи не можуть стати живою істотою, що немає Зміїв-Гориничів, Баби-Яги, проте саме казкові образи допомагають їм усвідомити торжество добра над злими силами. Казкові істоти – втілення добра.

Як досвідчений педагог, В.О. Сухомлинський звертає особливу увагу молодих учителів на те, щоб кожне їх слово “примушувало прискорено битися дитячі серця”, знаходило стежину до дитячої свідомості. Яскраві, образні, короткі розповіді вихователя, на його думку, – “обов’язкова умова повноцінного розвитку дитини, її багатого духовного життя. Виховне значення цих розповідей у тому, що діти слухають їх в обстановці, яка народжує казкові уявлення...” [2, с.41].

В.О. Сухомлинський переконливо стверджує, що казка – це “світ дитячих думок, почуттів, бажань, поглядів... Дитина повинна бути дитиною. Якщо, слухаючи казку, вона не переживає боротьбу добра і зла, якщо замість радісних вогників захоплення в її очах зневага – це означає: щось у дитячій душі надломлене і багато сил треба докласти, щоб випрямити дитячу душу” [3, с.40].

Казка – ефективний засіб виховання і навчання дітей, оскільки вона дуже близька їм емоційно за світовідчуттям. На основі багаторічного педагогічного досвіду В.О. Сухомлинський робить висновок: “Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень... Естетичні, моральні, та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв’язує повнокровними нитками живі острівці мислення” [2, с.176].

Правильність такого судження підтверджують багато науковців. Зокрема, порівнюючи казку з розповіддю, відомий психоаналітик Б.Бетельхейм зазначає, що реалістичний літературний твір, особливо, якщо в ньому є причинно-наслідкові пояснення, для дитини психологічно неправдоподібний, тому що вона не розуміє його змісту. Він вважає, що казка допомагає дитині знайти зміст в її житті, збуджує допитливість, стимулює увагу, розвиває інтелект, допомагає зрозуміти саму себе, збагачує життя. Як твір мистецтва, в різні моменти життя казка стає свого роду психотерапією, оскільки кожна дитина відкриває в ній своє власне рішення життєвих проблем. Літературний твір інформує дитину, але не збагачує його так, як це робить казка [2, с.250].

Мова казки – доступна дітям. Вона проста і в той же час загадкова. Стиль казки також зрозумілий дитині. Дитина ще не вміє мислити логічно, а в казці не передбачено складних логічних розмірковувань. У казці герої мають чітку моральну орієнтацію. Вони або хороші, або – погані. Це дуже важливо для визначення дитиною симпатій, для розмежування добра і зла, для упорядкування її власних амбівалентних почуттів. Дитина співвідносить себе з позитивним героєм. На думку Б.Бетельхейма, це відбувається не тому, що дитина хороша за своєю природою, а тому, що положення цього героя серед інших – більш привабливіше. Отже, казка прищеплює добро, а не тільки підтримує його в дитині. Так вважає і Ш.Бюлер, зазначаючи, що герої казок – прості і типові, вони позбавлені всякої індивідуальності, їх характеристика вичерпується двома – трьома якостями, які доступні дитячому сприйманню. Проте ці характеристики доводяться до абсолютного ступеня і розкривають перед дітьми найкращі людські якості [3].

Кожна казка це розповідь про взаємини між людьми, вона вводить дитину в коло таких відносин, які дитина в реальному житті може не помітити. Це могутній засіб формування у дітей уявлень про моральні норми взаємовідносин і виховання гуманних почуттів. Внутрішнє інтелектуальне життя можливе тільки тоді, коли його зміст пройшов через співпереживання іншій особі або персонажу. Діти співпереживають героям казки і, як стверджує Д.Б. Ельконін, таке співпереживання схоже із роллю, яку дитина бере на себе в грі [4].

Про роль казки у патріотичному вихованні дітей свідчить вислів О.В. Сухомлинського: “Казка – благородне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити... Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу” [2, с.177].

Важко переоцінити роль казки у національному вихованні дітей. Черпаючи знання з казки, яка є творінням народу, духовним багатством національної культури, дитина серцем пізнає життя рідного народу. К.Д. Ушинський назвав казки “першими блискучими спробами” створення народної педагогіки і вважав, що навряд чи хто-небудь спроможний “змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу” [5, с.271]. Високо оцінюючи виховне значення казки, він зазначає: “Я рішуче ставлю народну казку недосяжно вище від усіх оповідань, написаних спеціально для дітей освіченою літературою... У народній казці велика, сповнена поезії дитина-народ розповідає дітям про свої дитячі мрії і принаймні наполовину вірить у ці мрії” [5, с.272].

В.О. Сухомлинський стверджує, що під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, “дитина вчиться мислити словами”. Він не міг уявити собі дитячого мислення і дитячої мови без “казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю дитини” [2, с.177]. Досвідчений педагог вважав, що створення казки – це не тільки один з найцікавіших видів творчості, а й важливий засіб розумового розвитку дитини. В Кімнаті казки розвивалася дитяча уява, думки дітей тріпотіли, мова текла плавним потоком. З цього приводу він пише: “Коли мені вдавалося добитися, щоб дитина, в розвитку мислення якої траплялися серйозні труднощі, придумувала казку, пов’язувала в своєму уявленні кілька предметів навколишнього світу – отже, можна з впевненістю сказати, що дитина навчилася мислити” [2, с.180].

Проблему творчості, яка успішно вирішувалася в Кімнаті казки, В.О. Сухомлинський вважав одним із аспектів “педагогічної цілини”... Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини. Якщо ви не вмієте творити або вам здається пустою забавою спускатися до світу дитячих інтересів, – нічого не вийде” [3, с.181]. На його думку, одна з причин небажання навчатися, байдужість до учіння – “відсутність або убогість творчого начала в духовному житті”.

У Кімнаті казки зародилися ляльковий театр і драматичний гурток. Ґрунтуючись на власному досвіді, В.О. Сухомлинський приділяв значну увагу проведенню спеціальної роботи з виховання моральних почуттів і в п'ятих-шостих класах. Ця спеціальна робота, на думку педагога-гуманіста, і є читання, розповідання, драматизація, слухання і переживання казок. Він був переконаний, що "читання в роки дитинства – це передусім виховання серця, доторкання людського благородства до потаємних куточків дитячої душі. Слово, що розвиває благородні ідеї, назавжди відкладає в дитячому серці зернятка людяності, з яких складається совість" [2, с.185].

Отже, проаналізувавши деякі погляди В.О. Сухомлинського щодо використання казки у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку, можна зробити висновок про педагогічну доцільність і ефективність її використання як засобу розвитку особистості дошкільника. Творче осмислення теоретичної спадщини відомого педагога та його досвіду використання казки в навчанні і вихованні дітей сприятиме успішному вирішенню завдань виховання дітей дошкільного віку.

1. Франко І. Коли ще звірі говорили: Казки для дітей // Повне зібр.творів: У 50 т. – Т.20.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-и томах. К., 1977. – Т. 3.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1995.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
5. Ушинський К.Д. Питання виховання і навчання в початковій школі // Вибр.пед.твори: У 6-ти томах. – К., 1983. – Т. 2.

In the article is disclosed the basic theoretical positions about value of a fairy tale for achievement of positive effects of effects(results) at education of children.

Ключові слова: дитинство, особистість, казка, моральне виховання, творчість.

УДК 371.13

ББК 74.04(4Укр)р4

Олена Хрущ, Василь Хрущ

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті йдеться про вплив змісту освіти на підготовку майбутніх вчителів до роботи в конкурентному середовищі. Особлива увага звертається на збільшення в навчальних планах зі спеціальності "початкова освіта" кількості годин на предмети психолого-педагогічного циклу, на ширше використання таких форм навчальної роботи як лабораторні заняття, практичні роботи в майстернях, лабораторіях, на земельних ділянках тощо.

Обґрунтовується необхідність приділяти більше уваги практичній підготовці майбутніх вчителів. Особлива увага в статті звернена на формування конкурентоспроможного вчителя. Вносяться пропозиції формувати конкурентоздатного вчителя початкових класів через вироблення у нього лідерських якостей таких як: прагнення до самореалізації, незалежності, свободи діяльності, переважанні творчих здібностей над виконавством, що так цінується в умовах конкуренції і нащо не звертається увага в освітній сфері діяльності. Це приводить до того, що в школах дуже багато неефективних вчителів, а відповідно, неконкурентоспроможних.

Ключові слова: навчальний план, зміст освіти, конкурентоспроможність, конкурентоздатність, соціальна, особистісна, індивідуальна компетентності, психологія лідерства, успішна людина.

Постановка проблеми. Сьогодні вчитель працює в умовах жорсткої конкуренції із високотехнологічними засобами масової інформації: телебаченням, привабливими комп'ютерними програмами, освіченим та далеко не завжди педагогічно підготовленим оточенням: батьками, вихователями, навколишніми знайомими і незнайомими людьми. Певні конкурентні відносини проявляються і в тім, що суспільні вимоги до роботи школи і педагогів постійно змінюються, зростають, а можливості системи освіти в тому числі і вчителів не завжди готові задовільнити нові потреби життя. Час випереджає вчителя. Це не лише тому, що в системі освіти завжди наявна повна доля консерватизму, але й тому, що зміст підготовки вчителя не розрахований на випередження.

Основний зміст статті. У ВНЗ вчителів готують в основному на класиці, на віками перевірених теоріях, на передовому досвіді сьогодення, який завтра уже стає вчорашнім.

В підготовці майбутніх вчителів до роботи в початковій школі не завжди доцільні революційні підходи, круті зміни, але вони потрібні, щоб не відстати від вимог часу. Це стосується в

першу чергу оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя, зміни навчальних планів, оновлення навчальних програм та відповідно, перегляду, “омолодження” змісту підручників, посібників та інших засобів, що використовуються у підготовці фахівця з навчання і виховання молодших школярів.

На жаль і в теперішній час підходи до фундаменту змісту професійної освіти – навчального плану залишились такими ж, як були і 20, і 30 років тому. Це волонтаристський підхід – “урвати” як можна більше годин для свого предмету, тієї галузі знань, яка має дуже віддалене відношення до підготовки і становлення фахівця – професіонала. Оправдати і обґрунтувати необхідність для підготовки майбутніх вчителів початкових класів навчальних курсів політології, культурології, філософії, економіки, логіки, правознавства, етики й естетики, багатьох курсів з охорони життя і здоров’я дітей завжди можна. Якщо ж поспробуєте сказати, що варто би де-що зменшити кількість годин на ці курси, дати їх оглядово чи в комплексі загальноосвітньої підготовки, то зразу знайдеться “полк” захисників і звинуватять в “обмеженості”, “нерозумінні важливості...”, у “хуторянщині”, в недостатності патріотизму, в “аполітизмі” тощо. Дехто навіть з жахом подумає, що опускається рівень вищої педагогічної освіти до педагогічного коледжу, де, до речі, рівень фахової, особливо методичної підготовки далеко не гірший, а часто і кращий, ніж у педагогічних ВНЗ. В цьому галасі “звинувачен” забувають найголовніше – кого ми готуємо – конкурентноздатного спеціаліста чи всезнайку, яка, зрештою, нічого толком не знає, а головне – мало що вміє.

Вік енциклопедистів минув. Не можна обійняти необіймане. Якими б гарними словами про “всебічний розвиток”, “фундаментальну підготовку”, “широту мислення”, “патріотичну відданість” ми б не говорили, діти початкової школи чекають вмілого вчителя, який міг би навчити їх математики, привив би смак до рідної мови, показав би красу поетичного слова, зрозумів би їх дитячі бажання та інтереси.

Ми особливо наголошуємо на понятті “вміючий вчитель”. Сьогодні, у вік прагматизму, мало кого цікавить, що ми знаємо, зате цікавить, а що ми вміємо. Знаючих багато, вміючи мало. Конкурентноспроможний той, хто вміє отримані знання застосувати в різних ситуаціях. Це той вчитель, який володіє спеціальними педагогічними компетентностями: досконалим знанням психології дитини, фаховими предметами і методиками їх викладання, сутністю навчально-виховної роботи, уміннями вибирати адекватні способи і засоби досягнення поставленої мети. Це зрештою, повинно бути закладено в навчальних планах і програмах, але вони “обсмікані” з різних боків на загальну підготовку. Там є все для загального розвитку, а професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів здійснюється за рахунок годин, які залишились. Цей “залишковий принцип” призвів фактично до втрати лабораторних робіт, де навчальна група ділилась на дві підгрупи, до скорочення годин на різні види практик.

В усіх розвинутих країнах світу надається перевага практичній підготовці майбутніх фахівців. Так, самостійна робота, що передбачена навчальним планом, це не якісь ефемерні, абстрактні години, а добре організована робота за фахом у школі, в майстернях, в позакласній роботі, у позашкільних навчально-виховних закладах тощо. Лише ми готуємо “академіків”. Звісно, що так дешевше, комфортніше, високий політ, а не сіра приземленість. В реальності ж дітям початкової школи потрібен привабливий вчитель, який би захопив їх більше ніж комп’ютер, телевізор, різного роду забавки тощо. Мова йде про конкурентноспроможного вчителя.

Щоб вищесказане не здавалось “вільнодумством” зішлемось на авторитети. Президент АПН В.Кремень, постійно переконує, що пріоритетною вартістю освіти є особа дитини, її права та свободи [1, 178], тобто особистісна орієнтація освіти, акцентуація уваги вчителя не на предметові, що вивчається, а на учневі, який навчається.

Дослідник Ю.Завалевський, аналізує проблеми професіоналізму вчителя в контексті його конкурентноспроможності і, посилаючись на відомого англійського науковця П.Бродфута, підтверджує думку про те, що кращих успіхів досягають ті вчителі, які у центр навчально-виховного процесу ставлять дитину, розвиток її особистісних потреб, інтересів та стимулюють її до самостійного набуття навчальних умінь [2, 56]. На думку Ю.Завалевського для підвищення конкурентноспроможності вчителя необхідно розширити і реалізувати його можливості (інвестування у зміцнення можливостей) тощо.

Академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор Володимир Бондар вважає, що “професійна компетентність забезпечує конкурентоспроможність фахівця... як особистісного утворення”. Тому завдання ВНЗ “збагачувати діяльність і поведінку людини такими емоційно-енергетичними ознаками: мобільність переключення з одного виду дій на інші; швидкість реакції на ситуації, що зненацька виникають; емоційність реагування і ставлення до подій політичного, економічного, соціального та побутового змісту”. На його думку не кожен професійно спроможний фахівець є конкурентоспроможним. Ядром, надпередумовою конкурентоспроможності “є самодостатність особистості, яка характеризується наявністю твердої позиції, якою вона послідовно керується і обстоює, розвиненою уявою, контактністю з людьми і наполегливістю, які уміло й інтегровано спрямовує на самотворення, духовне збагачення та творчу активність. Людей, яким притаманні виділені властивості, називають удачливими, успішними” [3, с.193].

Щоб бути готовим до здорової конкуренції сучасний вчитель, на думку В.Бондара має володіти такими особистісними якостями: уміння чітко ставити мету й обирати адекватні засоби її досягнення; готовність вислухати думку інших; неупередженість, безкорисливість, лояльність; особиста привабливість, здатність створювати колектив і гармонійну атмосферу в ньому [3, с.194].

Визначальною складовою конкурентоспроможного фахівця є його особиста привабливість і здоров'я. На жаль в процес підготовки майбутніх фахівців в умовах ВНЗ ніхто про формування вищезгаданих особистісних якостей не задумується, не визначають рівень сформованості цих якостей у майбутніх вчителів. Це стосується в тому числі і здоров'я студентів.

Таку інтегровану властивість як конкурентоспроможність можна і треба формувати в процесі професійної підготовки. Для цього треба використовувати семінарсько-тренінгові заняття, спеціальні лабораторні вправи, ділові та ігрові технології, виконання лідерських функцій тощо на заняттях з психології, педагогіки, педагогічної майстерності та інших предметів.

Підготовка конкурентоспроможного фахівця на думку багатьох дослідників (Л.М. Мітиної, Н.В. Бондара) справа тривала, багатоаспектна і надзвичайно складна. Найбільша складність полягає в психології людини, її спрямованості, прагненні до переборення труднощів, розуміння психіки дитини тощо. На жаль в зміст професійної підготовки такі завдання чітко не закладені. Перевіряються знання, уміння, навички з того чи іншого предмета. А такі компетентності та якості майбутнього фахівця, як прагнення до самореалізації, незалежності, свободи діяльності, переважанні творчих здібностей над виконавськими ніхто не враховує і не оцінює.

У вищій школі відсутні критерії оцінки соціальної, особистісної та індивідуальної компетенцій майбутнього фахівця, хоча саме вони, на думку В.Бондара “забезпечують формування конкурентоздатності як інтегрованої якості професіонала” [4, с.196].

Пропозиції.

1. Конкурентоспроможного вчителя треба формувати на новому змісті освіти, на нових ідеях: готувати не лише до викладання певного предмета, але й до розвитку дітей через предмет; не лише використовувати комп'ютерні програми у навчанні дітей, але й залучати його до розробки найновіших засобів і технологій навчання і виховання.

Зміст професійної психологічної і педагогічної освіти потребує глибокого аналізу, модернізації, збільшення уваги до практичної підготовки.

2. Оновити зміст освіти: внести зміни до навчальних планів, навчальних програм. Збільшити кількість годин на вивчення фахових предметів, на методику їх вивчення в школі.

3. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів здійснювати через систему розвитку у них таких лідерських якостей, як: самодостатність, тверда позиція, контактність, розвинена уява, наполегливість, творча активність, незалежність, прагнення до самореалізації.

1. Бондар В. Психологічні засади розвитку конкурентоспроможності вчителя в системі професійної підготовки: теорія і практика. – Гірська школа Українських Карпат. – 2009. – № 4–5. – С. 193.

2. Бондар В. – Там само. – С. 196.

3. Завалевський Ю. Окремі аспекти впливу освітніх стратегій на конкурентоспроможність учителя (із зарубіжного досвіду). – Гірська школа Українських Карпат. – 2009. – № 4–5. – С. 55–56.

4. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації, факти, роздуми, перспективи. – К., 2003. – С. 178–204.

5. Митина Л.М. Психологія розвитку конкурентоспроможностей личности. – Москва-Воронеж. – 2002. – С. 61.

In the article preparation of the future teachers for work in the competitive environment is considered. Particular attention is paid to the importance of the content of education, to the increase in quantity of school hours in the curricula on professional and methodical subjects and different kinds of practical training.

It is offered to restore laboratory studies, to implement practical training in workshops, laboratories and preschool experimental gardens.

Necessity of training the competitive teacher through forming his leadership qualities is proved.

Key words: curricula, competitiveness, the content of education, leadership qualities, a successful person, social and pedagogical competence.

УДК 378.14 (430)

ББК 74.6

Людмила Чулкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В НІМЕЧЧИНІ: СТРУКТУРА, ЗМІСТ, ФОРМИ

В сучасній педагогічній науці Німеччини набули обґрунтування концептуальні засади комунікативної філософії. В цьому аспекті реформується структура, зміст та форми педагогічної освіти, переглядаються навчальні плани, програми, посилюється комунікативна спрямованість системи професійної підготовки вчителя. У контексті нової парадигми школа розглядається як середовище спілкування дітей, молоді та дорослих.

Ключові слова: комунікативна педагогіка та дидактика, інтерактивні форми навчання.

Реформи другої половини ХХ століття у Німеччині значною мірою стосувалися впровадження європейських стандартів у вищій освіті. Розбудова системи педагогічної освіти відбувалась в напрямках комунікативності, багаторівневості, полівалентності, модульності, предметно-рейтингового контролю якості.

Сучасні німецькі вчителі мають статус державних службовців, їх фахова підготовка в університетах здійснюється в два етапи (базовий і основний) і диференціюється залежно від типу школи як майбутнього місця працевлаштування – початкової, головної, реальної чи гімназії. Повний курс навчання завершується державним іспитом з двох-трьох предметів спеціалізації, а також теорії навчання і виховання. До випускних іспитів допускаються лише ті студенти, які успішно пройшли випробування під час практики, стажування (референдіат) [4].

Традиційними дисциплінами на педагогічних факультетах німецьких університетів є “Загальна педагогіка”, “Шкільна педагогіка”, “Діагностика”, нерідко навчальні плани охоплюють філософію, історію педагогіки, загальну й вікову психологію, технології навчання, соціологію. Можливе також вивчення філософії, інтегрованого курсу: соціологія/політологія, богослів’я. Згідно з чинними державними нормативами майбутні вчителі мають прослухати навчальні курси з педагогіки, філософії, психології, загальної дидактики, виховання, а також ознайомитись з особливостями функціонування освітніх систем та інституцій. Розділ навчального плану “Педагогічні науки” охоплює 25% навчального часу в процесі підготовки вчителів початкової і головної школи і 20% – для вчителів гімназій.

Найбільша увага в німецьких університетах надається вивченню рідної мови (німецької) і математики, а також формуванню в студентів мовної культури, засвоєнню норм літературної мови, виразного і лаконічного мовлення. “Комунікація” як навчальна дисципліна, що містить теоретичні знання про спілкування, нерідко становить окремих розділ у німецьких підручниках з педагогіки, рекомендованих для підготовки шкільних вчителів. Водночас вона може інтегруватися з такими навчальними курсами, як “Педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Культура мовленнєвої діяльності” (Sprachkultur), “Риторика”, “Іноземна мова”. Останнім часом в університетській освіті на перші позиції виходять такі навчальні курси, як “Проектне навчання”, “Комунікативна дидактика”, “Конфліктологія” [3].

Комунікативна дидактика у німецькому її втіленні ґрунтується переважно на теорії соціальної взаємодії і комунікації. Ключовими позиціями в опануванні цієї дисципліни студентами є знання, досвід і розуміння, оскільки знання, на думку німецьких фахівців, самі собою не можуть автоматично забезпечити розуміння. Під таким кутом зору урок, наприклад, розглядається як комунікативна подія, яка має вести учнів до розуміння навчального матеріалу шляхом поєднан-

ня внутрішньої комунікації із зовнішньою, що у свою чергу сприяє засвоєнню інформації і розвитку культури спілкування. Таким чином спілкування вчителя з учнем слугує не тільки способом передавання знань, а й формування критичного мислення, сприйняття й оцінки змісту предмета вивчення. При цьому важливо дотримуватися таких пріоритетів: пріоритет комунікації над інформацією, пріоритет розуміння над знанням, пріоритет внутрішнього мовлення над вербальною комунікацією. Інноваційний потенціал комунікативної дидактики полягає передусім у тому, що вона здатна створювати передумови для поєднання предметно орієнтованого педагогічного спілкування з формуванням духовного досвіду суб'єктів педагогічного процесу, відводячи інформації роль засобу досягнення цих цілей [4].

Комунікативне спрямування процесу фахової підготовки майбутніх німецьких вчителів реалізується і за допомогою іноземних мов. Європейські іноземні мови в німецьких університетах вивчаються за програмами однакової складності, з застосуванням споріднених методів, переважно комунікативних, інтерактивних. Головні завдання цих навчальних курсів – формувати іншомовну і соціальну компетенції студентів, навчати користуватися іноземними мовами як реальним засобом спілкування, володіти різними видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом. Освітні стандарти для вищих навчальних закладів у Німеччині, як і в інших країнах європейської спільноти, передбачають опанування на додаток до англійської ще однієї іноземної мови із сім'ї європейських [1].

Сучасні випускники педагогічних факультетів університетів у Німеччині мають бути добре обізнаними з теоріями навчання, психологічними особливостями розвитку дітей і підлітків, знати структуру, загальний стан і принципи функціонування системи освіти як галузі майбутньої фахової діяльності, усвідомлювати запити й потреби інформаційного суспільства до змісту, форм і методів педагогічної роботи з учнями. Програма підготовки вчителя побудована таким чином, щоб опановуючи її, студенти готувалися не лише до викладання предмета спеціалізації, а й навчалися аналізувати, планувати, оцінювати власні дії, володіти методиками диференційного спостереження за учнями, набували здатності розв'язувати педагогічні проблеми різного характеру - організаційні, методичні, навчально-виховні, соціалізаційні тощо. У зв'язку з цим навчальні програми підготовки вчителів у Німеччині доповнюються такими розділами як: “Безробіття”, “Проблеми сім'ї”, “Дозвілля”, “Телебачення і виховання”, “Захист довкілля”. Набуті знання мають бути підтвержені спеціальними вміннями, зокрема такими, як уміння слухати, організувати й підтримувати дискусію, вести індивідуальну бесіду з учнем, володіти методикою організації та проведення рольових ігор, дбати про добрий стан здоров'я вихованців - фізичного, психічного, соціального.

Обов'язкова педагогічна практика в школах дає майбутнім учителям змогу набути практичних навичок викладання і фахового спілкування з учнями. Це може бути одноденна практика (відвідування уроків досвідчених учителів), соціально-виробнича практика (позакласна і позаурочна робота з учнями) і так звана блок-практика загальною тривалістю 13-15 тижнів. Програма педагогічної практики передбачає педагогічне спілкування – напрацювання власної комунікативної поведінки і мовного етикету в таких педагогічних ситуаціях, як, наприклад, пояснення уроку, виклик учня до дошки, коментарі, оцінки, зауваження, схвалення, подяка за сумісну роботу тощо. Перша блок-практика має переважно загальнопедагогічну спрямованість, друга - методичну. В більшості німецьких земель педагогічна блок-практика фактично полягає у заміні студентами-практикантами штатних учителів на певних уроках. Молоді спеціалісти й стажисти включаються в навчально-виховний процес поступово – від мінімального навантаження до проведення шести – десяти самостійних уроків щотижня. Крім того, вони беруть участь у шкільних заходах, відвідують уроки колег, консультуються з керівниками практики – менторами. Широко практикуються педагогічні стажування, що охоплюють прослуховування вступного курсу, теоретичних семінарів і експериментальні викладацькі практики [2].

На сучасному етапі розвиток педагогічної освіти у Німеччині загалом і комунікативної як її складової, зокрема перебуває під помітним впливом загальноєвропейських тенденцій. “Європеїзація” як освітня стратегія заснована на ідеї “спільного європейського дому” і нормативних документах, що містять положення про формування єдиного європейського освітнього простору. Беручи участь у реалізації освітніх проєктів європейського і світового рівня, Німеччина демонструє відкритість і плюралізм у реалізації стратегії реформування педагогічних проблем. Свідченням цього є поєднання емансипаційної, технократичної, соціалізаційної, гуманістичної,

комунікативної, релігійної педагогічних парадигм у професійній підготовці німецьких учителів. З 1999 року в університетах Німеччини викладають навчальний курс “Єврознавство”, в окремих з них запроваджено навчальний курс “Учитель-європеєць”, що має значно підвищити шанси випускників німецьких вишів на працевлаштування в країнах спільноти.

У контексті загальноєвропейських тенденцій спостерігається перенесення наголосу з традиційних форм і методів педагогічної освіти на нетрадиційні – інтерактивні методи проектів, телебачення, мікровикладання, тренінги в динамічних групах, система замкнутого ланцюга тощо. Лекції продовжують залишатися основною формою навчального процесу, спостерігається скорочення їх кількості на користь самостійної роботи і консультацій студентів з викладачами. Що ж стосується аудиторних занять, то тут помітним є розширення зони предметів за вибором, надання переваги міжпредметному підходу в реалізації змісту обов’язкових навчальних програм. Під час семінарських занять надається значна увага вільній груповій дискусії як формі організації пізнавальної діяльності, що стимулює самостійність та ініціативність студентів під час обговорення педагогічних проблем. Мета дискусій – навчити студентів аналізувати факти, сформувати здатність до оцінних суджень, потребу в постійному поповненні знань.

У сучасних німецьких університетах активно застосовується метод створення і використання типових педагогічних ситуацій, спрямованих на стимулювання пізнавальних інтересів студентів, індивідуалізацію навчального процесу. Важливим засобом індивідуального навчання стає комп’ютер і пов’язані з ним ІК-технології.

Психолого-педагогічний тренінг є інтерактивною формою групового навчання - шляхом до відкриття нових психологічних можливостей студентів, перетворення набутих знань в технології – входження в контакт, активне слухання, ведення дискусії, зняття емоційної напруги партнера, аргументація, мотивація, моделювання ситуацій, побудова словесних конструкцій, рольові ігри. Практикуються творчі майстерні, майстер-класи з формування комунікативних умінь. У майстер-класах вивчаються технічні, психологічні аспекти діалогу.

В умовах творчих майстерень майбутні німецькі педагоги опановують елементи техніки і режисури як основи педагогічної майстерності, досліджують художньо-образні засоби створення ситуації діалогу. Реалізується принцип набуття знань в дії, вироблення зразків професійного поведінкового репертуару. У педагогічних лабораторіях і дидактичних майстернях майбутні вчителі опановують різні форми і методи педагогічної дії: комунікацію, інтеракцію, розв’язання конфліктних ситуацій на основі елементів критики, невербальні форми педагогічного впливу - пози, контроль соціальної дистанції, вираз обличчя, контакт очей, тональність голосу, гучність і широта мовлення, добір теми бесіди, соціальні сигнали тощо. Слухачі педагогічних факультетів вивчають технічні, психологічні аспекти діалогу, опановують діалогічні педагогічні практики, ознайомлюються з моделями діалогічних ситуацій.

Фахова готовність німецьких учителів перевіряється в процесі практичної діяльності за такими основними критеріями: знання теорії навчання, загальної й предметної дидактики, уміння використовувати різноманітні методи навчання, застосовувати знання з медіа-педагогіки й психології, використовувати адекватні форми й методи оцінювання знань учнів передусім як стимулів до покращення успішності учнів, застосовувати сучасні ІК-технології, забезпечувати міжпредметні зв’язки в процесі реалізації змісту шкільних знань, залучати комунікативні навички учнів у ході навчально-виховної й соціалізаційної роботи з ними, постійно підвищувати власний фаховий рівень.

Важливою передумовою визнання фахової майстерності німецьких учителів є їхня спроможність налагоджувати педагогічно доцільне спілкування, підтримувати доброзичливу, неконфліктну атмосферу в класі, дбати про життєву успішність і конструктивну соціалізацію кожної дитини. До цього додається готовність до виконання суспільних обов’язків, волонтерської, соціально-корисної роботи, висока відповідальність за результати власної діяльності, самодисципліна, повага до думки іншого, підтримання дружніх відносин у педагогічному колективі, щирість, чесність, ввічливість, дотримання етики й етикету професійного спілкування. Дотримання цих вимог контролюється вже самою процедурою призначення на вчительську посаду – конкурсним відбором, а також спостереженням за професійним зростанням і кар’єрою вчителя, розвитком його ділових і особистісних якостей. Оцінюванню підлягають: організаційно-методична робота з проведення уроків; рівень комунікативної культури; сформованість професійно значимих рис особистості, що визначають поведінку вчителя в типових ситуаціях; здат-

ність до передбачення і проектування педагогічної діяльності з метою навчання, виховання і соціалізації школярів.

У сучасній Німеччині успішність соціалізації учнівської молоді пов'язують передусім із соціальним партнерством, розвивальним навчанням, відкритим навчанням із застосуванням таких форм роботи, як портфоліо, проекти, самонавчання, корпоративне навчання, інтерактивні уроки. Вчитель має сприяти кожному учневі у вільному виборі напряму навчальної діяльності, зміні власного кваліфікаційного і соціального статусу, досягненні самоідентифікації шляхом усвідомлення сутності власного "Я" і налагодженні гармонійних стосунків з іншими членами колективу.

1. Батчаева И.И. Об основных тенденциях реформистской педагогики Германии (конец XIX – начало XX вв.) / И. И. Батчаева // Страницы истории педагогики. – Пятигорск, 1998. – Вып. 9. – С. 11–13.

2. Бауэр В.Э. Теория и практика профессиональной подготовки учителя начальных классов в ФРГ на современном этапе: автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Теория и история педагогики / В. Э. Бауэр – М., 1998. – 16 с.

3. Певзнер М.Н. Педагогическое образование в университете : зарубежный опыт [Электронный ресурс] / М. Н. Певзнер; А. Г. Ширин. Режим доступа: <http://edu.novgorod.ru/full text/2002>.

4. Требухина Н.В. Теоретические концепции коммуникативной дидактики ФРГ : дис. ганд. пед. наук: 13.00.01 / Р/н Д. – 2004. – 1 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : www.planet.ru.dissertation.com/seedis.199172.html.

5. Boacke D. Kommunikation zwischen Zwang und Freiheit. Ansätze einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: Glaser 11. (I Irag.) : Kybernetiken. München, 1972. – 238 S.

In the modern pedagogical science of Germany the conceptions of communicative philosophy, the structure, contents and interactive forms of professional teachers' training are reformed in the aspect of communication. And in a new paradigm the school is considered to be an environment of socialization for students.

Key words: *communicative pedagogic, didactics, structure of teaching, interactive form of professional teaching.*

УДК 371.128.1
ББК74.223.0я7

Оксана Брухальська

СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядається проблема професійної діяльності педагога в ситуації невизначеності. Представлені основні позиції теоретичного та прикладного вивчення індивідуальної адаптованості та толерантного відношення педагога до ситуації невизначеності в педагогічному процесі.

Ключові слова: професійна діяльність, невизначеність, ситуація невизначеності, адаптованість до невизначеності, формування толерантності до невизначеності.

Постановка проблеми. Процес становлення спеціаліста соціономічного профіля на усіх етапах професійного шляху характеризується виникненням суперечностей між вимогами, які висуває професійна діяльність, і можливостями працівника щодо її виконання. Сучасне суспільство висуває до особистості педагога особливі вимоги, пов'язані зі змінами, що відбуваються в соціальній галузі та сфері освіти. Професійна педагогічна діяльність характеризується достатньо високим рівнем напруженості. Ситуації утруднення на етапі професійного розвитку особистості педагога можна охарактеризувати як ситуації нестандартні, з високим рівнем складності, невизначеності і новизни. Педагогу необхідно здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у непередбачених ситуаціях взаємодії з дітьми, їх батьками, колегами по роботі, адміністрацією. Тому сьогодні ситуації невизначеності постають невід'ємною складовою та атрибутивною характеристикою педагогічного процесу. Водночас конструктивне подолання суперечності "людина-професія" відбувається через осмислення педагогом ситуації утруднення і самого себе в ній.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки представлені роботи, присвячені вивченню впливу станів психічної напруженості на успішність виконання суб'єктом своїх професійних обов'язків (О. Большакова, Г. Заремба, Ф. Космолінський, Л. Мітіна, А. Реан та ін.).

Проблему впливу психічно напружених ситуацій, емоційних чинників на формування особистісних характеристик, продуктивність діяльності суб'єкта досліджувати такі психологи, як М. Дьяченко, Н. Наєнко, Т. Немчин, Л. Мітіна, В. Чернобровкін та ін. Проте при всій очевидній важливості проблеми дотепер ще недостатньо висвітлені аспекти, що стосуються особливостей поведінки та емоційного стану педагогів у ситуації фрустрації.

Тематично окреслена нами проблема дослідження є предметом як мультидисциплінарного наукового інтересу, так, зокрема, відносно нового напрямку педагогіки – педагогічної ризикології, яка вивчає сутність педагогічного ризику як соціально-економічного та психологічного явища, а також загальні закономірності та специфіку професійної діяльності педагога з метою подолання невизначеності в ситуації неминучого вибору. Підтримуємо думку науковців (І. Абрамова, 1994, 1996; М. Васильєва, 2001), що зміст дефініції "педагогічний ризик" у контексті сучасних соціально-економічних і психолого-педагогічних умов враховує:

- наявність невизначеності педагогічної ситуації;
- необхідність вибору альтернатив;
- можливість оцінки результативності варіантів, що обираються, на основі співвідношення зі стратегічними цілями навчального закладу [1; 3].

При цьому педагогу необхідно розуміти, що якщо імовірність тієї чи іншої події, дії, рішення визначити не можна, то це буде не ситуація вибору, а ситуація повної невизначеності.

У психолого-педагогічній літературі поняття невизначеності застосовується у найрізноманітніших контекстах: як невід'ємна умова особистісного становлення (В. Штерн); як іманентна характеристика людської природи (Е. Фромм); як раціональна категорія опису структури особистості (Р.Б. Кеттел); як психологічна складова дитячої гри (Л.С. Виготський); як характеристика внутрішніх суперечностей (Г.С. Костюк); як властивість мислення і атрибут креативно-

сті (С.Д. Максименко). У гуманістично орієнтованому напрямкові явище невизначеності отримує статус екзистенціальної категорії (М.Е. Кінг, Ч.М. Цитренбаум) і засадового принципу аналізу психічного (Р.А. Уїлсон).

Попри досить значний обсяг теоретичної та прикладної розробки даної проблеми, вона і досі не має загально прийнятого тлумачення і викликає гострі дискусії. Застосування терміна “невизначеність” варіює у надзвичайно широкому діапазоні - від пояснення природи і закономірностей філогенезу до кількісної характеристики механізму імовірної оцінки ситуації. Внаслідок чого у науці й досі відсутня усталена дефініція, не кажучи вже про спеціальний аналіз сутності явища та його місця у феноменології психічного, зокрема, як фактора регуляції і саморегуляції професійної діяльності сучасного педагога. Очевидна актуальність цієї проблеми та її недостатня розробленість.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності феномену “ситуація невизначеності в педагогічній діяльності”, окресленні основних дослідницьких позицій щодо питання індивідуальної адаптованості та толерантності сучасного педагога до професійної діяльності у ситуації невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічному процесу, так і спільній діяльності педагога та дитини, як його вагомому компоненту, притаманні (з тією чи іншою мірою виразності) ситуації невизначеності. Змістова конкретизація феномена невизначеності доводить, що ситуації властивий брак інформації щодо способів кінцевого результату діяльності. З урахуванням вказаного, проблемну ситуацію в педагогічній діяльності доречно розглядати як частковий випадок ситуації невизначеності, і таку, що відзначається потребою у додатковій інформації (знаннях, вміннях тощо) з метою вирішення актуального завдання (С.Д. Максименко, В.О. Моляко, О.М. Матюшкін).

Важливо також підкреслити, що різні типи ситуацій невизначеності висувають відповідні психологічні вимоги до педагога. Тому однією з важливих задач вивчення педагогічної діяльності в умовах невизначеності є розробка методів професіографічного аналізу в зазначених ситуаціях і у створенні їх відповідної психологічної класифікації.

За результатами аналізу змісту педагогічної діяльності в сучасних умовах вирізняємо окремі причини, які засвідчують наявність ознак підвищеної невизначеності. На наш погляд, її першопричинами є: динаміка та індивідуалізація освітніх можливостей кожного суб'єкта педагогічного процесу, поліфункціональність діяльності педагога, активізація інноваційних процесів в освітній системі та ін. Позитивне вирішення ситуацій невизначеності сприяє формуванню у педагога таких психологічних новоутворень, як особистий досвід, індивідуалізація, зміна провідних психологічних механізмів на різних етапах професіоналізації сучасного педагога. Разом з тим, невизначеність може виступати фактором, що спричиняє накопичення експектацій. Не реалізація останніх отримує свій вихід у явищах фрустрації, перешкоджає (особливо для молодого вчителя і вихователя) активності особистості по досягненню цілей педагогічної діяльності. На думку В.О. Бодрова, невизначеність ситуації призводить до відчуття безпорадності та зростання стресових реакцій [6].

В умовах підвищеної невизначеності в цілому ускладнюється оцінка ситуації. Невизначеність ситуації пов'язана з такими параметрами її оцінки як можливість прогнозу [6; 10; 12]. Так, прогнозованість події означає те, наскільки педагог здатний передбачити розвиток освітньої чи виховної ситуації. Із зростанням невизначеності ситуації зменшується ступінь прогнозованості події [6] і, як наслідок, стає неможливим застосування дій, пов'язаних з подоланням стресу. Х. Хекхаузен зазначає, що “чим сильніше змінюється ситуація, тем менш однотипною стає поведінка” [12, с.73]. Ефективною стратегією, на думку В.О. Бодрова, в даному випадку є пошук інформації про ситуацію [6]. Отже, особливу актуальність набувають питання, пов'язані із функціонуванням, адаптацією та закріплення педагогом ефективних стратегій подолання ситуацій невизначеності.

Можна вести мову про те, що професійна діяльність педагога залежить від ступеня невизначеності ситуації. Усвідомлення фахівцем такого роду ситуації може відбуватися у двох різнопланових площинах. З одного боку, активізується пошук смислу того, що відбувається, та аналізуються можливі ефективні психолого-педагогічні прийоми виходу з неї. З іншого, зростає психічне напруження, розчарування із-за неможливості знайти необхідне кваліфіковане рішення.

Чим інтенсивнішою є невизначеність, тим більшою мірою педагогу надається можливість усвідомлено займати особисту позицію, будувати педагогічну діяльність з огляду на креативний підхід, долати стандартні поведінкові моделі, здійснювати професійний вибір і брати на себе відповідальність. Відповідно, бачення ним множинності зв'язків між елементами інформаційного поля, вміння систематизувати дані зв'язки і усвідомити створену цілісну систему – розглядається як адаптованість до невизначеності. У свою чергу, неспроможність виокремити певну неузгодженість в інформаційному полі або обмежене зосередження лише на деяких ознаках – розцінюється як неадаптованість до невизначеності.

Разом з тим, більшість дослідників вважають, що невизначені ситуації об'єктивно детерміновані характером зовнішньої інформації, ступенем її розуміння. Тому вважають, що її можна експериментально змодельовати, до чого нерідко вдаються у дослідженнях. Разом з тим, реакція на створену невизначеність ситуації може бути діаметрально протилежною – від повного прийняття і включення у діяльність до її уникнення. Традиційно у психолого-педагогічній практиці вона інтерпретується як толерантність-інтолерантність до невизначеності. В цьому відношенні інтерес представляє питання щодо необхідних індивідуально-особистісних передумов сприймання педагогом типу ситуацій як невизначених, включення їх у систему професійного досвіду. У зв'язку з цим, актуальним для дослідницького пошуку вважаємо питання “суб'єктивної категоризації невизначених ситуацій” або індивідуально-психологічних передумов сприймання педагогом невизначених ситуацій в професійній діяльності.

Індивідуальний рівень готовності сучасного педагога до подолання ситуації невизначеності (адаптованість до невизначеності) постає одним із вагомих чинників його професійного становлення та розвитку, здатності до результативної спільної діяльності в дитячому і педагогічному колективах. Ситуації з підвищеним ступенем невизначеності в професійній діяльності обумовлюють необхідність розробки та апробації таких нестандартних підходів розвитку та фахової підготовки педагога, які з одного боку, зменшували би ступінь професійного ризику при вирішенні нових педагогічних задач, з іншого – стимулювали інноваційну діяльність. Центральною ланкою професіоналізму в структурі будь-якої діяльності є методологія професійного мислення і сформовані на її основі моделі ефективних практичних дій [9; с.192].

Усвідомлюючи, що сформувати повністю підготовленого до успішної діяльності фахівця в умовах навчального закладу неможливо, оскільки окремі професійні якості, індивідуально-особистісні характеристики утворюються тільки в процесі безпосередньої практичної діяльності, на сьогоднішній день, актуальним вважаємо питання щодо формування в майбутніх педагогів толерантності до невизначеності як багаторівневого та багатовимірного особистісного конструкта, який може бути віднесений до інтегральних характеристик особистості.

Вважаємо, що адаптованість педагога до ситуації невизначеності може бути суттєво підвищена в разі застосування спеціальних прийомів (варіювання завдань з різним рівнем невизначеності умов, імпровізації, альтернативного мислення, коментованого навчання з елементами алгоритмізації тощо) її розвитку на етапі отримання фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Перспективи започаткованого дослідження ми вбачаємо в розробці та апробації програм розвитку толерантності педагога до невизначеності в професійній діяльності шляхом активного залучення до її опанування студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр” за напрямком підготовки “Дошкільна освіта” у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Висновки. Таким чином, сучасна педагогічна діяльність пов'язана з ризиком. Він є найважливішим, ключовим елементом педагогічної діяльності, оскільки без ризику неможливо досягти якісно нових результатів у вихованні і навчанні. Відповідно адаптована та толерантна поведінка педагога у складній педагогічній ситуації, яка характеризується як невизначена, є показником його професійної підготовленості і свідчить про ступінь фахового оволодіння педагогічною майстерністю, безконфліктної готовності до інноваційної діяльності.

Підготовка педагога до компетентної в професійному розумінні поведінки в невизначеній педагогічній ситуації - частина загальної проблеми формування фахівця. Сутність її полягає, у першу чергу, в необхідності вироблення в нього такої професійної орієнтації, що припускає в

самій діяльності педагога свідому складність, нетрадиційність, нестандартність. Не менш важливим кроком вважаємо усвідомлення таких установок, що дозволили б у досить обмежений термін самостійно адаптуватися в будь-якій ситуації, яка виникла у педагогічному процесі.

Набуті майбутніми педагогами у вищому навчальному закладі уміння приймати конструктивні педагогічні рішення, творчо підходити до розв'язання непередбачуваних конфліктних ситуацій, відповідно сприятимуть в подальшому формуванню у дітей досвіду розв'язання завдань у ситуаціях невизначеності, розвитку самостійності, ініціативності, налагодженню міжособистісної перцепції, відповідальних відносин зі світом та іншими людьми.

1. Абрамова И.Г. Риск в профессии учителя. – СПб.: Образование, 1994. – 56 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т.15 – № 1 – С. 3–19.
3. Васильева М.П. Професійна діяльність педагога в ситуації ризику. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків, ХХІІ, 2001. – № 29. – С. 41–48.
4. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях. // Рідна школа. – 2007. – № 3.
5. Гусев А. И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности. Практическая психология и социальная работа. – 2007 – № 1 – С. 21–28.
6. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17 – № 4 – С. 64–74.
7. Корнещук В.В. Нетипові ситуації професійної діяльності та її надійність // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки. – Вип. 120. – 2008. – С. 13–18.
8. Мальшко С.В. Педагогические трудности современного учителя и стратегии их преодоления. // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 59. – С. 175–180.
9. Педагогіка вищої школи: [навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; / ред. З. Н. Курлянд]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
10. Прайс Р. Ситуации риска // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001 – С. 354–363.
11. Турбан В.В. Роль психологічної невизначеності у формуванні особистості // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 2000. – Вип. 20. – Ч. 2. – С. 190–193.
12. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 58–91.

In article considers the problem of professional activity of the pedagogue in a uncertainty situation. It is given the basic positions of theoretical and practical study of individual adaptation and pedagogue's tolerate treatment to uncertainty situation in pedagogic process.

Key words: *professional activity, uncertainty, an uncertainty situation, adaptation to uncertainty, tolerate formation to uncertainty*

УДК 37.15:372

ББК 74.65

Олена Будник

ЕТНОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті здійснено аналіз актуальності проблеми етнокультурної освіти, визначено сутність етнокультурної компетентності майбутніх учителів та окреслено етнокультурну складову змісту професійної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Ключові слова: *етнокультурна освіта, етнокультурна компетентність, етновиховання, професійна діяльність, підготовка майбутнього вчителя.*

Актуальність проблеми. У межах особистісно зорієнтованої парадигми освіти передбачається перехід до нових пріоритетів у професійній підготовці студентів, зокрема актуальним є формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів. Для сучасного вищого навчального закладу надзвичайно важливо, щоб принцип культуровідповідності в освіті не зводився виключно до тривіальної передачі готових знань про етнокультуру, а передбачав розвиток креативного мислення, національних почуттів студентства. Інтелектуальна творчість нації зазнає розвитку тільки за умов забезпечення національною освітою безперервної передачі кращого досвіду національного минулого від покоління до покоління. І тільки таким чином національна освіта, вбираючи в себе культурні європейські та світові цінності, зможе вносити власний етно-

культурний доробок у досягнення цивілізації. Як зазначав Г. Ващенко, “від того, що кожний народ буде вільно творити свою національну культуру, загальнолюдська культура не програє, а навпаки, виграє... Вселюдська культура складається із надбань різних народів” [2, с.294].

У зв'язку з входженням України в єдиний освітній простір Європи, варто переглянути культурологічну складову у національних вишах. Вивчення Сорбонської (1998), Болонської (1999), Берлінської (2003) та інших декларацій засвідчує, що у кожній із них чітко відображений національно-культурний компонент, вказується на те, що для Європи метою є збереження європейського культурного багатства, мовного розмаїття, ґрунтуючись на культурній спадщині різних традицій, акцентується на сприянні розвитку багатоманітності культур, мов, національних систем і автономності навчальних закладів. Отож важливою складовою професійної педагогічної освіти вважаємо підготовку студентів до ефективної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному середовищі.

Методологічні аспекти вдосконалення змісту професійно-педагогічної освіти відображені в наукових працях І.Беха, В.Москальця, І.Зязюна, Н.Лисенко, Р.Скульського, І.Пальшкової; окремі аспекти формування етнокультурної компетентності студентської молоді досліджують О.Гуренко, М.Євтух, В.Кириченко, Л.Коваль, Л. Настенко, О.Олексюк, Л.Побережна, Н. Сивачук та інші вчені; етнопедагогічне спрямування змісту виховного процесу початкової школи – Г. Воробей, Г. Кловак, Н. Кузьменко, Л. Ходанич, Н. Чернуха; традиції української етнопедагогіки та етнопедагогіки інших народів як засіб формування національної ідентичності та самосвідомості – Р. Абдираїмова, С. Борисова, Р. Береза, О. Гевко, О. Красовська, Р. Осипець, Л. Паламарчук, М. Стельмахович, В. Струманський, Д. Тхоржевський, М. Чепіль та ін..

Мета статті – визначити сутність етнокультурної компетентності майбутніх учителів та окреслити етнокультурну складову змісту професійної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Сьогодні педагогічна освіта, вважає О. Савченко, з мовчазної позиції Міністерства освіти і науки України стала аутсайдером вишів, а її стратегія – наздогнати, а не випередити. Школа перестала бути реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя стала лише однією серед інших [12, с.37]. У суспільстві ця професія стає все менш престижною. Відтак, якщо ми хочемо будувати правову державу, виховувати педагогічну еліту, потрібно, перш за все, подбати про тих, хто навчатиме наймолодших. Тому в контексті національної парадигми освіти доцільним вважаємо формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Зупинимось детальніше на вивченні змісту цього феномена.

З досліджень Г. Лозко дізнаємось про етнозберігаючу функцію культури (відокремлення певного етносу від інших за принципом “ми – вони”, “свої – чужі”; забезпечення духовного самоусвідомлення національної спільноти; через збереження свого етносу, забезпечення єдності й різноманітності етнічної картини світу тощо). Автор трактує *етнічну культуру (етнокультуру)* як “сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених певним етносом упродовж його історії на його власній території засобами етнічного самовираження (рідна мова, рідна релігія) і не включає імпортованих зразків (наприклад, світові релігії)” [5]. Класичне визначення етнічної культури ґрунтується на уявленні про неї як локальне явище цілісного процесу світової культури (локальний від лат. *locus* – місце, місцевий, “той, що не виходить за визначені межі”).

Ідеї національного злиття, як засвідчує світова історія, не виправдали себе в багатьох країнах – СРСР, Чехословаччині, Югославії. Сьогодні великі країни, приміром, США, Канада, твердять про етнічну різноманітність суспільства. Ідея асиміляції етнокультур переросла в декларацію свобод і демократії нового інтернаціонального типу суспільства. Емігранти з різних країн намагаються зберегти свою мову, релігію, традиції в іносередовищі. Це значною мірою стосується й освіти. Зарубіжні методики навчання вдало адаптовані до використання в школах української діаспори з урахуванням давніх традицій християнської культури. Окремі аспекти організації українського шкільництва, зокрема, проблема збереження рідної мови зарубіжних українців, знайшли своє відображення в сучасних публікаціях В. Семілетка, М. Слабошпицького, С. Карпенко, В. Громова та інших.

Приміром, приватна школа Непорочного зачаття у Воррені (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School) сьогодні залишається єдиною українською повною середньою школою в США. Тут навчаються діти з українських родин, народжені в Америці, учні, котрі приїхали з України, та американці, які не мають нічого спільного з Україною [1]. Культивуючи в поведінці дітей і молоді особистісний потенціал етнічної культури, християнської моралі, педагоги дбають і про формування в них поваги й шани до американських духовних цінностей. Глибоко імпонує патріотизм української діаспори – вони люблять Україну, шанують своє коріння, але не менше поважають закони, символи і громадян держави, де живуть і яка надає їм усе для повноцінного життя й самовдосконалення.

Історія України описує тернистий шлях, який пройшли її мешканці, адже упродовж тривалого часу свого існування з боку багатьох держав проводилася етнополітика, спрямована на денационалізацію, насильницьке нищення етнокультурних надбань. Заборона рідної мови, ліквідація національної школи, науки й культури, фізичний і духовний геноцид. Не випадково М. Драгоманов у праці “Чудацькі думки про українську національну справу” вказував на те, що будь-які зусилля уряду проти української національності “дратують” українців і примушують їх переоцінювати цінності національності в історії [4, с.484]. З початку 90-х років ХХ сторіччя культурологічна парадигма слугує необхідною передумовою вдосконалення змісту освіти на всіх її ступенях.

В етнокультурній освіті І. Малиновський виокремлює три послідовних етапи: пропедевтика, навчання та впровадження в практику. На основі цього дослідник пропонує наступну її структуру: 1) на етапі пропедевтики здійснюється вирішення проблеми етнічної самоідентифікації дитини (етнокультурний освітній простір в цьому випадку – це атмосфера в сім’ї): перше ознайомлення з історією, культурою народу, національними звичаями і традиціями, фольклором; 2) основна частина етнокультурної освіти – це освіта в навчальних закладах різних типів (дитячих садках, школах, ліцеях, вищих навчальних закладах); 3) етнокультурне навчання поза різними інституціями, використання здобутих знань у практичній діяльності індивіда (участь у культурних центрах, гуртках, клубах, позашкільних установах, інших організаціях) [8, с.359–360].

Відтак, етнокультурне навчання й виховання в сучасному освітньому просторі прогресивних країн світу здійснюється згідно принципу демократизації всіх сторін шкільного життя. В. Мадзігон акцентує на тому, що сучасна освіта “покликана виробити в кожного громадянина звички, настанови і цінності, без яких неможливе функціонування демократії. Формування демократичних цінностей в системі здійснюється через усі без винятку аспекти навчально-виховного процесу, на всіх його рівнях – змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному” [7, с. 26].

О. Моляко переконує про об’єктивну необхідність створення в навчальних закладах педагогічної атмосфери, спрямованої на формування в зростаючої особистості загальнолюдських цінностей, збагачених досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів. При цьому важливо враховувати етнокультурні особливості, соціокультурну ситуацію в регіоні (країні) тощо [9, с.12]. Проблема формування етнокультурної, соціокультурної компетентності відобразили у наукових працях Н. Лисенко, Т. Поштарьова, В. Калінін, Т. Свірчук та ін.

У сучасній освіті пропагується ідея навчання як діалогу культур, тобто аналіз різнобічних проблем (історико-політичних, соціально-педагогічних) з позицій різних культур, виокремлення подібності в підходах на основі загальнолюдських цінностей та рівноправності усіх суб’єктів педагогічного процесу. Враховуючи складну політичну ситуацію, коли частина громадян України зневажливо ставляться до державної мови, висловлюють думки щодо порушення територіальної цілісності країни, що суперечить Конституції, принцип полікультурного виховання може слугувати засобом примирення, але, безумовно, з визнанням прав корінних представників української нації, які споконвіків населяли ці території і нині становлять близько 80 відсотків.

Для прикладу, етнічна структура Канади представлена різними націями і народностями, з яких корінне населення становить тільки 11,5 відсотків. Утім, у цій країні панує глибока повага до Закону, традиційних символів, звичаїв і обрядів, ніколи не стояло питання про “поділ” держави, хоча найбільше іммігрантів з Англії і Франції (відповідно 40 і 27 відсотків від загальної

кількості населення) [14, р.191]. Відтак, система освіти будується з урахуванням соціокультурних особливостей країни.

Під *етнокультурним вихованням* Л. Маєвська розуміє багатогранний і тривалий процес формування у психічних структурах індивіда відчуття кореневої природи етнокультури спільноти, одиницею якої він є, задля глибинного розуміння власного “Я”, стимулювання внутрішнього потенціалу в процесі самовиявлення, творчого саморозвитку й самореалізації та цілеспрямованої підготовки до міжкультурного діалогу [6]. У педагогічних інститутах та університетах підготовка майбутніх учителів до етновиховання учнів повинна слугувати методологічною основою викладання фахових дисциплін.

Етнічна компетентність – етнічна обізнаність і здатність особи ототожнювати себе з тим чи іншим етносом (Лозко Г.).

Етнокультурна компетентність особи – це здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову (“коди”, “шифри”) цієї етнокультури і вільно творити цією мовою (Лозко Г.) [5].

Н. Арзамасцева, І. Жуковський, О. Кузнецова, Н. Морова та інші дослідники розглядають етнокультурну компетентність як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого. Вітчизняні вчені доводять, що етнокультурна компетентність сприяє розвитку національної самосвідомості, вихованню й навчанню людини, спираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону.

Етнокультурна компетентність майбутнього педагога розглядається науковцями як необхідна сукупність особистісних якостей, що включають високий професіоналізм, знання, вміння й навички, які дозволяють вільно використовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі (Н. Алімжанова, Т. Атрощенко, З. Ігушкіна, О. Ладнушкіна та інші). За О. Гуренко, *етнокультурна компетентність* як результат професійної підготовки педагогів – складне інтегроване утворення, яке піддається цілеспрямованому розвитку і вдосконаленню в рамках навчально-виховного процесу вищого навчального закладу [3].

Сьогодні необхідна організація цілеспрямованої підготовки студентів до етнокультурного виховання молодших школярів, формування в них суб’єктивної позиції як носія етнокультури. Першочерговим завданням у процесі розробки системи такої підготовки вважаємо проектування нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення цього процесу у системі вищого навчального закладу, яке потребує чіткого визначення цілей і завдань, відповідного змістового наповнення курсів гуманітарних, соціально орієнтованих та професійно орієнтованих дисциплін, проходження педагогічної практики й науково-дослідницької роботи.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів доцільним вважаємо включення в зміст освіти системи знань про культуру та побут рідної етнографічної групи, а також етнокультурної інформації національних меншин регіону. Для цього в педагогічних інститутах та університетах уведено спецкурси: “Етнопедагогіка”, “Основи етнокультурного виховання”, “Етнокультура національних меншин західноукраїнського регіону”, “Формування елементів української етнокультури в молодших учнів”, “Етнокультурна діяльність педагога” та інші.

Дієвим аспектом роботи є залучення студентів до науково-дослідницької роботи (магістерські, дипломні, курсові проекти, реферативні роботи, наукові статті), створення індивідуальної бази даних з етнокультурних питань, активізація їхньої діяльності різноманітними груповими (тренінги, гуртки, клуби за інтересами, секції) та колективними (педагогічні читання, обговорення з викладачами навчальних дисциплін однієї проблеми, але з позицій різних наук; дискусії з етнокультурної тематики) формами роботи при викладанні психолого-педагогічних дисциплін.

Головним критерієм підготовки студентів до етнокультурної діяльності вважаємо їхню здатність до роботи в полінаціональному середовищі дітей, прагнення до розв’язання та запобігання міжетнічних проблем, гармонізації національних взаємин. 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 мето-

дичний і 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 залежно від кожного конкретного випадку носить плановий, добровільний чи ініціативний характер, доцільно всіляко сприяти добровільній участі майбутніх педагогів у конкурсах, олімпіадах, конференціях тощо. Чільне місце у системі їх підготовки до етновиховання школярів належить самостійній пошуково-етнографічній діяльності орієнтовно такого змісту: дослідити особливості української вишивки свого краю; записати легенди та повір'я про працю, пов'язану з народними ремеслами та промислами в Україні, визначити їхнє місце у змісті шкільної освіти; зібрати колекцію старовинних господарсько-побутових речей (посуд, рідкісні знаряддя праці, побутове приладдя), продуктів народних ремесел і промислів та здійснити їх історико-краєзнавчий аналіз; вивчити маловідомі трудові звичаї та обряди українців, визначити їхні функції у вихованні сучасних дітей; систематизувати народні гумористичні пісні, які висміюють ледарів, невмілих "газдів" і "газдинь", та проаналізувати їхні педагогічні можливості.

Участь у науково-пошуковій роботі збагатить уявлення студентів про основні елементи педагогічного дослідження (визначення його об'єкта, предмета, цілей, завдань, формулювання гіпотези та ін.), вибір і застосування його методів, зокрема спостереження, анкетування, методу рейтингу і самооцінки, експерименту, статистичних методів тощо, а також види педагогічного досвіду, його функції в науковому дослідженні та проблеми вивчення.

Ефективною формою організації педагогічного пошуку студентів вважаємо етнографічні експедиції в містя компактного проживання різних етнографічних груп (гуцулів, бойків, лемків, подолян тощо) задля збору народознавчого матеріалу; самостійну роботу майбутніх учителів у плануванні етнокультурної роботи в закладах освіти, проектуванні занять і виховних заходів на етнокультурну тему, підготовці доповідей до міні-конференцій, здійсненні пошуково-етнографічної роботи; створення наукового гуртка, що має метою систематизацію народознавчого матеріалу.

Експедиційна діяльність фольклорно-етнографічного спрямування ґрунтується на принципах наочності, локальності, самодіяльності або соціокультурної активності [11]. Студентські фольклорно-етнографічні експедиції формують потребу в науково-пошуковій роботі, що спрямована на оволодіння скарбами традиційної народної культури, сприяють активізації пізнавальної активності, розвитку самостійності, слугують засобом прилучення до регіональних етнопедогогічних досліджень.

Отож готовність педагога до професійної діяльності в етнокультурному середовищі початкової школі вважаємо критерієм його етнокультурної компетентності [6], яка виявляється в уміннях застосувати професійні знання і навички в конкретному етнічному середовищі та ціннісному ставленні до етновиховної діяльності.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до етновиховання учнів визначається низкою психолого-педагогічних умов: етнокультурної спрямованості освітнього середовища навчального закладу; здійснення міжпредметних зв'язків; мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності в етновиховному просторі та врахування принципів системності, доступності, гуманності, етнізації, культуровідповідності, природовідповідності, емоційності, демократизації, гармонії родинно-шкільного виховання. Підготовка майбутніх учителів до етнокультурного виховання молодших школярів передбачає, передусім, визначення рівня етнокультурної компетентності студентів щодо професійної діяльності в конкретному етнокультурному середовищі та аналіз чинників, що мають істотний вплив на її формування у вищих Україні.

1. Байдюк З. Унікальна американсько-українська школа / Зореслав Байдюк // Режим доступу: www.uvkr.com.ua/ua/discussions/amerukano_ukr_shkola.html.

2. Ващенко Г. Виховання волі й характеру. Твори / Григорій Ващенко. – К.: Школяр, 1999. – Т.3. – 385 с.

3. Гуренко О.І. Впровадження технології формування етнокультурної компетентності студентів у практику роботи педуніверситету / О. І. Гуренко // Режим доступу: http://bdpu.org/scientific_published/2005/pedagogics_2_2005/28.

4. Драгоманов М.П. Чудацькі думки про українську національну справу / М. П. Драгоманов // Вибране ("...мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні") / М.П. Драгоманов ; упоряд. та авт. іст.-біогр. нарису С. М. Мішук ; приміт. Р. С. Міщука, В. С. Шандри. – К.: Либідь, 1991.– 688 с.

5. Лозко Г. Етнологія України: філософсько-теоретичний та етнорелігійознавчий аспект: навчальний посібник / Галина Лозко. – К.: АртЕК, 2001. – 304 с.
6. Маєвська Л.М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів // Л. М. Маєвська // Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>.
7. Мадзігон В. М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні / Василь Мадзігон // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 23–37.
8. Малиновский И. Модель етнокультурного образования малочисленных народов Томского Севера / Игорь Малиновский // Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień / Pod redakcją naukową Alicji Szerlag. – Oficyna Wydawnicza “Impuls”. – Krakow 2005, s. 359–364.
9. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів // Рідна школа, 2005 – № 6. – С. 10–12.
10. Нація і держава. Теоретико-методологічний та концептуальний аналіз / За ред. Ю. І. Римаренка. У 2-х т. – Київ-Донецьк, 1998. – 780 с.
11. Особливості етнокультурного виховання школярів // Освіта.ua. Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10616>.
12. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / Олександра Савченко // Шлях освіти. – № 3. – 2010. – С. 2–6.
13. Філіпчук Г. Г. Українська етнокультура в змісті національної загальної та педагогічної освіти / Георгій Георгійович Філіпчук : Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 ; 13.00.01 / АПН України. – К., 1996. – 469 с.
14. Thomas J. Baerwald, Celeste Fraser. World Geography. – Pearson Education, Inc., Prentice Hall, Boston. – 2005. – 799 p.

In the article the author analyses topicality of the problem of ethnocultural education and formation of ethnocultural competence of the future teachers. The presented conceptual bases of model training of teacher for professional activity in ethnocultural education field in Pedagogical Universities of Ukraine.

Key words: *ethnocultural education, ethnocultural competence, professional activity, teachers training.*

УДК: 378.1: 009

ББК: 74.584

Григорій Васянович

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ

У статті аналізується сутність і зміст гуманітарної освіти, її роль і місце у підготовці майбутнього учителя. Висвітлюються головні проблеми підвищення якості гуманітарної освіти, розкривається механізм її взаємозв'язку із професійною освітою. Доводиться значущість гуманістичної парадигми у становленні особистості майбутнього учителя.

Ключові слова: *гуманітарна освіта, зміст гуманітарної освіти, якість гуманітарної освіти, особистість майбутнього учителя, принципи, форми і методи навчання.*

Постановка проблеми. Сучасна світова гуманістика, країни-учасниці Болонського процесу виходять з того, що саме людина, її права та обов'язки, запити і потреби мають перебувати в центрі держави і суспільства. Ідея олюднення усього простору соціальних відносин, визнання неповторності, самобутності кожної людини за вищу цінність визначає як стратегічну мету демократичної держави, так і зміст політично-економічної, духовно-культурної, морально-правової діяльності. Гуманітарна освіта у цьому процесі має бути тісно пов'язана із фаховою. Вона є вирішальною ланкою в освітянській системі де готується нова генерація української інтелігенції, ядро національної інтелектуальної еліти – Учитель.

Питанням гуманітарної освіти учителя у філософському, психолого-педагогічному контексті присвятили свої праці: В. Андрущенко, Г. Балл, М. Берулава, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, А. Кузьмінський, П. Матвієнко та ін. Вчені доводять, що зацікавленість лише професійною підготовкою негативно позначається на духовній сфері людини і суспільства. У вчителя повинні бути емпатія і рефлексія, вміння приносити радість собі й іншим. Все це становить смисл педагогічної діяльності і самого життя.

Метою цієї статті є з'ясування ролі і місця гуманітарної освіти у підготовці майбутнього учителя, визначення складових її якості.

Гуманітарна освіта – це сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних з ними практичних навичок і вмінь. *Метою гуманітарної освіти* є духовна культура, в якій особистість відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх внутрішніх переживань, роздумів і мрій, пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, що дає змогу адаптуватися до сучасного глобалізованого світу. Особливе навантаження в цій галузі належить предметам філософії, історії, українській мові, історії культури й культуро-

логії, політології і соціології, психології і педагогіці, етиці й естетиці, правознавству та ін. Останнім часом відбувається активний процес наповнення гуманітарним змістом не лише соціально-гуманітарних, а й природничих дисциплін. Утім викладання та засвоєння гуманітарних дисциплін майбутніми вчителями, як засвідчує практика, сьогодні не може задовольняти. Отже, постає проблема *якості гуманітарної освіти*.

Якість – це філософська категорія. Вперше її намагався проаналізувати давньогрецький мислитель Арістотель, який визначив це поняття як "... видову відмінність", отже, як "ту видову ознаку, яка робить відмінною цю родову сутність у її видовій своєрідності від іншої сутності, що належать до того ж роду" [2, с.165]. Мислитель вважав, що "своєрідною ознакою якості може вважатися та обставина, що про подібне і неподібне говорить лише стосовно нього" [1, с.32]. Поняття "якість" знайшло ґрунтовний розвиток у німецького філософа Г. Гегеля, який писав: "Якість є передусім тотожна з буттям визначеність, тому дещо перестає бути тим, чим воно є, коли воно втрачає свою якість" [5, с.216]. Категорія якості відображає важливий бік об'єктивної діяльності об'єкта – визначеність. Одночасно з цим філософи доводили, що саме якість є основою для виявлення сутності й розвитку духовної й матеріальної культури.

У тлумачному словнику В. Даля знаходимо таке трактування поняття "якість": властивість чи належність, все, що становить сутність особи чи предмета" [6, с.99].

На основі наведених понять можна говорити про те, що *якість гуманітарної освіти* майбутнього учителя визначається результативністю, збалансованою відповідністю гуманітарного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановлення якості освіти. Як зазначає М. Вишневський "якість освіти виражає рівень засвоєння культури й ефективність участі у культуротворчості. Культура виступає як певна цілісність, або система, яка внутрішньо диференційована і включає в себе цілу низку, як правило, нечітко розмежованих елементів. Якщо визнати, що якість освіти людини як особистості і як спеціаліста, не зводиться до сукупності часткових характеристик його знань і умінь, то звідси випливає висновок: просте нарощування суми подібних складових може і не призвести до бажаного цілісного результату" [4, с.66]. Сказане наводить на думку, що, поперше, рівень гуманітарної освіти майбутнього учителя повинен закладатися ще в школі; подруге, відбір на вчительську професію має здійснюватися за принципом природо- й культуровідповідності, внутрішнього покликання особистості. Сьогодні ні для кого не секрет, що цей принцип значною мірою порушується, а тому учительську професію часто здобувають випадкові молоді люди, які до неї не мають ні здібностей, ні задатків. Згідно проведеного нами опитування, лише 28-30 % студентів педагогічних закладів обрали цей фах самостійно. Причому ті, хто не розчарувався у виборі на четвертому курсі становлять 25-26 %. Значний відсоток випускників вищих педагогічних закладів пориває з обраною професією назавжди.

Якість гуманітарної освіти забезпечується її *змістом*, який визначено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках стандартів освіти. Обсяг і характер змісту визначається цілями і завданнями, що відповідають потребам суспільства, типом і рівнем освітньої установи, змістом навчальних дисциплін, а також віковими і пізнавальними можливостями тих, що навчаються.

Виділяються різні рівні формування змісту гуманітарної освіти: теоретичний у вигляді системного узагальнення; на рівні навчальної дисципліни; на рівні навчального матеріалу, фіксованого в підручниках і посібниках. Зміст гуманітарної освіти, її організація і методи перебувають у стадії неперервного оновлення, орієнтуються на прогнозовані наукою і практикою перспективи. Утім зазначимо, що часто-густо за так званими новими формами приховується старий зміст, відбувається викривлення тих чи інших історичних культурологічних фактів, переписування підручників відповідно до того чи іншого політичного замовлення тощо.

Вирішальне значення у засвоєнні складного змісту гуманітарної освіти, в реалізації сучасних принципів організації навчально-виховного процесу належить взаємопов'язаним та взаємозумовленій діяльності викладачів і студентів. Сучасні підходи до способів викладання гуманітарних дисциплін визначаються вченими у руслі *субстанційності* та *операційності*. Зазначимо: якщо викладання спеціальних дисциплін побудовано переважно за операційним принципом

– через поступове розгортання, скорочене повторення процесу відкриття явищ чи процесів, які вивчаються, то вивчення гуманітарних дисциплін головним чином здійснюється за субстанційним принципом. Проте недосконалість його застосування може призводити до механічного засвоєння без контекстної інформації. Тоді втрачається головна якість дослідника – вміння бачити альтернативи [7, с.100].

Водночас хочемо наголосити й на такому: сьогодні продуктивність підготовки майбутнього вчителя має базуватися не лише на інтегративності гуманітарних дисциплін, а й на діалектичному взаємозв'язку гуманітарного і “негуманітарного” знання. Слово “негуманітарного” беремо в лапки тому, що справжнє знання не може не мати гуманітарного смислу, оскільки воно спрямоване на духовне збагачення людини. Не слід забувати, наприклад, про те, що протягом століть математика була однією із гуманітарних дисциплін. Своєю чергою, гуманітарна освіта не виключає, а навіть вимагає ґрунтовного знання учителем фізики, хімії, математики тощо. Д. фон Нейман вважав, що математика, як і мистецтво, послуговується майже виключно етичними мотивами. Загальновідомо, що Спіноза будував свою естетичну систему на засадах геометрії. Декарт, Кант, Лейбніц для обґрунтування гармонії Всесвіту застосовували не лише фізику, астрономію, а й філософію, математику. Натомість ми сьогодні споглядаємо ситуацію, коли шкільна й університетська освіта намагаються нехтувати гуманітарним дискурсом. Ця складна і багатогранна проблема, як стверджує відомий соціолог професор М. Покровський, пояснюється тим, що “суспільство все більшою мірою фокусується на бізнес-цінностях, комерції, “корисному знанні”, що майже автоматично призводить до зниження або анігіляції і гуманітарного і гуманістичного дискурсу [8, с.95]. Перетворення безкультур'я в норму життя і незатребуваність інтелектуальних зусиль на практиці призводить до депрофесіоналізації гуманітарного знання. Знання може бути достовірним лише тоді, коли воно перевірено, тобто осмислено, якими саме шляхами і засобами воно здійснювалося і які можливості досягнення істини на базі цих шляхів і засобів. Тому на етапі навчання у ВНЗ головна увага повинна зосереджуватися не стільки на тому, щоб студент засвоїв необхідну інформацію, базу даних, скільки на формуванні потреби творчого і критичного мислення, діяч і вчинках у постійному прагненні до професійного зростання, компетентності, педагогічної майстерності. Надзвичайно важливим тут є підготовка майбутніх вчителів до моделювання педагогічних ситуацій, вміння застосовувати набуті знання і навички не лише у навчальній, а й виховній роботі. А це вимагає ґрунтовної, всебічної психолого-педагогічної підготовки. Однак останнім часом у класичних університетах погіршилася не лише психолого-педагогічна, а й гуманітарна підготовка майбутнього учителя в цілому. Це негативно позначилося на можливостях упровадження позитивних педагогічних надбань минулого у сучасний навчальний процес. Така ситуація склалася у результаті введення в дію наказу № 642 МОН України від 09.07.2009 р. “Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента”. Згідно цього наказу предмети психологія і педагогіка у негуманітарних ВНЗ втратили статус нормативних дисциплін. У педагогічних вищих навчальних закладах цей статус втратили поза 10 навчальних дисциплін.

З іншого боку, викристалізуються й позитивні факти. Аналіз навчальних планів і програм педагогічних університетів свідчить про те, що в них простежуються більш широкий вибір предметів у системі гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутніх учителів. До предметів, які сутнісно підсилюють культурологічну підготовку майбутнього учителя, отже, активно сприяють формуванню його умінь і навичок відносимо: “Історію театру”, “Риторіку”, “Етнологію України”, “Історію мистецтв” та ін. Утім тут є свої проблеми. Одна із них – це недостатня фахова підготовка майбутнього вчителя до викладання названих предметів. Зауважимо й таке. Останнім часом у загальноосвітніх середніх школах врешті-решт введено предмет християнської етики. Сам факт є позитивним, але належної підготовки майбутній учитель до викладання цього предмету не має. Сьогодні цей предмет у кращому випадку викладає вчитель історії, а часто-густо той учитель, якого “довантажують”, оскільки не вистачає годин. В результаті губиться добра справа. До всього потрібне належне фахове забезпечення.

На етапі професійної діяльності найбільш сутнісними виступають само актуалізація, самореалізація і самопрезентація учителя, його практичне застосування, знання, уміння, навички, інтуїцію з метою гуманізації процесу навчання, розвитку, виховання цілісної особистості.

Загальновідомою є думка: для того щоб якісно, творчо навчати учитель сам має бути високоосвіченим і добре вихованим. Тоді він буде здійснювати позитивний вплив на особистість вихованця.

У руслі гуманістичної парадигми розвиток особистості буде продуктивним за умов реалізації таких позицій.

1. Пріоритетною повинна бути орієнтація майбутнього учителя на трансцендентні мотиви життєдіяльності.

2. Конструктивний вплив на становлення особистості учителя можливе лише при врахуванні її індивідуальності.

3. Розвиток особистості повинен здійснюватися виходячи із уявлення про активний, творчий характер людської психіки.

4. Розвиток особистості повинен здійснюватися не лише з опорою на раціональну, а й емоційно-почуттєву сферу.

5. Вплив професорсько-викладацького складу повинен орієнтуватися не на корекцію особистості з позицій об'єктного маніпулювання, а на створення умов для її розвитку через задоволення базових потреб, на формування механізмів самонавчання і самовиховання.

6. Розвиток особистості майбутнього учителя повинен базуватися на врахуванні того, що людина не є незмінною величиною.

7. Необхідно створювати умови для орієнтації особистості майбутнього вчителя на гуманістичні, духовно-моральні норми й установки, формування у неї внутрішнього локусу контролю.

8. Розвиток особистості буде ефективним у тому випадку, коли у ньому максимально використовуватимуться можливості наслідування продуктивним соціокультурним зразкам поведінки і діяльності, передусім творчим, гуманістично орієнтованим особистостям – їх ставленню до справи, життя в цілому.

9. Моральне і професійне становлення особистості майбутнього вчителя буде ефективним за умов забезпечення формування у неї діапазону ролевої поведінки.

10. Становлення особистості можливе лише при наявності у неї мотиваційно значущих життєвих перспектив [3, с.7].

З позицій гуманістичної парадигми, людина – творець суспільства і культури, джерело власного розвитку. Саме на це і має бути спрямована гуманітарна освіта, яка виступає рушійною силою самоактуалізації майбутнього вчителя.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Сучасна гуманітарна освіта є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя.

2. Гуманітарна освіта перебуває у суперечливому розвитку, особливого значення у цьому розвитку набувають змістовий аспект, форми і методи викладання гуманітарних дисциплін.

3. Викладання спеціальних і гуманітарних дисциплін все більше вимагає застосування принципу інтегративності, де продуктивним є виклад матеріалу на проблемно-операційних, суб'єкт-суб'єктних засадах.

До подальших досліджень відносимо: з'ясування рефлексивного підходу у підготовці майбутнього учителя, а також можливостей використання інформаційно-комунікативних технологій у реалізації засвоєння студентами змісту гуманітарних предметів.

1. Аристотель. Категории / Аристотель; [пер. А. В. Кубицкого / ред., вступ. ст. и примеч. Г. Ф. Александрова]. – М.: Соц.-эк. изд-во, 1939. – 50 с.

2. Аристотель. Метафизика: [сочинения: в 4-х т.] / Аристотель; [ред. В.Ф. Асмус]. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 399 с.

3. Берулава М.Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации / М. Н. Берулава // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 3–7.

4. Вишневский М. Качество общего образования – фундаментальное условие конкурентоспособности национальной образовательной системы / М. Вишневский // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Випуск № 468. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С. 63–71.

5. Гегель Г. Наука логики: Энциклопедия философии. наук: в 3-т. – М.: Мысль, 1975. – Т.1. – 452 с.

6. Даль. Толковый словарь великарусского языка. Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа. – С. Петербург, 1981. – Т. II. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. – Москва. – 1995. – 779 с.

7. Матвієнко П.В. Ефективність гуманітарних знань: викладання та засвоєння / П. В. Матвієнко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 4. – С. 95–104.

8. Покровский Н. Е. Что происходит с гуманитарным образованием ? / Н. Е. Покровский // Социологические исследования. – 2005. – С. 93–98.

The article analyzes the essence and contents of humanitarian education, its role and place in the process of future teacher training. The main problems of humanitarian education improvement are highlighted, mechanisms of its interconnection with vocational education are revealed. The author proves the significance of humanistic paradigm of future teacher's personality formation.

Key words: humanitarian education, contents of humanitarian education, quality of humanitarian education, future teacher's personality, principles, forms and methods of education.

УДК 371.2 (09)
ББК 74.03

Олександр Вознюк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

На основі синергетичної педагогічної парадигми та концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини здійснюється спроба системного аналізу методологічних засад психологічних чинників ефективної педагогічної дії. Репрезентується системна структура педагогічної дії (впливу) та наводяться ефективні методичні напрями педагогічної дії.

Ключові слова: синергетична педагогічна парадигма, психологічні чинники ефективної педагогічної дії, концепція функціональної асиметрії півкуль, сугестопедія.

Постановка проблеми. Світові глобалізаційні та інтеграційні процеси, кардинальні соціально-економічні перетворення в Україні і світі, що знайшли відображення у принципах Болонської декларації, у поширенні інноваційних форм навчання та виховання, зумовлюють пошук оптимальної стратегії і механізмів розвитку педагогічної освіти. Відтак, проблема професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюється в працях О.А. Абдуліної, Г.О. Балла, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, О.П. Кондратюка, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Ю.І. Мальованого, А.С. Макаренка, О.В. Матвієнко, І.М. Мельникової, Н.Г. Ничкало, С.О. Нікітчиної, В.О. Сластьоніна, М.І. Сметанського, О.В. Сухомлинської та ін.

У зв'язку із зазначеним вище надзвичайно актуальним є аналіз психологічних чинників ефективної педагогічної дії, яка постає найбільш фундаментальною категорією педагогічної реальності. Це і є **метою** нашої статті.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що сутність педагогічної дії полягає в актуалізації найбільш ефективного освітньо-педагогічного середовища, покликаного створювати відповідний педагогічний вплив на всіх учасників навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що педагогічна дія (взаємодія) постає фундаментальною характеристикою навчально-виховного процесу в силу фундаментального же характеру взаємодії як наріжної властивості Всесвіту, яка як всезагальне визначає сутнісні характеристики одиничного – педагогічної взаємодії.

Відтак, методологічна основа вивчення особливостей ефективної педагогічної дії впливає із загальних закономірностей актуалізації таких фундаментальних характеристик буття, як розвиток (динамічний аспект світу) та система (структурно-статичний аспект світу).

Мета статті. Обґрунтувати психолого-педагогічні чинники ефективної педагогічної дії у системі професійної підготовки

Виклад основного матеріалу. Розглянемо психологічні особливості педагогічної дії у контексті розвитку.

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. При цьому сензитивність розвитку впливає із його гетерохронності, тобто його діалектичної нерівномірності, коли розвиток певної функції чи органу людського організму виявляє діалектичні фази “теза – антитеза – синтез”. Гранично просто цей процес ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який писав, що “будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою” [5, с. 693].

Зазначений діалектичний процес, який виявляє певну формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища, знаходить вираження у психологічних до-

слідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, в яких початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Слід відзначити, що становлення особистості також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції [7, с.98]. Тут адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До подібного смислового ряду відноситься й спостереження науковців, які показали, що приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак, що відповідає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [1, с.427].

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сенситивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) модальності педагогічної дії, але й у площині новітніх ритмопедичних педагогічних методик. Як приклад можна навести ритмопедію – методику, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і метод послідовного чергування циклів навчання [3, с.63–73], який розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х роках ХХ століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І.П. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування.

Говорячи про фазові стани, потрібно підкреслити, що вони відображають співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування, які виявляються в “поле” стимулу і реакції. У стані пильнування сила реакції відповідає силі подразника, тобто стимул і реакція адекватні один одному (цей стан можна позначити словами – “пильнування”, “стан середнього рівня збудження”). При зануренні у сон спочатку з'являється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. Це – перехід від стану збудження до гальмування, тобто стан, проміжний між сном і пильнуванням, збудженням і гальмуванням, що пояснюється природою цього нейтрального медитативного проміжного психічного стану. Потім, на другій стадії сну виявляється парадоксальна фаза, виявляючи момент функціонального перепрофілювання організму (коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються). Можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, на які в нормі організм не реагує. Тут виявляється відкриття організму до “поза межного” поля інформаційних подразників.

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навіювання, а також розуміння того, що організм вихованця реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангішвілі трактує як “модус цілісного суб’єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації “людських сутнісних сил”... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем” [6, с. 78]), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки (“не роби цього”), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [2, с.192–206].

Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної “диспропорції” півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та право-півкульовими аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, “парадоксальних” установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). “У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об’єкта, і всі об’єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу” [5, с.110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Зазначене вище знаходить реалізацію в амбівалентному підході в педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття “амбівалентність” як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного “перетравлювання” смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у “методі вибуху”, яким користувався А.С. Макаренко. Цей метод поставав методом “біфуркаційного впливу”, що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” завдяки “вибуху” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в сугестопедичній концепції навчання і виховання, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття, та реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна сис-

тема виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

Вона була створена болгарським науковцем Г.К. Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г.М. Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навіювання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949-1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. Виникнувши в 60-70-х роках ХХ століття, сугестопедична теорія Г.К. Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті [4]. І лише пізніше, у 80-м роках, коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – гіпнопедії, сугестопедії, релаксопедії та ритмопедії), її трансформація в новий напрям – інтенсивне навчання іноземним мовам.

Основою зазначених методів покладається прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості “сторожового пункту” уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну “процедуру введення інформації” [8, с.54–65].

І.В. Шувалова виділяють низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.Є. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом “економічного принципу” (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому регістрі свідомості, а й у неусвідомлених регістрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мислення і мовою; відкрите А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної установки Д.Н. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний “запас” у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає дожиття забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необ-

хідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введене у дидактику і методику навчання.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість [9, с.51].

Висновки. Проведений аналіз дозволяє говорити про необхідність подальшого поглибленого вивчення зазначених вище аспектів педагогічної дії у системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–434.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
3. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л. Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63–73.
4. Лозанов Г. Суггестология / Г. Лозанов. – София, 1971. – 346 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
5. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В. В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
6. Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А. С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с.
7. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
8. Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку / И. Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54–65.
9. Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова / И. В. Шувалова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 45–53.

On the basis of synergetic pedagogical paradigm and the conception of functional asymmetry of hemispheres of man's cerebrum an attempt of systems analysis of methodological principles of psychological factors of effective pedagogical action is made. The system structure of pedagogical action (influence) and the effective methodical directions of pedagogical action are represented.

Key words: *synergetic pedagogical paradigm, psychological factors of effective pedagogical action, the conception of functional asymmetry of the hemispheres, suggestopedia.*

УДК: 371.826 91(323.671)
ББК: 74.58+88.4

Горчакова Ольга, Чжан Цюйцзя

АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИШІВ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема адаптації іноземних студентів під час навчання у ВНЗ в іншій країні. Автори аналізують дидактичні труднощі – фактори в організації навчання, які перешкоджають успішній пізнавальній діяльності іноземних студентів. Виявлено дидактичні умови вдосконалення управління навчанням іноземних студентів.

Ключові слова: *іноземні студенти, адаптація, дидактична адаптація.*

Інтернаціоналізація освіти є ключовим чинником її трансформації в розвинених країнах в останні десятиріччя. Одним з перспективних напрямів розвитку інтернаціоналізації у сфері освіти є навчання іноземних студентів - розвиток ринку освітніх послуг.

Ринок освітніх послуг набуває останнім часом все більш глобального характеру. Збільшується спектр пропонованих послуг для студентів (мовні школи, довузівська, вузівська і післядипломна підготовка, стажування, тестування тощо), а також обсяг доходу від наданих послуг. Важливим показником також є кількість студентів, що навчаються за кордоном. Експерти відзначають, що після 2001 р. середній приріст студентів, що навчаються за межами своїх країн, складає більш, ніж 200 тис. осіб за рік. Загальна кількість студентів у світі може зрости з 97 млн. у 2005 р. до 260 млн. осіб до 2025 р. За прогнозом UNESCO, іноземних студентів до того часу буде близько 7000 тис. осіб, дві третини з них складуть вихідці з Азії. [1]

Однак при виїзді на навчання до іншої країни у студентів виникають труднощі, пов'язані з адаптацією в іншому культурному середовищі. Для того, щоб зробити навчання для студентів

більш сприятливим і систему освіти більш привабливою на ринку освітніх послуг, керівники навчальних закладів мають сприяти вирішенню проблем адаптації іноземних студентів до навчального процесу в Україні.

У психології під терміном “адаптація” розуміється перебудова психіки індивіда під впливом об’єктивних чинників навколишнього середовища, а також здатність людини пристосовуватися до різних вимог середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту з середовищем [2]. Таким чином, адаптація є цілісним, системним процесом, що характеризує взаємодію людини з природним і соціальним середовищем.

Більшістю дослідників адаптація розглядається як багаторівневий, динамічний процес, що має свою структуру, певну послідовність та особливості протікання (Д.Л. Андрєєва, М.А. Довголевская, Л.Г. Єгорова, І.А. Мілославова, Ю.С. Колесов, П.А. Просецький та ін.). Адаптація завжди пов’язана з переходом на нові режими, входженням в нові соціальні ролі, тобто з певною перебудовою особистості.

У 1960-і рр. почалися цілеспрямовані дослідження специфічних проблем іноземних студентів, націлені на зменшення наслідків культурного шоку і допомогу у прийнятті нової культури. Зокрема, були виділені окремі категорії проблем студентів, що навчаються у ВНЗ інших країн: статус студента-іноземця, що припускає адаптацію до незвичного соціокультурного оточення; проблеми, спільні для будь-якого першокурсника; проблеми, спільні для молоді на даному віковому етапі; проблеми, зумовлені етнічним статусом в іншій країні. Були окреслені основні параметри адаптації: ступінь володіння мовою країни перебування, вік, стать, очікування, характер первинних контактів з місцевими жителями [3]. На думку дослідників М.А. Іванової та Н.А. Тіткова труднощі адаптації іноземних студентів залежать від національних та релігійних характеристик і змінюються від курсу до курсу [3]. Етапи адаптації іноземних студентів до нового мовного, соціокультурного та навчального середовища такі: входження до студентського середовища, засвоєння основних норм міжнародного колективу, формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання “мовного бар’єру”, посилення почуття академічного рівноправності.

А.І. Суригін розглядає адаптацію іноземних студентів як процес, обумовлений включенням студента в нове мовне, соціальне та навчальне середовище, де під керівництвом викладача, який використовує основні форми і методи навчання, відбувається формування структури діяльності студента і стійких особистісних відносин до всіх елементів педагогічної системи [3]. Основною проблемою успішного входження іноземних студентів в навчальний процес він вважає протиріччя між рівнем готовності іноземних студентів до сприйняття навчальної інформації та вимогами вищої школи іншої країни.

Проблема адаптації студентів у новому культурному, соціальному та навчальному середовищі особливо актуальна сьогодні для КНР. У 1990-ті – на початку 2000-х рр. в КНР було проведено низку заходів з модернізації системи освіти. Однак, незважаючи на це, система освіти ще не може в повному обсязі забезпечити потреби населення країни в освітніх послугах. Тому велика кількість китайських студентів виїжджають сьогодні для отримання освіти (особливо вищої) за межі своєї країни.

Навчання за кордоном викликає ряд труднощів, для подолання яких студенти прикладають додаткові зусилля. До таких труднощів можна віднести наступні: мовні (необхідність швидко вивчити мову країни проживання і кожен день спілкуватися нею, оволодіння фонетичними, синтаксичними та ін. особливостями мови); психологічні (розрив зв’язків з батьківщиною та близькими людьми, звичним оточенням, нерозуміння з боку нового оточення та ін.); культурні (адаптація в нових культурних умовах, звикання до нового стилю життя, традицій, необхідність розуміння культури того народу, серед представників якого студент живе та ін.); дидактичні (необхідність в короткий термін зрозуміти і орієнтуватися в новій освітній системі, знати порядок організації навчального процесу, розуміти вимоги викладачів та ін.); фізіологічні (звикання до нового клімату, продуктів харчування та ін.); інформативно-правові (необхідність знати норми права в новій країні, свій статус, права та обов’язки, можливості пересування і спілкування з представниками державної влади та органів правопорядку та ін.) Зазначені труднощі вплива-

ють на ефективність процесу навчання іноземних студентів, від здатності долати ці труднощі залежить успіх навчання.

Нами досліджувалися дидактичні труднощі, які виникають в процесі навчання в Україні у китайських студентів. Під дидактичними труднощами ми розуміємо фактори в організації навчання, які перешкоджають успішній пізнавальній діяльності студента.

У проведеному нами дослідженні студенти з КНР висловили думку про те, що найбільші труднощі в організації навчального процесу в них викликають наступні моменти. По-перше, труднощі у навчанні викликає деяке протиріччя між тим, що багато китайських студентів у себе в країні і в Україні вивчають російську мову, а всі документи, газети, журнали, підручники та інші джерела навчальної інформації написані українською мовою. З одного боку, російська мова більш поширена у світі і тому китайські студенти зацікавлені в її вивченні. З іншого боку, державною мовою в Україні є українська. І основна інформація, яка регламентує умови перебування студентів в країні і режим їх навчання в університеті, існує українською мовою.

Більшість китайських студентів, які навчаються в Україні, уперше залишають свою країну, батьків. Тому часто вони відчувають себе дуже невпевнено і під впливом перших труднощів у навчанні в них виникає бажання поїхати назад додому.

Китайські студенти, які приїжджають на навчання в Україні, поселяються в гуртожиток або повинні орендувати квартиру. Багато хто уперше в житті стикаються з проблемами самостійного життя, необхідністю відповідальної поведінки, багатьма побутовими проблемами. Все це відволікає від основного - від навчання, не дає у повній мірі сконцентруватися на заняттях.

Крім побутових, кожен іноземний студент відчуває мовні труднощі по приїзді до іншої країни для навчання. Неможливість порозумітися з людьми зі служби сервісу ставить їх у вкрай скрутне становище. Труднощі виникають під час купівлі речей або продуктів харчування. Лише за допомогою жестів, міміки та окремих фраз іноземні студенти можуть перший час пояснюватися з українцями. Пояснення жестами і помилки в побудові фраз викликають сміх і здивування, а деколи носять непристойний характер, що дуже засмучує і бентежить іноземців.

Адаптації студента-іноземця до нового соціокультурного середовища сприяють дві групи факторів: залежні від студента та залежні від викладача. З боку студента важливі: достатній рівень базової підготовки, рівень знання мови, індивідуальна здатність до навчання, особливості національного менталітету. Викладач, в свою чергу, повинен бути компетентний у предметі, володіти мовою спілкування і володіти певними особистими якостями.

Одним з важливих аспектів адаптації студентів-іноземців до навчання є розуміння нової системи освіти.

Головною умовою загальної довузівської підготовки іноземних студентів є швидке і ефективне оволодіння російською і українською мовою. Чим краще засвоюється мова, тим ефективніше адаптація, тим швидше студент перестає соромитися звертатися зі своїми проханнями та запитаннями до українців. Тобто спілкування стає легшим, а значить, і простіше пізнання нового.

Студенти-іноземці болісно переживають нерозуміння, а тим більше конфлікти з викладачами. На їхню думку, самим ідеальним “прискорювачем” адаптації є створення атмосфери “доброго дому”, де кожен студент-іноземець “знайшов би себе”.

На жаль, іноді викладачі не хочуть вникати у всі проблеми іноземних студентів через відсутність досвіду або вільного часу. Деякі викладачі суб’єктивно ставляться до іноземців, виявляють націоналізм. Іноді виникають ситуації, коли викладач не розуміє студента, тому що той погано володіє мовою, і в нього складається враження, що цей студент погано вчиться. Іноді студенти не встигають записувати лекції, які викладачі диктують дуже швидко. Але більшість викладачів допомагають студентам-іноземцям вирішувати їхні проблеми, підтримують їх у навчанні (пояснюють докладно завдання англійською мовою, дозволяють здавати заліки англійською, психологічно підтримують).

Важливим є склад груп підготовчого факультету. В основному кожна група складається з 8-10 осіб, завдяки чому викладач може кожному студенту приділити достатньо уваги. Спірним є питання формування груп за національною ознакою. Краще, коли група є інтернаціональною. Як відзначають самі студенти, це дуже стимулює процес вивчення мови.

Стосунки у групі в іноземних студентів теж складаються по-різному. Деякі товариші по навчанню допомагають писати лекції, здавати іспити, готувати доповіді, взагалі ставляться доброзичливо і намагаються допомогти. Але є й такі, хто сміється над недосконалою мовою іноземця, його зовнішнім виглядом, критикує доповіді. Зустрічаються і прояви націоналізму.

На наш погляд, адміністрація університету та викладачі можуть сприяти більш успішній навчальній адаптації китайських та інших іноземних студентів, які приїхали навчатися в Україні.

Подолання зазначених труднощів, на наш погляд, залежить від реалізації низки дидактичних умов удосконалення управління навчальною діяльністю іноземних студентів. Під дидактичними умовами ми розуміємо сукупність можливостей організації процесу навчання, які дозволяють впливати на якість навчання іноземних студентів.

У результаті проведеного дослідження ми виявили такі дидактичні умови вдосконалення управління навчальною діяльністю іноземних студентів:

1. Необхідна спеціальна дидактична підготовка викладачів до навчання китайських студентів. Викладачі повинні мати уявлення про особливості мислення і сприйняття китайських студентів, особливості організації навчання в Китаї, які формують своєрідну “навчальну культуру” студентів. Вони повинні також враховувати темп мови, який сприймають студенти, особливості спілкування з викладачем та інші особливості.

2. Необхідна спеціальна підготовка самих китайських студентів, які приїхали навчатися в Україні, до специфіки навчання в українських вищих навчальних закладах. Студентам необхідно пояснити вимоги до організації процесу навчання, роз’яснити, які види і форми занять існують в українських навчальних закладах, як організується контроль навчальних досягнень студентів (заліки та іспити), які існують вимоги до виконання домашніх завдань і до роботи студентів на заняттях та ін.

1. Горчакова О.А. Підготовка фахівців для іноземних держав в Україні: можливості та загрози // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського / О. А. Горчакова. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. – С. 10.

2. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов / Г. И. Постовалова. - Ереван, 1973. – С. 18–19.

3. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся / А. И. Сурыгин. – СПб.: Нестор, 1999. – 391 с.

The problem of adaptation of foreign students while studying in an university in another country. The authors analyze the didactic problems - factors in training, which hinder the successful learning of foreign students. There were found didactic conditions which improve management of educational activities for foreign students.

Key words: *foreign students, adaptation, didactic adaptation.*

УДК: 371.13

ББК: 74.580.0

Наталія Курста

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання практичної підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта”. Визначено зміст, принципи, мету і завдання організації та проведення педагогічної практики. Охарактеризовано основні етапи проходження різних видів практики, які забезпечують повноцінне формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів дошкільного профілю в умовах ступеневої освіти.

Ключові слова: *практична підготовка, виробнича практика, професійні знання, етапи організації педагогічної практики.*

В умовах соціально-економічного та культурного розвитку суспільства значно зросли вимоги до професійної компетентності фахівців різних спеціальностей, у тому числі до рівня науково-теоретичної та професійно-педагогічної підготовки спеціалістів дошкільного профілю. Розв’язання означеної проблеми забезпечуємо поєднанням фундаментального психолого-педагогічного та практично-методичного напрямів у системі підготовки фахівців з дошкільного виховання. Таким чином професійно-практична підготовка студентів виступає чинником перетворення об’єктивних теоретичних положень у “суб’єктивну педагогічну реальність” [4, с.10] та

природним індикатором, що визначає рівень готовності до професійної діяльності в реальних умовах освітнього простору і забезпечує студентів соціалізацію в професійному середовищі, формує у нього уявлення про себе як компетентного педагога.

Питанням удосконалення педагогічної практики присвячено праці Г. Коджаспірової, Л. Машкіної, Т. Мишковської, Л. Хомич, В. Чепікова.

Зважаючи на вищезначене, метою статті є розкриття змісту, мети, завдань та принципів проведення різних видів практики студентів спеціальності “Дошкільна освіта”.

Педагогічна практика – складова частина навчального процесу, яка сприяє формуванню творчого ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності, визначає ступінь їх професійної здатності і рівень педагогічної спрямованості та забезпечує вдосконалення основ професійної майстерності як найважливішої якості особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти.

В організації практичної підготовки виокремлюємо загальні тенденції щодо її змісту і проведення:

- педагогічна практика розглядається як компонент загального змісту освіти з орієнтацією на сучасні вимоги та запит батьків;

- педагогічна практика має готувати майбутніх вихователів до входження в систему варіативної і диференційованої освіти та відповідно швидко адаптацію в різних типах освітніх закладів;

- слугує засобом творчого розвитку та саморозвитку майбутніх фахівців дошкільного профілю;

- формує професійно значущі якості і готовність до інноваційної педагогічної діяльності.

В структурі підготовки спеціалістів дошкільного профілю виокремлюємо такі види практики:

Освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”:

- ознайомлювальна практика в ДНЗ – IV семестр;

- навчальна і виробнича практика в групах дітей раннього віку – V і VI семестр;

- виробнича практика в групах дітей дошкільного віку – VIII семестр.

Освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст”:

- переддипломна практика – X семестр.

Освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”:

- переддипломна практика у ВНЗ (асистентська) – XII семестр.

Практика у групах дітей раннього віку – важлива складова підготовки фахівця дошкільної галузі. Своєрідність періоду раннього дитинства: швидкі темпи фізичного і психічного розвитку, недостатня морфологічна і функціональна зрілість органів та систем, підвищена чутливість зумовлюють специфічність стратегії виховного впливу та педагогічні правила навчання переддошкільників. Їх знання забезпечать наступність у навчанні та вихованні дітей у дошкільному віці.

Виробнича практика у групах дітей дошкільного віку – основний вид практичної підготовки фахівців зі спеціальності “Дошкільна освіта”. До початку педагогічної практики студенти завершують вивчення професійно спрямованих навчальних дисциплін (дитячої психології, дошкільної педагогіки, методик дошкільної освіти) і оволодівають теорією дошкільного виховання, ознайомлюються із сучасними методами та формами організації педагогічної діяльності. Це дозволяє під час практики продовжити формування у майбутніх вихователів професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу, розвиток потреби систематичного професійного самовдосконалення.

Діяльність студентів під час педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах максимально наближена до реальної професійної діяльності. Вони працюють на посаді вихователя і проводять усі види роботи, які входять у коло його обов’язків. Поруч з цим студенти-практиканти мають виконати під час практики і цілу низку навчальних завдань, спрямованих на поглиблення та закріплення знань з усіх професійно спрямованих дисциплін навчального плану. Вони здійснюють комплексне вивчення освітнього процесу дошкільного закладу, психолого-педагогічне вивчення особистості дитини дошкільного віку та дитячого колективу, проводять експериментальне дослідження однієї з актуальних проблем дошкільної педагогіки (у зв’язку з

написанням курсової роботи з дошкільної педагогіки). Це сприяє розвитку у студентів творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, підвищує інтерес до навчання та майбутньої професії [2, с.5].

Переддипломна практика студентів є завершальним етапом практичної підготовки майбутнього фахівця у галузі дошкільного виховання. Студенти, які мають диплом бакалавра дошкільної освіти, кваліфікацію вихователя дітей дошкільного віку, повністю самостійно працюють у одній з вікових груп дошкільного навчального закладу. Самостійне виконання обов'язків вихователя у процесі виробничої практики поєднується з виконанням студентами організаційно-методичних та науково-дослідних завдань, а також завдань, що дозволяють практикантам набути досвіду керівництва ДНЗ з боку методиста і завідуючої.

Педагогічна практика у вищих навчальних закладах освіти (асистентська) забезпечує практичну професійно-педагогічну підготовку студентів магістратури до викладання фахових дисциплін, ознайомлення їх з організацією навчально-виховного процесу в педагогічному виші, набуття вмінь, необхідних для майбутнього викладача. У ході самостійної викладацької діяльності практиканти вдосконалюють вміння спостерігати й аналізувати педагогічний процес, структурувати навчальний матеріал з відповідної дисципліни, добирати оптимальні моделі навчання студентів, використовуючи сучасні надбання методики викладання у вищій школі, керувати самостійною навчальною та науково-дослідною роботою студентів, застосовувати різні види контролю знань та рівня сформованості практичних умінь та навичок студентів тощо. Програма асистентської практики передбачає виконання студентами магістратури також обов'язків куратора академічної групи, у цій якості магістранти організовують різноманітні форми виховної роботи зі студентами, вивчають студентський колектив, виробляють у себе вміння налагоджувати стосунки зі студентами, викладачами.

Програми педагогічних практик укладали на основі таких принципів як: зв'язок практики з життям, відповідність її змісту, форми і методів проведення програмним вимогам; комплексний характер практики на всіх її етапах, який передбачає єдність навчальної і виховної роботи студентів; органічний взаємозв'язок практики з вивченням теоретичних курсів і самостійною діяльністю студентів; диференційований зміст практики з урахуванням специфіки кваліфікації та індивідуальних особливостей студентів.

При визначенні мети зазначених видів практики опиралися на дослідження Б. Боденко, С. Вітвицької, Н. Галькової, О. Двіжони, В. Дешгун, В. Кудіної, М. Соловей, які рекомендують таку узагальнену мету педагогічної практики:

- оволодіння вміннями ставити мету, визначати завдання індивідуальної та спільної діяльності, співпрацювати з колегами [3, с.219];
- оволодіння студентами сучасними формами, методами і засобами роботи в освітніх закладах;
- формування необхідних професійно-педагогічних навичок та умінь для вирішення практичних завдань в умовах реального навчального процесу;
- виховання потреби постійного вдосконалення педагогічної майстерності;
- розвиток творчої ініціативи та конкретних дослідницьких умінь у професійній діяльності педагога [1, с.209].

Діяльність студентів під час педагогічної практики спрямовуємо на виконання таких завдань: формувати у студентів систему педагогічних професійних ЗНВ, необхідних для виконання кваліфікаційних обов'язків вихователя ДНЗ; викладача педагогічного вишу; оволодіти вміннями організовувати і здійснювати навчальний процес, спрямований на гармонійний і різнобічний розвиток дошкільника, формування його особистості; удосконалювати вміння налагоджувати взаємини з вихованцями та їх батьками, вихователями ДНЗ; вчити виявляти, узагальнювати і поширювати ППД навчально-виховної роботи; оволодіти вміннями впроваджувати дані наукових досліджень, інноваційні технології в педагогічний процес ДНЗ, ВНЗ; формувати вміння застосовувати набуті знання для здійснення науково-дослідної роботи, розвиток дослідницьких умінь та навичок, сприяти розвитку наукового потенціалу спеціалістів та магістрів.

Окрім того, планування та проведення педагогічної практики має певну поетапність. Навчальна робота здійснюється в 3 етапи.

На початковому етапі, що триває 2-3 дні, кожний студент-практикант: бере участь у настановчій конференції з педпрактики; знайомиться з віковою (студентською) групою, вивчає освітню програму, особливості планування навчального процесу, розклад занять; складає індивідуальний план роботи, подає його на затвердження керівнику-методисту; відвідує заняття вихователів (викладачів) групи.

Наприкінці початкового етапу керівник практики разом із студентами складають розклад занять, що проводитимуться практикантами і розклад взаємо відвідувань цих занять, заходів, що проводитимуться у II пол. дня.

На основному етапі педагогічної практики студенти проводять пробні та залікові заняття за розкладом вікової (студентської) групи. Практикант допускається до проведення заняття тільки за наявності розгорнутого плану-конспекту заняття, затвердженого викладачем відповідної методики і керівником практики; розробляє та виготовляє необхідну для проведення заняття наочність; відвідує та бере участь в аналізі занять, які проводять його колеги; готує та проводить захід у II половину дня; виконує психологічне дослідження: складає психолого-педагогічну характеристику на дитину(студента) або вікову (студентську) групу; готує доповідь і виступає з нею на методичному семінарі, педагогічній раді.

На заключному етапі педагогічної практики студент готує звітні матеріали та здає документацію керівникам педагогічної практики для перевірки та оцінювання, бере участь у підсумкових заходах з педагогічної практики: засідання кафедри, “круглого столу” або науково-практичній конференції.

Таким чином, лише з урахуванням зазначених завдань, принципів та поетапності організації та проведення педагогічної практики студентів, буде забезпечене повноцінне формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів дошкільного профілю.

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Горопаха Н.М., Поніманська Т.І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи / Н. М. Горопаха, Т. І. Поніманська. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 280 с.
3. Двіжона О.В., Руснак І.С. Методика викладання психології / О. В. Двіжона, І. С. Руснак. – Чернівці: Рута, 2006. – 231 с.
4. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога / В. В. Сериков // Педагогіка. – 2005. – № 10. – С. 9–11.

The problems of students' practical training of specialty "Preschool education" are considered in the article. The content, principles, aims and tasks of pedagogical practice organization are analyzed. The main levels of different kinds of practice organization, which help to form professional competence of preschool education future specialists in the conditions of education levelness are characterized.

Key words: *practical training, preschool education, pedagogical practice, professional knowledge, the levels of pedagogical practice organization.*

УДК 378. 011. 31
ББК 74.104

Ольга Козлюк

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості змісту професійної підготовки майбутніх вихователів до формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей дошкільного віку. Представлено роботу семінару-тренінгу під назвою “Гуманістичне спілкування”.

Ключові слова: *професійна підготовка, гуманістична спрямованість спілкування, семінар-тренінг, діти дошкільного віку.*

Постановка проблеми. В Україні триває процес становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. Реалізація принципу варіативності дає можливість педагогічним колективам навчально-виховних закладів обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, включаючи й авторські. Постає проблема розробки різних варіантів реалізації змісту освіти, використання досягнень педагогічної науки у підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Гуманістична орієнтація виховання дошкільників вимагає зміни усіх сфер життєдіяльності дітей, у тому числі в рамках виховного простору дошкільного закладу. Реалізація принципів гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу сучасного дошкільного закладу вимагає нових можливостей для вирішення проблеми формування гуманістичної спрямованості особистості дитини, починаючи з перших днів перебування в дитячому садку, а також підготовки вихователів до проведення означеної роботи з дітьми дошкільного віку.

Гуманізація дошкільної освіти на перший план висуває гуманістичну спрямованість особистості дошкільника, рівень сформованості якої буде визначальним у його подальшій взаємодії з іншими людьми. Результати нашого дослідження засвідчують, що гуманістична спрямованість вихователів і батьків, їх тісна взаємодія у виховному процесі є визначальними факторами формування гуманістичної спрямованості особистості дошкільника. Разом з тим, аналіз практики виховання дітей дошкільного віку засвідчує неготовність вихователів до роботи в умовах зміни ціннісних орієнтацій у суспільстві, прийняття і послідовної реалізації гуманістичної парадигми освіти тощо.

Виявленні протиріччя між педагогічною дійсністю і поставленими перед сучасними дошкільними закладами завданнями гуманізації педагогічного процесу дозволяють дійти висновку про необхідність підготовки педагогічних кадрів до реалізації ідей гуманістичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні та методологічні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до виховання дітей знайшли відображення у працях класиків педагогічної науки (С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського) та у наукових дослідженнях сучасних вчених (А.Алексюка, Л.Артемової, Е.Вільчовського, О.Дубогай, І.Зязюна, Т.Поніманської, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьоніна та ін.). Виходячи з обґрунтування актуальності проблеми дослідження для нашого дослідження важливими є ідеї гуманістичної спрямованості навчання і виховання, яким значне місце відводиться в роботах Ш.Амонашвілі, І.Беха, О.Кононко, Т.Поніманської, В.Сластьоніна та ін.

Питання становлення спілкування в групі однолітків у дошкільній педагогіці розглядалися у контексті досліджень процесів формування гуманної поведінки і гуманних взаємин (В.Абраменкова, В.Котирло, Ю.Приходько, Т.Поніманська), культури спілкування (М.Ільяшенко, Г.Лаврентьєва, І.Луценко, О.Яницька), культури поведінки (Т.Антонова, С.Петеріна, М.Федорова та ін.); виховання мовного етикету (Н.Формановська). Вплив спілкування з однолітками на соціально-емоційний розвиток особистості вивчає О.Кононко [3].

Формування гуманістичної спрямованості особистості, у тому числі й спілкування починається з перших днів перебування у дошкільному закладі. Необхідність підготовки спеціалістів до цілеспрямованого формування гуманістичної спрямованості спілкування саме у дітей старшого дошкільного віку, зумовлена тим, що цей вік вважається сензитивним для морального та гуманістичного виховання: формування моральних та гуманних почуттів, моральної позиції, гуманної поведінки, що достатньо висвітлено в працях Л.Виготського, О.Запорожця, М.Лісіної, В.Холмогорової.

Окреслення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень із проблем гуманістичного виховання дошкільників у теорії і практиці вищої освіти такий напрямок, як підготовка спеціалістів до формування гуманістичної спрямованості спілкування у дошкільників, розроблений недостатньо. Не знайшли належного обґрунтування і методологічні підходи до розуміння сутності та структури гуманістичного спілкування, остаточно не визначена його роль і місце в системі професійної педагогічної освіти. Крім того, у вищій педагогічній освіті відсутній систематизований курс, який би знайомив із особливостями конструктивного, гуманістичного спілкування з дошкільниками, спілкування заснованого на принципі ненасилля над особистістю дитини.

Все це зумовило виникнення певних протиріч, а саме: між потребою в педагогічних кадрах, здатних професійно здійснювати гуманістичне виховання з акцентом на формування гуманістичної спрямованості спілкування і неготовністю сучасних педагогічних вузів до підготовки таких спеціалістів; між зацікавленістю майбутніх педагогів дошкільних закладів у своєму моральному зростанні та їх невмінням здійснювати цей процес.

Мета статті: розкрити зміст професійної підготовки майбутніх вихователів дошкіль-

них навчальних закладів до формування гуманістичної спрямованості дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проводячи експериментальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку, спрямовану на вивчення особливостей гуманістичної спрямованості спілкування ми дійшли висновку, що неможливо змінити стиль і характер спілкування та взаємин дітей між собою, не залучаючи до цього процесу вихователів і інших співробітників ДНЗ. З огляду на це у професійну підготовку студентів спеціальності “Дошкільне виховання” у Рівненському державному гуманітарному університеті було впроваджено семінар-тренінг під назвою “Гуманістичне спілкування”. Основною метою якого була підготовка студентів до спілкування з дітьми на засадах гуманізму, організації життєдіяльності дітей з метою виховання гуманістичної спрямованості спілкування.

На семінарі з елементами тренінгу розглядалися такі питання, як: вплив спілкування на психічний розвиток дитини; особливості спілкування дошкільників з дорослими; особливості спілкування в сім’ї; особливості спілкування з однолітками; спілкування в групі дитячого садка; кодекс гуманістичного спілкування; розвиток умінь гуманістичного спілкування; методи і прийоми формування умінь гуманістичного спілкування; організація роботи з дітьми щодо формування гуманістичної спрямованості їх спілкування; корекція можливих проблем спілкування; спільна робота дитячого садка і сім’ї з формування гуманістичної спрямованості спілкування; форми роботи з батьками щодо формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей.

На завершення семінару-тренінгу відбувався захист творчих робіт. Тематика творчих робіт була такою: гра – азбука спілкування; заняття як одна із форм корекції проблем спілкування; система роботи з батьками щодо формування гуманістичної спрямованості спілкування у старших дошкільників; особливості спілкування з дітьми в конфліктних ситуаціях; діагностика сформованості навичок гуманістичного спілкування у старших дошкільників; причини антигуманного спілкування батьків із дітьми та ін.

Практичні заняття проходили у формі тренінгу, на яких педагоги мали можливість по-вправлятися у використанні методів і прийомів формування гуманістичної спрямованості спілкування у дітей, розробити ігри та заняття.

Структура тренінгового заняття.

1. *Привітання.* (“Привітайтеся зі своїм сусідом відвертою, доброзичливою посмішкою. Скажіть декілька приємних слів один одному” “Ви вже посміхаєтеся?, тоді можемо розпочинати наше заняття”.)

2. *Бесіда з студентами.* Що ви відчували, коли посміхалися своєму сусідові? Чи важко посміхнутися іншій людині? Чи важко посміхатися усім? Що ви відчуваєте, коли посміхаються вам?

3. *Виконання вправ.*

Вправа 1. Повернення в дитинство. (“Сядьте зручно, закрийте очі, пригадайте будь-який момент свого спілкування з дорослим (вихователем) у дитячому віці, проаналізуйте свої відчуття (з позиції себе-дитини і з позиції себе-вихователя). Які почуття викликає у вас цей спогад?”

Вправа 2. Назвіть одним словом. (“Дайте характеристику дошкільнику одним словом, бажано щоб це був епітет (щоб окреслити найголовніше). Кожен по черзі називає свій епітет, однак вони не повинні повторюватися”.

Вправа 3. Радість спілкування з дитиною. Продовжіть фрази: мені подобається спілкуватися з дітьми, тому що ..., тривале спілкування з дітьми мене виводить із стану рівноваги, тому що

“Промовляючи фрази, сконцентруйте увагу на своїх відчуттях і способах нейтралізації негативу щодо дітей”.

Вправа 4. Зобразі свій образ в ситуаціях. “Намалюйте свій образ у ситуаціях “якщо я зараз...”:

- якщо я зараз вихователь, то...
- якщо я зараз дитина, то...

“Малювати можна все, що завгодно – той образ, в якому ви себе уявляєте в цих ситуаціях. Це може бути пейзаж, натюрморт, ребус, щось із світу фантастики, будь-яка абстракція, те, з чим ви себе асоціюєте, порівнюєте”.

4. Виконання тесту “Який Я вихователь?”

Висновки. Таким чином, означений семінар-тренінг курс мав на меті підготувати майбутніх вихователів до спілкування з дітьми заснованого на засадах гуманізму. Дозволяє переоцінити погляди на особистість дитини та особливості її спілкування. Вчить поводитися у конфліктних ситуаціях, поважати гідність дитини, а також готує студентів до проведення відповідної роботи з батьками в означеному напрямі.

Професійна підготовка спеціалістів до формування гуманістичної спрямованості спілкування дошкільників являє собою цілісний процес професійного навчання і виховання, який відбувається в рефлексивно-комунікативній діяльності з самовизначення педагога в світоглядних і гуманістичних системах, в осмисленні педагогами себе і професійній діяльності з гуманістичного виховання дітей в усіх сферах життєдіяльності.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У двох книгах / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 342 с.

2. Воспитание гуманных чувств у детей / В. К. Котырло, С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир и др.; под ред. Л. Н. Прокопиенко, В. К. Котырло. – К.: Рад. шк., 1987. – 174 с.

3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.

The article deals with the features of professional preparation of future educators to forming of humanistic orientation of communication of preschool children. It is presented the work of seminar-training named the "Humane communication".

Key words: professional preparation, humanistic orientation of communication, seminar-training, preschool children.

УДК 371.134:373.211

ББК 74р30–253

Марія Комісарик

СПРЯМОВАНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ НА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Автор статті визначає важливість професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до діяльності, яка передбачає використання освітніх технологій і здатність до ефективно впровадження їх у систему дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна технологія, метод фізичних дій, педагог-новатор.

За останні роки вища школа кардинально переглядає зміст, організацію та вибір педагогічного інструментарію підготовки майбутнього фахівця у відповідності до сучасних пріоритетів в галузі освіти, національних потреб у сучасних професіоналах та кардинальних змін у системі освіти на світовому освітньому просторі. Ми свідомі того, що успішність здійснення професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до розвивально-виховної роботи залежить від оптимальності визначення базисної системи взаємозалежних поглядів на сам процес підготовки, на основі врахування змін стратегічних цілей фахової підготовки та закономірностей побудови своєї педагогічної діяльності.

Саме тому, основною *метою* нашої статті є визначення професійної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку до діяльності, яка передбачає використання освітніх технологій і бути здатним ефективно впроваджувати в систему дошкільної освіти.

Педагогічна діяльність, як зазначається, це діяльність, що керує діяльністю дітей. Отже, завдання, що стоїть перед вихователем, полягає у створенні умов, щоб ця діяльність була ефективною. Кожен майбутній вихователь повинен сам вдосконалити структурні компоненти своєї педагогічної діяльності, щоб створити особистість.

Щоб вирішити це завдання, вихователі розробляють варіанти розв'язання. Тому і розгорнулася широка експериментально-дослідна робота з апробацій нових педагогічних ідей, прогресивних технологій і моделей розвитку, виховання і навчання вихованців дошкільних навчальних закладів.

На нашу думку, без педагогічної технології педагогам-практикам успішно працювати неможливо, як неможлива будівля без фундаменту. Педагогічна технологія - це проект певної пе-

дагогічної системи, що реалізується на практиці. Отже, найголовніше, що треба зробити сьогодні в галузі навчання і виховання, - розробити педагогічні технології, які забезпечували б педагогічне виховання дітей у рідній стихії, не відриваючи їх від народних традицій, на засадах педагогічної технології.

Подальше входження України у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Проголошений принцип варіативності освіти дає змогу педагогічним колективам вибирати й конструювати навчально-виховний процес на основі нових ідей і технологій.

Науково-технологічний процес кінця ХХ ст. зумовив технологізацію не тільки багатьох галузей виробництва, він неухильно ввійшов у сферу культури та гуманітарних галузей знань. Сьогодні ми вже маємо інформаційні технології в галузі освіти. Широкий інтерес до проблеми викликаний різними мотивами: одні вчені традиційно оцінюють модний напрям, інші стурбовані станами освіти і вбачають у технології чергову панацею від усіх бід; треті - вважають, що технологізація – об'єктивний процес еволюції освіти, який зможе вирішити її якісно нові завдання.

Із розвитком педагогічних технологій вчені й практичні працівники пов'язують можливість такої побудови навчально-виховного процесу, яка була б ефективною в умовах сучасних дошкільних навчальних закладах і забезпечувала б успіх діяльності звичайного вихователя дітей дошкільного віку.

Щоб бути справжнім професіоналом, вихователь чи керівник освітнього закладу має не лише орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних проектів, ідей, напрямів, різних моделей дошкільних навчальних закладів, а й мати у своєму арсеналі найефективніші освітні технології [2, с.9].

Історично поняття “технологія” виникло у зв'язку з технічним прогресом і, згідно зі словником (грецьк. *techné* - мистецтво ремесло, *lòhos* - поняття, вчення), є сукупність знань про способи і засоби обробки матеріалів. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і мов. Технологія в процесуальному розумінні відповідає на запитання “Як зробити (з чого та якими способами)?” До суттєвих ознак технології відносять стандартизацію, уніфікацію і можливість його відтворення стосовно заданих умов.

Поняття “педагогічна технологія” останнім часом отримує дедалі ширше застосування в теорії навчання. Саме в цьому розумінні “технологія” та його варіації “технологія навчання”, “освітні технології”, “технологія освіти” та ін. стали використовувати в педагогічній літературі й одержувати велику кількість (більше 300) формувань залежно від того, як автори уявляють структуру і складові освітнього технологічного процесу.

В Україні останнім часом поняття технологія вживається наскільки широко, настільки і невизначено.

Здебільшого воно означає прийоми (або ж методика чи, навіть, методологію) роботи вихователя у сфері навчання і виховання.

Отже, до структури педагогічної технології входять:

- 1) потенційна основа;
- 2) змістова частина навчання: цілі навчання, зміст навчального матеріалу;
- 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчально-виховного процесу; методи і форми повчально-виховної діяльності дошкільнят; методи і форми роботи вихователів; діяльність вихователя з управління процесу засвоєння матеріалу;
- 4) діагностика розвивально-виховного процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати деяким основним критеріям технологічності:

- концептуальність (кожній педтехнології має бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, дидактичне та соціально-педагогічне досягнення цілей);
- системність (у педагогічній технології мають простежуватися всі ознаки системи; логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);

- керованість (передбачається можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання);
- ефективність (технологія має вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність (можливість застосування педтехнології в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами) [6, с.17].

Як видно з критеріїв, вибір технології пов'язаний з комплексною оцінкою ефективності дидактичного процесу, в якому вона має бути втілена.

Основою освітньої системи, її генеральною ідеєю має бути гуманістичний світогляд, що передбачає формування таких якостей особистості, як усвідомлення природи в їх єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, схильність до компромісу, повага до чужої думки, інших культурних цінностей і вірувань.

Технологізація - історично безперервний історичний процес. Інформатизація цього процесу - всього лише етап технологізації, відрізок безперервного шляху. Завдяки цьому в освіті здійснюється наступність нових технологій, виникає готовність до їх адаптації через призму критичної рефлексії [1, с.3].

Отже, технологізація освіти та виховної діяльності не може об'єднувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів. Вона передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, який пов'язаний з використанням засобів інших сучасних технологій, що потребують перебудови стереотипів традиційного навчання, формування нового мислення, зміни менталітету сучасного педагога й дітей.

Щоб запровадити освітні технології, необхідно вирішити такі питання (звичайно, на державному рівні):

- 1) формування освітніх цілей, концепцій у вигляді моделей та критеріїв їх оцінки;
- 2) відбір сучасних технологій на основі моральних, технологічних, медичних, екологічних та інших підходів та критеріїв, а також оцінка їх ефективності та безпеки в умовах диференційованого навчання;
- 3) створення перспективних засобів навчання і на їх основі популяризація оригінальних педагогічних технологій і запровадження у практику, оцінювання їх ефективності;
- 4) вироблення державних освітніх нормативів і регламентів;
- 5) керування цим процесом на основі цільових, державних програм і стандартів;
- 6) контроль запровадження технологій з точки зору "педагогічної чистоти" і моральної безпеки.

Ускладнення нинішніх соціально-економічних умов, у яких відбувається процес виховання і розвитку підростаючої особистості, потребує від педагога наукового підходу до своєї праці. Без цього його виховні зусилля будуть малоефективними. Науковий підхід має фіксувати собі глибокі експериментально здобуті і теоретично осмислені психолого-педагогічні закономірності, що якісно відрізняються від емпіричних уявлень про процес виховання дитини. Такий підхід має бути чітко сформульований і мати широкий ряд особистісно-перетворювальних можливостей.

Повноцінним виховний процес може бути за неухильного дотримання двох фундаментальних організаційних вимог:

1. Частоти виховних ситуацій, у яких дитина виступає у двоєдиній функції об'єкта і суб'єкта моральної поведінки, а отже і частоти позитивних емоційних переживань, що супроводжують її соціально-активну життєдіяльність;
2. Постійності – похідної від частоти, оскільки постійність – це повторення поведінково-виховних ситуацій, а непостійність, відповідно, означає знижену частоту їх повторення.

Чимало виховних труднощів можуть виявитися сукупним наслідком непостійності дій вихователя, спрямованих на оволодіння дитиною моральною культурою суспільства. Та й виховне перевантаження теж недоцільне: тут необхідне розумне почуття міри як результат педагогічного досвіду, оскільки важко досить точно визначити поріг частоти і постійності міжособистісних контактів, що визначає ступінь їх вияву, який впливає на процес розвитку особистості.

Практична дійовість наукового підходу окреслюється загальною характеристикою тих емоційних меж, у яких виявляються міжособистісні відносини. Один емоційний полюс кваліфі-

кується станом позитивного емоційного піднесення (задоволення) вихованця, другий – пов'язаний із станом його негативного напруження (тривоги, страху), з максимальним відхиленням від найвищого рівня задоволення. Рівень емоційного піднесення і рівень негативного напруження зворотно пропорційні один одному, тобто підвищення рівня задоволення викликає зниження негативного напруження і навпаки. Вираження того чи іншого емоційного полюсу дитини часто носить переважаючий характер, але загальна тенденція зводиться до їх збалансованості у внутрішньому світі вихованця.

Слід виходити з того, що виховний процес матиме достатні особистісно-розвивальні перспективи за умови, коли дії педагога не викликатимуть у дитини відчуття емоційного дискомфорту. Точніше-тривогу, страх та інші негативні переживання. Саме такі чуттєві феномени є основною психологічною силою, яка спричиняє руйнівний вплив на міжособистісні відносини, а також виявляються провідними факторами, що сприяє виникненню серйозних розвивальних проблем.

Науковий підхід утверджує невідворотні тенденції кожного вікового періоду в плані дитини. Специфіка дошкільного віку полягає в тому, що поряд із домашнім вихованням та навчанням, дошкільний навчальний заклад – основний суспільний інститут соціалізації дитини.

Тому необхідно удосконалювати наукові знання, навички, вміння, тобто досвід людства, який потрібно передати підростаючому поколінню. Вдосконалити не тільки що треба передавати, чого навчати, а головне – як це зробити. Потрібно ознайомитися і опрацювати методики педагогів-новаторів, але і не забувати і педагогів-класиків.

Ще один цікавий елемент системи – пристосування. Адже вихователів треба вміти пристосуватися до колективу дітей і кожного малюка зокрема. Пристосуватись до способів мислення вихованців, шукати найвідповідніші форми власних висловлювань. Цікавий приклад таких пристосувань дає шведський антропософ, вальдорфський учитель Калгрєн Франс у книзі “Воспитание к свободе” [4, с.272]. Він говорить, що педагогічна творчість потребує постійної праці над власним темпераментом та темпераментом дітей. Пристосовуючись до різних темпераментів дітей, педагог має завжди дотримуватися таких принципів:

- бути емоційним, жвавим, тобто різним, таким, що сангвініки ледве встигатимуть стежити за ним;
- таким співчутливим, що меланхоліки забудуть про різні власні неприємності;
- настільки драматичним, що це зацікавить холериків і приверне їхню увагу до навчального матеріалу без застосування дисциплінарних методів. Жодна людина не може повністю задовольнити всі ці вимоги. Але про них треба пам'ятати, прагнути, за можливості, їх дотримуватися.

Педагогові також дуже важливо вміти керувати власною увагою, М. Кнебель порівнює увагу зі своєрідними щупальцями, які дані людині для спілкування з навколишнім світом. Кожній людині цікавіше живеться, вона цікава для людей, її внутрішній світ вабить інших. Для вихователя важливо захоплюватися складними проявами життя та вміти передавати це захоплення іншим [3, с.72].

На основі особливостей вищої нервової діяльності, індивідуальних творчих рис характеру формується неповторний стиль педагога. Необхідно знайти власний індивідуальний почерк.

Відомий педагог В. Сорока-Росинський поділяє педагогів на чотири типи за стилем праці:

- педагоги-теоретики, в яких теорія, ідея завжди переважає над реальним світом речей на практиці;
- педагоги-реалісти – слабкі в теорії, але обізнані у світі речей та людей, тонко відчують настрій людини;
- педагоги-утилітаристи – майстри різноманітних вправ, тренувань з метою закріплення навчального матеріалу, також оформлення, документування; для них увесь світ – це матеріал, а діти – об'єкт навчання, успішності та дисциплінованості;
- педагоги-актори – емоційні працюють з натхненням, інтуїцією, у стані натхнення відзначаються творчими злетами, але за відсутності відповідного настрою дають сірі, недбалі заняття.

В.Сорока-Росинський вказує, що у чистому вигляді такі типи зустрічаються рідко, частіше – у різних комбінаціях, але завжди в кожного - власна індивідуальність.

К.Станіславський радить педагогові: “Не можна вимагати від іншого того, чого ти не вмієш сам. Ти маєш завжди бути попереду. Ти ростеш, і вихованці ростуть разом із тобою...” [4, с.24]. Він винайшов геніальну формулу педагогічного процесу: вчити – навчаючись. Вона розкриває секрет педагогіки. Справжній педагог багатий тим, що він бере в дітей, тому його багатство невичерпне. Немає такого дошкільника, такої ситуації, які б не сприяли отриманню певних знань. Така небайдужість до малюків, насолода від спілкування з ними – ознака творчого педагога, його вища винагорода в житті.

Наступною спрямованістю діяльності майбутнього вихователя може бути гуманізація дошкільної освіти.

Педагог повинен чітко усвідомити, яку людину потребує суспільство, знати закони, тенденції розвитку суспільства, закони процесу засвоєння знань, умінь і навичок, знати, чого потрібно досягти, тобто мати мету, завдання.

Нині дещо змінилися пріоритети в освіті. Зокрема, іншим стало ставлення до дитини: оскільки вона володіє здатністю до саморозвитку і самовдосконалення, то і не є об'єктом, як вважалося раніше, а суб'єктом пізнань. Вихованці мають не лише брати активну участь у процесі сприймання та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможним застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити з майбутнім [5, с.15].

Вироблення умінь і навичок у дітей дошкільного віку дасть їм змогу не лише стати володарями своєї долі, а й збільшить, в умовах складної демографічної ситуації в нашій країні, їхні шанси на виживання. Такий підхід потребує перегляду змісту дошкільної освіти та пошуку нових педагогічних технологій. Це дасть змогу уникнути авторитарних способів передачі знань дітям, оскільки суб'єктами пізнання вони можуть стати лише тоді, коли освіта для них стане життєвою потребою. Саме тому першочерговим завданням вихователя є формування у дошкільників позитивного ставлення до процесу учіння. Наслідки роботи в цьому напрямку прямо пропорційно залежать від того, в який спосіб діти отримуватимуть та засвоюватимуть знання. Наприклад, пасивне сприймання на слух інформації калейдоскопічного змісту, не усвідомлене заучування її напам'ять, необхідність тривалий час сидіти нерухомо, займатися лише репродуктивною діяльністю, а також нерегламентованість навчальної праці та завищені вимоги призводять до розумового та фізичного перевантаження дітей, яке спричинює руйнацію не лише фізичного, а й психічного здоров'я вихованців. Все це сприяє виникненню в них нервових стресів, стійкої відрази до навчальної діяльності [5, с.22].

Наступним напрямом діяльності вихователя може бути також обмін досвідом. Цей обмін проходить в основному на конференціях, методичних засіданнях, зборах, конкурсах, семінарах, де почерпають знання з різноманітної літератури з цього питання. Обмінюючись досвідом, педагоги досягають кращих результатів. Розробляють нове сполучення елементів, вдосконалюють свій або принципово новий підхід до поставленої проблеми.

1. Мазур Р.Г. Гуманізація стосунків у навчально-виховному процесі // Початкова школа – N 9, – 1996. – С. 9–11.
2. Пелекс В. Твои возможности человек. – М., 1973. – С. 204.
3. Ромашок А.Й. Плекаємо творчу особистість педагога. // Поч. шк. – N 4 – 1996. – С. 4–5.
4. Сластьонін В.А. Формування особистості учителя школи в процесі професійної підготовки. – М., 1976. – С. 124.
5. Синица І.Е. Педагогический, такт и мастерство учителя. – М. Д986. – С. 140.
6. Толстой Л.Н. Собрание сочинений – М., 1968. – С. 12.
7. Ушинський К.Д. Про корисність педагогічної літератури. – К. Д978. – С. 25.

Author of the article determines the importance of professional preparation of future educators of preschool children to work, which involves the use of educational technologies and the ability to effectively embed them into a system of preschool education.

Key words: *teaching activities, educational technology, a method of physical actions, the teacher-innovator.*

ПРОФЕСІЙНА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В МЕЖАХ ФАСИЛІТАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті автор розкриває підготовку майбутнього вчителя школи, викладача вищої школи, управління, як фахівців гуманітарної сфери. Розкриває на рівні самовизначення і фасилітативних дій у складній динамічній системі “професійного самовизначення” в межах фасилітативного підходу.

Ключові слова: підготовка, викладач вищої школи, самовизначення, професійне самовизначення, фасилітативний підхід.

Розвиток особистості майбутнього викладача психології, її перетворення на теренах світової і національної культури є найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідною точкою відліку розвитку особистості фахівця як людини, котра самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий шлях, є активною, здатною до осмислення свого життя і його перетворення, особистості, яка позитивно ставиться до праці, обирає стратегію особистого життя, віддану гуманістичним ідеалам. Але в реальному житті це надто тяжко. І тому проблема у всі часи, а особливо сьогодні за умов соціально-економічної кризи є надактуальною.

Теоретичний аналіз існуючих досліджень говорить про те, що проблема мотивації самовизначеності в професії залишається. Так з дослідження Г. Корсетова, ми доходимо запитання: “Чому ж останнє не знайде сьогодні широкої потреби і розповсюдження в масовій шкільній практиці?” [6, с.102]. Відповідь по-великому залишається, майже, без відповіді. А проблема переходить і до вищої школи та впирається у відсутність вільного виховання, якого по визначенню бути не може в сучасних соціально-економічних умовах. Докази до цього надають Б. Коротяєв та В. Третяченко [6, с.103].

Дослідження мають дійти вирішення означеної проблеми з позицій педагогічної психології. Бо, в ранній юності людина самоспостерігає себе, в неї інтенсивно розвивається самосвідомість – важливий елемент самопізнання. Прийняття себе, задоволеність собою як особистістю – це наслідок високої самооцінки своїх якостей.

Та пізнаючи світ, себе в ньому, людина неодмінно запитує себе: “Що я зможу зробити в цьому світі?”, “Яке моє місце в ньому?”. Пошук відповідей на ці і та інші запитання А. Мудрик називає сутністю самовизначення, тобто “визначення людиною свого місця у світі і в сфері взаємовідносин із людьми, що поруч з нею” [8, с.49].

У своїх дослідженнях науковці зазначають, що старшокласник прагнучи бути незалежним, обирає внутрішні мотиви поведінки та значущі для себе цінності. Формування світогляду і “Я-концепції” особистості починається у підлітковому віці, а в юнацькому стає найактивнішим під впливом механізмів рефлексії і соціального підкріплення [7, с.77]. В старшому шкільному віці відбувається нелегка соціалізація особистості, що, на думку П. Підкасистого, є об’єктивним явищем, присутнім у житті кожної людини, коли вона стає на шлях самостійного поступу в суспільстві. Та бажано щоб поступ той мав духовне підґрунтя.

Тому одне з важливих педагогічних завдань у роботі з старшокласниками чи студентами – створити умови для мобілізації і реалізації потенційних можливостей особистості відповідно до її реальних домагань, допомогти їм соціально самовизначитися на майбутнє, та щоб і сама молода людина змогла в чомусь допомогти порадою товаришу.

Усвідомлена соціальна позиція особистості, закладена всім комплексом виховних і освітніх впливів, що є точкою зору чи то принципом, які стають основою (мотивом) професійного самовизначення. *Слушиною* у вирішенні проблеми раніш у школі (у радянські часи, – прим. Авт.) в старших класах була професійна орієнтація, яка допомагала зорієнтуватися учнівській молоді у виборі професії – мотивувати вибір професії. На жаль, сьогодні в освіті вона стала майже непотрібною. Та сутність мотивації як психологічної категорії розкрито працями В. Давидова, О. Леонтєва, В. Моргуна, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, Д. Ельконіна та ін.

Деякі психологи під мотивацією розуміють сукупність стійких мотивів до діяльності (Л. Божович, В. Ковальов, Я. Скалкова); інші вважають, що мотивація містить всі види спону-

кань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні настанови й ін. (В. Асєєв); треті розглядають мотивацію як властивість, якість особистості (В. Мерлін) або як спрямованість особистості людини, наявність чи відсутність у неї суспільної адаптивності, словом, усе, що характеризує цілісний образ людини (Л. Божович). Вивчалися й такі мотиваційні компоненти, як пізнавальний інтерес (Г. Щукіна, В. Башарін), пізнавальна потреба (В. Ільїн, Г. Кирилова), мотивація навчання і праці (О. Гребенюк), мотивація навчальної діяльності (О. Глазунов, О. Цветкова), мотивація в теорії і методиці навчання (В. Разумовський, О. Савченко та ін.). Педагоги-дидакти А. Алексюк, М. Данилов, В. Ільїн, І. Каїров, О. Савченко та інші, розглядаючи мотивацію як педагогічну категорію, здебільшого досліджували мотивацію загалом чи окремі її елементи.

Формуючи цілі публікації, на нашу думку, та у дослідженнях з приводу фасилітативних дій треба мати на увазі саме те, що має бути спрямовано на професійне самовизначення студентів та їх досягненнями в майбутньому. Важливим на початках дослідження є розуміння самого професійного самовизначення та розкриття проблеми сутнісної складової мотивів.

Мета статті полягає у розкритті формування мотиву до професійного самовизначення, фасилітативних дій з цього приводу так і передбачуваних їхніх наслідків.

Як підказує практика досягнення загальних цілей виховання необхідними мають бути створені психолого-педагогічні умови *слухності* вільного розвитку. Тому, є потреба в конкретизації розробок, з точки зору соціально-педагогічної, критеріїв слухності до моделей педагогічної діяльності (освітніх практик) від педагогів вищої школи [4; 6; 13].

Виклад основного матеріалу публікації збігається тлумачення поняття “Професійне самовизначення”, та як подано в “Українському педагогічному словнику” – це “процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб’єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста” [1, с.275]. Як відзначено, – процес формування у студентів позитивного, зацікавленого, творчого ставлення до професійної діяльності, спосіб його самореалізації, досягається завдяки узгодженості внутрішньо особистісних та соціально-професійних потреб і трактується як професійне самовизначення [11, с.419].

В юнацькому віці справжнє самовизначення відбувається, коли стає можливим самоствердження – важливий компонент самовизначення (самоствердження – утвердження себе, своєї особистості, її цінності, значимості. Звідси основне завдання цього періоду, його призначення і психологічний зміст – особистість має самовизначитися, знайти своє місце в суспільстві. Бо рішення вступити до вищого навчального закладу і стати управлінцем, вчителем чи викладачем психології вищої школи – початковий етап тривалого і складного процесу професійного самовизначення. Його ефективність залежить від знання соціально-психологічних особливостей студентського віку (від 17–18 до 23–25 років), які дають змогу характеризувати студента як суб’єкта навчальної діяльності. Б. Ананьєв, І. Зимня, Ю. Кулюткін, А. Реан, В. Сластьонін та інші вчені розглядають студентство як певну соціально-психологічну категорію з високим освітнім рівнем, пізнавальною мотивацією і комунікативною активністю.

А що ж до випускників загальноосвітніх навчальних закладів, що за ситуація з їхнім “свідомим” вибором сьогодні? Хто сьогодні вибирає, вони чи їх сертифікат? В якому стані сьогодні профорієнтація школярів?

Легше всього відповісти на останнє питання, бо останнє залишилось без педагогічної опіки – профорієнтація відсутня з-за того, що в існуючих соціально-економічних умовах немає держзамовлення. Та, частка учнівської і студентської молоді вже в цей віковий період намагається свідомо виділитися вмотивованою діяльністю у навчанні та професійному становленні, що спрямоване в елітарне майбутнє. Еліта – найкращі представники суспільства (за словником – *прим. Авт.*). Мабуть тому, розглядаючи питання мотивації щодо одержання вищої освіти Б. Нагорний, М. Яковенко, А. Яковенко і звертаються до праць соціолога П. Сорокіна, який досліджував школу, “як механізм, що тестує і розподіляє, звертався до яскравих історичних прикладів, які демонструють сталість принципу відбору за допомогою освітнього процесу” [9, с.16].

Водночас студентський вік ні педагогічно, а ні психологічно вивчено недостатньо – існують різні погляди щодо цього. Частка дослідників вважають, що студенти – це дорослі люди.

Інші стверджують, що в них тільки-но розвиваються закладені в старших класах тенденції. Треті вказують на особливості студентського віку як другого етапу юності. Так, окреслюючи перший період дорослості Ю. Кулюткін, – молодість (з 16 (18) до; 28 (30) років), зауважує, що період молодості починається кризою вікового розвитку, потім відбувається засвоєння ролі дорослого, усвідомлення своїх прав і обов'язків, виконання нових соціальних функцій і ролей, оволодіння професійною майстерністю, напрацювання власного способу життя (за поданням М. Чобітько).

Досліджуваний студентський вік називають центральним періодом становлення особистості в професійному спрямуванні, проявом її найрізноманітніших інтересів. Це пора найскладнішого структурування інтелекту, інтенсивної й активної соціалізації людини (І. Зимня, М. Чобітько). Так одна з найбільших особливостей студентського віку – прагнення знайти своє місце в житті, відкрити своє “Я”, усвідомити свою індивідуальність, неповторність, ставлення до самого себе, що містить три взаємопов'язані компоненти: пізнавальний (знання себе); емоційний (самоповага); поведінковий (практичне ставлення до себе).

Та, треба відмітити, що студенти сьогодні – це нове покоління, яке вирросло у нову добу відродження української державності. Їм властиві передусім нова особистісна орієнтація і соціальна зрілість, вони вільно і відверто висловлюють свою думку як у молодіжному середовищі, так і в діалозі з викладачем, вимагають поваги до своєї позиції, готові до особистісного й професійного самоствердження і не завжди до допомоги іншому (тут постає проблема фасилітації – проблема спостереження оточуючої ситуації, та на цих підставах – допомога іншому, – прим. Авт.).

До явищ повсякденного життя студенти ставляться з позиції ринкової економіки і водночас орієнтовані на здоровий глузд та загальнолюдські цінності. У них помітно зріс інтерес виконувати науково-дослідну роботу. Та з загалу першокурсників, попри суттєвих змін у студентському середовищі, ще не сформоване захоплення обраною професією. Так у дослідженні (2006-2007), які проводилися у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля, взяли участь 273 першокурсника філософського факультету (майбутні психологи і викладачі психології, філософи, релігієзнавці, майбутні фахівці з управління і інформаційної діяльності). На першому етапі було виявлено, що студенти недостатньо знають себе, свої уподобання і можливості, інколи не впевнені в правильності вибору професії гуманітарного спрямування, частина з них вступили до вищої школи за наполяганням батьків, під впливом друзів, знайомих.

За нашими спостереженнями (2009) – більшість студентів-початківців (перший – другий курси) не вміють слухати і конспектувати лекцію, опрацьовувати наукову літературу. Лише 9–11 % студентів володіють методами конспектування лекційного матеріалу, іншим навіть важко виділяють головні аспекти теми. У багатьох (32,5 %) не має навичок виступати перед аудиторією, дискутувати (21,6 %), аналізувати ситуації, що виникають (27,3 %).

Дослідження з метою виявлення професійної установки на педагогічну діяльність студентів в майбутній професії (студенти перших курсів філософського та філологічного факультетів) за підсумками анонімного опитування, порівняно з існуючими даними (Л. Любчак), Вінницький державний педагогічний університет, 2000) показали нижчі результати. На нашу думку є й об'єктивні чинники цих показників, а є й суб'єктивні, але під впливом перших.

Проаналізувавши представлений матеріал, ми дійшли думки, що професійно стратегічно, ситуаційно та слушно вирішується питання щодо допомоги студентам у професійному самовизначенні в університетах, які пропонують студентам подвійну спеціальність, що в ринкових умовах допоможе молоді зорієнтуватись у вихорі бурхливих соціальних подій сучасності.

Природним є те, що на цьому етапі соціально-економічної ситуації (останнє сховано в цифрових показниках) в суспільстві виявляються вади існуючої професійної орієнтації і професійної підготовки, а також зрозумілішими стають реальність життєвих планів, наявність у студентів певної мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій, або їхня відсутність через наслідки трансформації суспільства, економічної кризи (В. Кремень, С. Харченко та ін.). На цих підставах і утворюються кризи соціально-професійної зрілості майбутніх викладачів психології. Останнє, як ми дійшли, викликано чинниками, що їх детермінують (див.: табл. 1).

Змісти кризових періодів формування соціально-професійної зрілості майбутніх викладачів психології та шляхи їх подолання

№ п/п, ознака кризи	Чинники, що детермінують кризи	Шлях подолання криз
1. Вибір професії перед початком навчання у вузі (16-17 років).	Неспроможність зреалізувати свої професійні наміри. Вибір професії відбувається без урахування особистих психологічних якостей. Ситуативний вибір професійного навчального закладу.	Професійне компетентне психолого-педагогічне консультування. Корекція професійних намірів. Психологічний супровід процесу адаптації у професійному навчанні.
2. Криза вибору професії (19-21 рік) на стадії професійної освіти.	Невдоволеність професійною освітою та станом професійної підготовки. Зміна соціально-економічних умов життя. Перебудування провідної діяльності.	Детермінація індивідуальності до навчально-пізнавальної діяльності. Корекція професійної спрямованості.
3. Криза професійних очікувань на стадії проходження виробничої та педагогічної практики	Важкість до професійної соціальної адаптації. Засвоєння ведучої діяльності. Розбіжності у професійних очікуваннях з реальною дійсністю.	Активізація професійних зусиль. Корекція мотивів праці і Я-концепції. Зміна спеціальності та професії.
4. Криза очікувань початку професійної діяльності за фахом	Страх як перед загрозою до виживання через недостатню оплату праці на даний час кризових умов економіки. Астенічний стан фрустрації (апатія, пригніченість, депресія) до початку фахової діяльності через кризовий стан суспільства.	Формування позитивної мотивації до професійної діяльності. Розробка спеціальних фасилітаційних програм. Покращення психологічного клімату в навчальному закладі із прийняття молодих фахівців.

Для більшості першокурсників також досить складно адаптуватися до нових умов та методів навчання у вищому навчальному закладі, на що звертає увагу А. Петровський [9, с.37], В. Третяченко і О. Левченко [13, с.38].

Перешкоди у сприйнятті інноваційних психолого-педагогічних технологій, нерідко спричиняють студентам-першокурсникам нервові зриви, зниження успішності, відчуття дискомфорту в спілкуванні з однокурсниками та викладачами [13].

Тож, на початку навчального року викладачі, а особливо куратори академічних груп, психологічна служба вищих навчальних закладів (реально, то вони працюють мляво, – прим. Авт.). Вони мають надавати першокурсникам психолого-педагогічну підтримку, та й не тільки першокурсникам, а й усім суб'єктам педагогічної діяльності. Останнє має бути відпрацьоване в межах фасилітативного підходу і спрямовані на професійне самовизначення.

Вирішення питання про професійне самовизначення студентів у вищому навчальному закладі залежить не лише від розуміння ними соціально-психологічних особливостей, а значною мірою від їхнього ставлення до навчання, культурних і ціннісних орієнтацій, мотиваційних схильностей до професії управлінця, вчителя чи викладача психології, основних напрямів їхнього життєвого успіху. Саме це мав на увазі Л. Виготський, наголошуючи, що думка народжується не з іншої думки, а із мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює наші прагнення і потреби, наші інтереси й потяги, наші афекти та емоції. Наголошував він також на тому, що мотив – динамічне явище, на яке впливають ті зрушення, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності. Кожному віковому етапу розвитку людини притаманні специфічні мотиваційні замовлення.

Та, як на нашу думку, ефективність процесу професійного самовизначення майбутнього викладача значною мірою залежить від внутрішньої позиції, ставлення студента до управлінської чи педагогічної діяльності, тобто вмотивованості цієї діяльності. Наше дослідження серед студентів-першокурсників показало, що головним мотивом є інтерес до навчального предмета (63,3 % опитаних), значно менше (25,6 %) представлено мотиви, які свідчать про інтерес до діяльності за ради матеріального достатку, зовсім мало – 11,1 % засвідчують інтерес на допомогу

товаришу по навчанню чи ближньому. Звідси можна зробити висновок, що вищі навчальні заклади обирає значна частина молоді яка не схильна до управлінської чи педагогічної діяльності. Пізнавальні мотиви (прагнення оволодіти предметом) і соціальні (прагнення посісти певне становище, отримати освіту) переважають професійні мотиви (бажання навчати і виховувати дітей, і не більше чим оцінювати знання інших...). Можна також стверджувати, що успішність процесу професійного самовизначення у студентів вищих навчальних закладів залежить від цілеспрямованої роботи з формування професійних мотивів, що означає, однак, не засвоєння особистістю готових мотивів, а створення таких умов, за яких бажані мотиви формувалися б на засадах минулого досвіду, індивідуально-психологічних якостей та внутрішніх потреб самого студента чи під тиском соціуму.

Процес формування мотиваційної сфери має виховний характер як щодо професійного самовизначення, так і стосовно розвитку особистості загалом. І тому мотиви, пов'язані зі змістом професійної діяльності, спонукають людину оцінювати себе, свої знання, уміння, моральні якості з огляду на вимоги до цієї професії, бути компетентним. На нашу думку, слушною, є градація мотивів професійного самовизначення, що на достатньому рівні виконана М. Пряжниковим. Це: інтуїція; схвалення з боку близьких; бажання бути самостійним; престиж; легкість вступу до навчального закладу; доброзичлива атмосфера; творчість; бажання проявити інтелект, власні здібності та можливості їх реалізації; можливість навчатися в магістратурі, аспірантурі; усвідомлене, виважене власне бажання; поінформованість про очікувану діяльність; перспективи професійного росту і побудови кар'єри; наявність друзів на місці майбутнього навчання; близькість місцезнаходження навчального закладу; легкість навчання; наявність гуртожитку; цікава практика у школі, навчальному закладі тощо; гарантування працевлаштування [10, с.41].

Аналіз проблеми мотивації у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів показує неоднозначність мотивів вибору професії і навчального закладу. С. Єлканов виділяє серед них три основних: любов до предмета; любов до предмета разом з любов'ю до професії вчителя; формальна потреба отримати вищу освіту (безвідносно до майбутньої діяльності) [3, с.33].

Є. Ільїн підкреслює, що вибір професії – досить складний і, буває, тривалий мотиваційний процес. Від правильного вибору професії багато в чому залежить доля людини, задоволеність своїм життям. За даними досліджень американських учених, правильний вибір професії в 2–2,5 рази зменшує плинність кадрів і на 10–15 % збільшує продуктивність праці. Які ж фактори визначають вибір майбутньої професії? Є. Климов називає такі: позиція старших у родині, позиція однолітків; позиція шкільного педагогічного колективу; особисті професійні й життєві плани, здібності та їх прояв; прагнення бути суспільно визнаним; інформованість про ту чи іншу професійну діяльність; здібності [5, с.181].

Дійсно, згадані чинники важливі у виборі педагогічної діяльності як професії. Водночас пам'ятаймо, що найважливішими серед них, на думку сучасних дослідників (Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, В. Моргун, О. Савченко, С. Сисоева та ін.), залишаються любов до дітей, уміння спілкуватися з ними, розуміти їхні вчинки і перейматися проблемами, вірити в підопічних і бачити в кожній людині – особистість, уміння допомогти кожному з них стати особистістю (останнє то і є фасилітативним компонентом). Що, на нашу думку, може здійснити тільки “педагог з великою душею” – педагог-фасилітатор, як то свого часу був А. Макаренко чи був В. Сухомлинський, є – Ш. Амонашвілі та ін. Не випадково, В. Сухомлинський, – основою успіху вчителя вважав – духовне багатство, щедрість душі, вихованість почуттів, високий рівень емоційної культури, вміння глибоко розуміти сутність педагогічного явища, як феномена [12].

Однією із найважливіших особливостей управлінської та педагогічної професії є те, що суб'єктом і продуктом її діяльності є людина, її духовно-моральний розвиток, що відбувається у процесі спілкування. Отож знаковим є те, що вчитель (викладач) не лише дає знання, є компетентним у своїй справі, а також є прикладом для дітей, молоді та їхніх батьків.

Висновки. Основний матеріал статті, треба зважити на особистісний потенціал в напрямку обираної професії, де, не випадково, Я. Коменський, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський наголошували на необхідності доскіпливо відбирати і спеціально готувати молодь, яка хоче оволодіти педагогічною професією, а не так як за сучасних умов – через подачу сертифіка-

тів (чим порушено відпрацьовану освітню практику професійної орієнтації молоді). Сьогодні важливо: хто сідає за студентську парту – випадкова особистість чи професійно орієнтована, самовизначена, вмотивована на професію, покликана сіяти розумне, добре і вічне чи...? Тож, якщо до свідомого вибору групи згаданих професій підходити з позицій теорії творчості, а професія педагога є творчою, то тут важливим є критерії *слухності* (за філософом А. Горальським). А слухна дія, одночасно має бути і раціональною, і перспективною, і закоріненою, і генеративною, і справною, і згідною з етичною нормою, і такою, що сприяє переданню вміння [2, с.143]. Та в межах фасилітативного підходу проблема критеріїв слухності як педагогічна потреба потребує подальшого дослідження.

Таким чином, вищі навчальні заклади, де готують викладачів психології, психологів обирає значна частина молоді. А на подальше у вирішенні проблеми самовизначеності майбутніх педагогів-психологів мова має бути про умови та режим найбільшої психолого-педагогічної *слухності*, особливості і відмінні риси якої залежать від утворюючих відповідний потенціал особистості чи її підструктурні компоненти. Та ефективність цього процесу, на нашу думку, багато в чому залежить від ряду чинників:

- орієнтація абітурієнта на професію в гуманітарній сфері та їх очікувань до часу вступу у вищий навчальний заклад;
- мотиваційні аспекти його намірів, що формуються протягом тривалого часу під впливом багатьох факторів і обставин;
- рівень освіченості, цінностей, ідеалів студента, а пізніше – як вони за допомогою викладачів були вкорінені в свідомості.

Та треба не втрачати ситуацію, при якій відбувається природна інтеграція у розвитку процесу навчання і виховання, коли зміст навчання засвоюється як особистісна цінність, а викладачу (особливо – викладачу психології) вдається звертатися не лише до знань, умінь та навиків студента, але і до глибинних структур його професійної свідомості, що знаходяться в певній фазі професійного становлення. Так ось, на нашу думку, сьогодні і є перспективним подальший розгляд психолого-педагогічних особливостей формування мотивів самовизначеності майбутніх викладачів психології та створення умов (фасилітації) професіоналізації фахівців у вищій школі.

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко Семен Устимович. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Горальський Анджей, Теорія творчості [Переклад Олега Гірного] / Горальський Анджей. – Львів : Каменяр: Warszawa : Universitas rediviva, 2002. – 144 с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / С. Б. Елканов. – Москва: Просвещение, 1989. – 189 с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перелективи: [Збірник наук. пр.] / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – 680 с.
5. Ильин Е.Л. Мотивы человека : теория и методы изучения / Е. Л. Ильин. – К.: Вища шк., 1998. – 291 с.
6. Коротяев Б.И. Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса : [монография] / Коротяев Борис Иванович, Третьяченко Виктория Витальевна. – Луганск : Глобус, 2004. – 192 с.
7. Максимова В.Н. Акмеология школьного образования / В. Н. Максимова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2000, – 230 с.
8. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : [Кн. для учащихся] / А. В. Мудрик. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.
9. Нагорний Б.Г. Студентство і сучасність : / Нагорний Борис Григорович, Яковенко Марина Леонідівна, Яковенко Андрій Вячеславович. – К. : Арістей, 2005. – 164 с.
10. Пряхников Н.С. Соотношение понятий “личностные самоопределения” и “профессиональное самоопределение” / Н. С. Пряхников – Екатеринбург : Бук-пресс, 1994. – 184 с.
11. Сисоева С.О. Методологічні засади педагогічної творчості / С. О. Сисоева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : Збірник наукових праць. – Київ-Запоріжжя, 1999. Вип. 13. – С. 3–8.
12. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / Сухомлинский Василий Александрович. – М. : Педагогика, 1975. – 128 с.
13. Третьяченко В.В. Соціально-психологічні технології у вищій школі: теоретико-методичний аспект : [монографія] / Вікторія Третьяченко, Олег Левченко. – К. : Український видавничий консорціум, 2009. – 232 с.

In the article an author tries preparation of future teacher of school, teacher of higher school how to expose the specialist of humanitarian sphere. At the level of professional determination and facilitate actions in the dynamic system and integrating different interpretations, the “professional self-determination” within the limits of facilitates approach.

Key words: *preparation, teacher of higher school, self-determinations, professional self-determination, facilitates approach.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНОМУ ІНТЕРКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

У статті висвітлено теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу до використання етнопедагогіки в сучасному інтеркультурному просторі освіти.

Ключові слова: майбутні педагоги, інтеркультурний простір, етнопедагогіка, етнокультура, професійна підготовка.

У науковій літературі останніх десятиліть ХХ–ХХІ сторіччя обстоюється думка щодо пріоритетного напрямку розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, а саме створення системи національної освіти, яка була б адекватною до потреб сучасного етапу державотворення в Україні. Формування нової генерації високоосвічених поколінь, духовна сутність яких ґрунтується на глибокому пізнанні витоків свого роду, щораз упевненіше утверджується в суспільстві як єдино правильний шлях поступу демократичної європейської держави.

До числа першопроходців у справі теоретичного обґрунтування засад української етнопедагогіки правомірно відносимо Стельмаховича Мирослава Гнатовича. Власне він зробив сміливі наукові розвідки і попри суспільний супротив останніх років радянської доби, все ж започаткував потужний пласт доробку в українській етнопедагогіці.

Проблеми української етнопедагогіки в сучасній науці та навчально-виховній практиці закладів освіти стали пріоритетними напрямками наукових пошуків Р. Скульського. У розробленій ученим Концепції національної школи (1990) знаходимо обґрунтовану об'єктивну потребу реформування освіти шляхом обстоювання ідей щодо повернення школі культуротворчої функції, забезпечуючи відродження й подальший розвиток національної культури.

У контексті проблеми, порушеної нами, актуальними для аналізу видаються погляди професора О. Вишневського щодо предмета і термінологічного супроводу українознавства. Учений потрактує його і як цілісну систему наукових поглядів, де втілено національні цінності, і як комплекс навчальних дисциплін з українознавчою спрямованістю змісту.

Як бачимо, методологічний підхід О. Вишневського наближений до означених вище поглядів Р. Скульського і М. Стельмаховича, тобто вчений чітко окреслює напрям поступу українознавства: обстоювання цілісності змісту понять Малої та Великої Батьківщини в її етнічному, територіально-географічному, історичному, національно-культурному, мовному та інших вимірах [2].

Щодо нашої концепції аналізу етнопедагогічних проблем у сучасній освіті, то хочемо особливо увиразнити такий підхід учених. Його визнаємо за актуальний, оскільки на його тлі кожен змалку має можливість не лише самостійно пізнавати Батьківщину, а й перманентно відкривати її для себе, цілісно й послідовно опираючись на золоте правило дидактики.

Попри відсутність у наукових колах єдино усталеної думки про термінологічну чіткість в окремих галузях педагогічних знань, етнопедагогіка все ж віддзеркалює міждисциплінарну сутність. Вдало синтезуючи тематику і проблематику та методологію чималої кількості наук про людину (педагогіка, психологія, етнологія, антропологія, філософія, культурологія та ін.), вона визнає і утверджує виховання як процес, якому притаманні глибока національна сутність змісту, діалогічні особливості та історична специфіка генези нації. Адже нація – це, насамперед, система різноманітних природних ознак (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних та психічних), що забезпечують історичну зумовленість особливостей характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільноти. Важливо, щоб різні ознаки та особистісні якості, узалежнені від національної приналежності, були максимально враховані в організації й моделюванні педагогічного процесу. Ідеться про його наповнення самобутнім змістом і засобами його донесення, а також методами виховної роботи.

Саме такий здобуток вироблено кожною нацією впродовж віків, і завдяки цьому він є стрижнем етнопедагогіки і народної педагогіки.

Зміст поняття “етнопедагогіка” зумовлений також конкретною етнічною приналежністю педагогічних традицій. Відповідно вона досліджує можливості й обґрунтовує ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, уви-

разное способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою на підставі результатів різностороннього аналізу педагогічного значення явищ народного життя, визначаючи їхню відповідність (невідповідність) щодо сучасних завдань освіти України.

Отож цілком логічними виглядають в означеному руслі основні напрями етнопедагогічних пошуків сучасних учених:

I-й – національні особливості виховання дітей, приналежних до різних етнічних спільнот;

II-й – своєрідність педагогічних явищ і процесів у представників конкретних націй та народів;

III-й – національні ціннісні орієнтації, очікування, характерологічні риси (на подальших вікових етапах);

IV-й – соціально-педагогічні й соціокультурні фактори етногенези (детермінування національної своєрідності педагогічної культури).

Відповідно до означених напрямів, які властиві для етнопедагогічних досліджень не лише української, а й педагогіки народів світу (В. Кон, М. Мід), можемо стверджувати, що виховання зростаючих поколінь для кожної нації є найважливішим складником національної культури. За твердженнями учених (Г. Ващенко, М. Євтух, П. Кононенко, Ю. Руденко, С. Русова, Є. Сявакко, К. Ушинський) передача всіх культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів завжди гарантувала нації вічність. Це система різноманітних природних, історично зумовлених фізичних, духовних та інтелектуальних ознак.

Отже, справжня освіта неможлива поза традиційною культурою певного етносу.

Первинність культурно-історичних традицій народу, їх діалектична єдність із загальнолюдською культурою набирають чинності вихідного принципу визначення змісту навчання і виховної діяльності всіх закладів освіти в Україні, принаймні на перші десятиріччя XXI століття.

Основні засади народної педагогіки та етнопедагогіки втілюються в їхній практиці, починаючи з дошкільних навчальних закладів і початкової школи у формі заходів народознавчої спрямованості й завершуються фаховою підготовкою педагогів у вишах України.

“Розбудова системи освіти, її докорінне реформування” – як визначено Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”) – “мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні” [1].

Інтеркультурне різноманіття українського суспільства визнано за позитивний фактор, що забезпечує духовне багатство народу України. Наявність численних етнічних спільнот усвідомлюється невід’ємним чинником у процесі державотворення. Його визначальними принципами розглядається громадянська єдність, загальна політика інтегрування країни в соціальній, етнічній, регіональній, правовій сферах. Утвердження означених принципів сприяє міжкультурному діалогу, а, відтак, кожна етнічна спільнота має можливість зберігати самобутність, забезпечувати свій розвиток, вносити свою частку в інтегрування й консолідацію українського суспільства.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) наголошено на тому, що “Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. В зв’язку з цим головну увагу слід зосередити на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві” [1].

Реальним кроком у вирішенні вище означених проблем стало запровадження на педагогічних факультетах університетів і в педагогічних інститутах (як й в інших вищих педагогічних закладах України) курсу “Етнопедагогіка”.

Метою і завданнями курсу передбачаємо:

– вивчення онтологічних та світоглядних основ системи етнічного виховання;

– визначення загальнолюдських і етнічно особливих чинників суспільного впливу, що обумовлюють виховання й розвиток особистості;

– узагальнення педагогічного потенціалу етнокультури задля його актуалізації в системі чинників сучасної освітньо-виховної роботи в ДНЗ.

Викладання курсу “Етнопедагогіка” неподільне з іншими дисциплінами державного освітнього стандарту “Педагогіка”, “Дошкільна педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Українська етно-

графія”, “Соціологія”, “Соціальна філософія”, “Естетика”, “Етика”, “Культурологія” і спирається на їх зміст.

Означений синтез умовно субординованих наук про навчання і виховання дитини зумовить досягнення очікуваних освітніх результатів щодо формування українського “Я”, подолання національного нігілізму й духовного банкрутства.

У поліетнічній Україні такі явища стають заздалегідь очевиднішими на фоні вимушеної міграції населення. Згідно із останніми результатами досліджень до початку 2007 року в країні проживали представники майже 121 національності. Особливу гостроту в освітній ситуації створюють не лише регіональні особливості в Україні, а і її геополітичне розташування, що значною мірою визначає орієнтування певного регіону на економіко-культурні та соціально-політичні уподобання у схемі “Схід-Захід”. Розглянемо дещо ширше означені аспекти.

Попри те, що етнічні групи функціонують в ідентичному природному середовищі з аналогічними загальноетнічними проблемами, однак реагують вони на означене по-різному. Ураховуючи, що в поліетнічному Прикарпатті кожна етнічна культура має свій потенціал й очевидні перспективи розвитку, для прикладу, скажімо, що народний доробок гуцульського етнічного регіону набув стрімкого поступу лише під науковим супроводом П. Лосюка в останні десятиріччя ХХ століття.

Усе ж трудову міграцію, руйнацію усталеного в нашому регіоні кількісного співвідношення між різними етносами, перерозподіл території їхнього проживання й успадкованої від пращурів нерухомості, масову урбанізацію поза розвитком промислового виробництва, маргіналізацію й люмпенізацію не лише молоді, а й значної частини дорослого населення, світоглядні протистояння внаслідок непорозуміння між релігійними конфесіями розглядаємо як об’єктивне підґрунтя для реанімування етнопедagogічної скарбниці задля привнесення в життя краян цінностей вищого гатунку.

Міжпоколіннева трансмісія етнопедagogічних засобів має прислужитися формуванню адекватного орієнтування на українознавство як безальтернативну платформу державотворення. Безперечно, у цьому процесі вкрай необхідно враховувати конкретну етнічну специфіку всіх груп і народів, які творять українську націю на основі загальної приналежності всіх до єдиного спільного виду *Homo Sapiens*.

Життєдіяльність не лише дорослої, а й маленької Людини в період її дошкільного віку максимально узалежнена від соціального й природного довкілля на основі соматичних процесів. Важливими на даному віковому етапі вважаємо пізнавальну активність, цілісність, співвіднесення зі світом (інтенція), розвиток саморегуляції, комунікативності та адаптації, соціалізацію та інше

Світ знань і культури є для маленької дитини доступним для пізнання з перших днів життя. Передачу досвіду й систематичне навчання розглядаємо надважливим для оволодіння нею досягненнями культури, набуття вмінь, які дозволять їй зрозуміти і пояснити об’єктивний та суб’єктивний світ. Це шлях формування системи поглядів на світ, особистісних переконань, тобто світогляду та соціалізації особи.

Проблеми соціалізації мають давню історію. Уперше про неї заговорили Т. Гоббс, Е. Дюркгейм, Ж.-Ж. Руссо, Л. Фейєрбах та інші. Чималий вплив на її сучасний стан у країні мають погляди українських учених.

Відтак доходимо висновку, що соціалізацію правомірно розглядати як систему, якій притаманний загальний національний, філософський, соціологічний, політичний, психологічний, педагогічний напрями. Сукупно вони формують соціальну людину з її світоглядом та усвідомленням своєї місії в суспільному житті нації.

Український народ – автохтон на своїй землі. Історичні корені його треба шукати в сивій давнині (за Грушевським – в антах). На думку М. Грушевського, М. Маркович – автор “Історії Малоросії” подає минуле українського народу у відриві від народу російського. За його твердженням, малоросійський (український) народ походить від іншої, ніж великоруський, племінної основи. Ідею М. Марковича дещо ширше представили історик М. Костомаров у праці “Дні руські народності”, а трохи пізніше – М. Грушевський у праці “Звичаєва схема “Руської” імперії й справа національного укладу східного слов’янства”.

На таких позиціях залишався видатний російській історик В. Ключевський (його концепції сьогодні дотримується значна більшість зарубіжних і сучасних наших істориків). Це найаргументованіша і найдостовірніша наукова концепція.

Феноменом українців зумовлений територією, географічним середовищем, космічним впливом. Він явище загальнопланетарне, що має свою історію та історичну місію. Аналіз українських традицій, способу життя, світосприймання, мислення, народних свят, звичаїв, обрядів, казок, міфів та народного мистецтва, зіставлення з даними археології, історії, антропології, етнографії та світової міфології свідчать, що багато тисячолітній етногенез на території України охоплює один і той самий період.

Скажімо, І. Раковський подає цікаву для порушеного нами питання інформацію, що расові прикмети українців, як і кожного іншого народу, є вислідом дуже складних чинників. Останній дійсний чинник – це дотичні прикмети всіх тих племен, які коли-небудь жили на нашій прабатьківщині, а також вплив сусідніх племен, які жили та тепер живуть навкруги нашої батьківщини та вступали з українським народом у більш-менш застійні й близькі сусідні відносини, у зв'язку з чим слід брати до уваги як генотип власне українського етносу, так і наслідки перехрещення впливів дуже неоднакових між собою, різних європейських і суміжних між собою азіатських рас й расових типів.

Український народ, як доводить О. Вовк, змішаного характеру. До молодшої княжої доби звершується інкубаційний період формування українського етносу. Його основа – схрещення різних расових типів (скіфи, сармати, гуни, готи, слов'яни) на переважаючій домінанті ядранського (південнослов'янського) типу.

З XII ст. на основі етнічної ідентичності та єдиної території, мови, держави, господарської системи, культури окреслюється домінанта української нації з властивою лише їй ментальністю.

Український етнос фізично, духовно і психічно є феноменом абсолютно реальним і від природи суверенним, а сформований на його основі народ не виступає частиною якоїсь суверенної цілісності, а однією зі світових націй. На такі тлумачення, на нашу думку, слід опиратися в методології наукового пошуку в руслі його проблеми: усі нації та народи рівні перед природою, однак через вплив певних умов мають різний розвиток.

Історичні джерела свідчать, що нашим пращурам властиві загальнолюдські цінності, а саме: людинолюбство, глибока повага до інших народів, взаємодопомога і взаємовиручка, терпимість, доброзичливість та підтримка. Саме з тих часів і започатковано формування доброзичливості та психологічної сумісності з людьми іншого етнічного походження, релігійної віри, способу буття як характерологічних рис українців. Наша земля здавна була матір'ю всіх скривджених і вигнаних із рідних осель представників багатьох інших народів. У наш час в Україні живуть росіяни, євреї, болгары, гагаузи та багато інших представників майже 130 етносів.

Витоки національного характеру та національної самосвідомості українців беруть початок із часів формування української державності. Традиції ратної доблесті, хоробрості, а також загальне вшанування зразків героїзму і відваги – специфічна якість національних почуттів. У наші дні важливо це знати дорослим і допомогти засвоїти дітям та молоді в різних формах і методах впливу на особистість.

Типовими рисами українців і надалі залишаються повага до старших, жінки, матері, ліричність, мрійливість, романтизм, працьовитість.

Національний характер українського народу генетично притаманний національній спільноті. Він передається спонтанно від покоління до покоління. Отже, педагогам і батькам слід враховувати, що основними чинниками, які формують національний характер, є геопсихічні (природні умови), расові, соціально-історичні, соціопсихологічні, культуроміфологічні, традиційні тощо.

Етнорасові та геопсихічні якості впливають на ранньому етапі формування нації і визначають міфологічне світосприймання, його знакову символіку (календарно-обрядовий фольклор, мовні діалекти...).

Геополітичні чинники України склалися історично внаслідок межовості між Сходом і Заходом. Звідси – увиразнення ідеалу воїна-оборонця. Так згодом вимальовується козацько-лицарський ідеал.

Тривале підкорення України, відбір інтелекту в панівній державі впродовж століть виробили своєрідну норму психології – “перечекати”, а також почуття недовіри, замкнутості вдачі, настороги, споглядальної позиції, а не активної дії. Сьогодні відчутними є процеси відчуження людей від власних культурних цінностей, зростають прояви національного нігілізму, культурного девіантства у широких колах дорослих, дітей та молоді.

Позитивними рисами українців здавна були працьовитість, охайність, ощадність, гостинність, високий рівень статевої моралі, особливе прагнення до освіти, товариськість, коректність, прив’язаність до землі і традицій, великі здібності до культури, творчості, любов до дітей, статичність у родинних взаєминах, прагнення вести духовне життя, глибока шана до предків, мужність, повага до жінки-матері, лицарське ставлення до дівчини, ліризм, пісенність, гумористичність, здоровий оптимізм, вічне прагнення до волі і незалежності, універсальність.

Універсальність як характерологічну рису українського народу формували суспільно-політичні обставини розвитку, однак, поза сумнівом її першоосною була ще праукраїнська універсальна природа, що стимулювала до цього, як і вплив історичних обставин. Проте, слід мати на увазі, що природа українського етносу була єднанням унаслідок багатогранного синтезу споріднених народів.

У багатьох дослідників оцінки характеру українця знаходимо такі риси: потяг до краси насичує ціле життя українця; крім музичної і поетичної творчості, це простежується в одязі, облаштуванні оселі, любові до природи; багата поетична натура – це незмінна кількість дум, побутових і ритуальних пісень, казок, легенд та інших доброзичливостей.

Безтурботна насолода життям в українців має свої межі. Неможна переступити ані меж, ані моральних приписів. Не знайдено цинізму в норові й у вчинках українця. Взагалі українці славні чистотою звичаїв і чеснот. Для них скомплектованість світу є виднішою, ніж, скажімо, для їхніх сусідів (“українська впертість”). Потяг до справедливості – найважливіший рушій і наказ у життєдіяльності українців. Так було в їхньому історичному минулому, дещо залишилось і сьогодні, проте багато втрачено. Отож об’єктивною є велика потреба ці споконвічні історичні надбання відроджувати.

“Хата” – ідеал українського патріотизму, який має глибоко родинний сенс. Це дім, “своя хата”, де є своя правда. Народ співає: “Де злагода в сімействі, де мир і тишина, щасливі там люди, блаженна сторона!”

Поняття краю як Родини, як Хати, як Дому – велика річ. Це означає, що в свідомості українця навіть не треба окреслювати докладніше межі українських земель. Там, де є дім – там усе, що людське: усі ідеали особи, джерело всіх її добрих почувань і всі можливості розвитку.

Дім – те місце, у якому людина є людиною. Тобто він є осередком людства для українця. І навіть коли мандрує різними країнами, то все несправжнє. І лише тоді, як повертається “додому”, там є його справжнє життя. Власне терміни “хата” і “дім” найбільше характеризують органічність патріотизму українця.

Саме за такого розуміння родинних і патріотичних понять ми мусимо ще з дошкілля поіншому формувати українську національну ідею, виховання громадянської позиції. Усвідомлення обов’язку, рідної землі і держави повинно сприяти побудові громадянського суспільства відповідно до сучасних потреб суверенної, цивілізованої, української держави з глибоко патріотичними та життєдайними історичними основами.

Негативні риси (взаємні непорозуміння, сварки, схильність до анархізму, розбіжність між словом і ділом, легковірність, невизначеність за принципом “якось воно буде”, відособленість – “моя хата з краю”, мрійництво, балакунство, імпульсивність, індивідуалізм) посилювалися за роки ігнорування національної ідеї. З’явилися нігілізм, зневага до мови, плазування перед начальством і зарубіжжям, конформізм, схильність до пияцтва, вульгарність манер. Сьогодні це творить дуже суттєві утруднення у вихованні. Наше завдання полягає у невтомному намаганні усунути такі нажитки та внеможливити їхні прояви.

В українському національному вихованні народні настанови, як ми писали вище, зумовлені релігійними канонами (сім правил милосердя – голодного прийняти, хворого відвідати, невільника викупити, померлого поховати і т.д.).

Кожний етнос має свою внутрішню неповторну структуру і стереотипи, які забезпечують оригінальність власної культури та багатогранність людського духу загалом. Різноманітність та життєздатність вселюдської культури і пояснюється тим, що це скарбниця, у яку кожний народ вкладає своє надбання відповідно до здібностей і національних властивостей.

Позитивним називаємо і тяжіння українців до використання у спілкуванні міміки, жестів, пауз, сильного інтонування мови, її емоційність і образність, ритмічну впорядкованість. Це дає нам підстави говорити про відмінності темпераменту в представників різних етносів.

Отже, для етнопедагогіки даний факт є важливим з погляду проявів у національних особливостях творів культури, особливо народної. Відповідно різняться мелодика пісні та поезії, форма і стиль танцю, реагування на барви і стиль одягу, прикрас, архітектуру житла тощо.

На сучасному етапі на стандарти утвердження етнопедагогіки в педагогічній теорії й практиці суттєво впливають інші більше чи менше сформовані етнокультури, у які дитина потрапляє з часу народження.

Сім'я, де синтезовані здобутки наукової педагогіки (наука про закономірності виховання зростаючого покоління, яка розробляє проблеми виховання в різних умовах), фамілістика (комплексна, системна наука про сім'ю, її функції, насамперед, виховну), народна педагогіка (досвід багатовікової практики виховання дітей традиціями, звичаями, обрядами, фольклором, декоративно-прикладним мистецтвом, що забезпечувало розвиток духовної культури, національного характеру і психології) та сімейна педагогіка (наука про виховання в сім'ї, галузь педагогічної науки, яку виокремлено на інституціональному рівні згідно з осередком її впровадження – сім'єю) виступають складною суспільною підсистемою.

Відповідно з урахуванням викладеного вище, сім'я покликана виконувати різні соціальні функції. Унаслідок їхньої різносторонності й соціальної значущості вона виступає об'єктом дослідження для багатьох наук, які вивчають у т. ч. її етнопедагогічний та етнографічні аспекти. Теми сім'ї та своєрідності виховання і навчання дітей у різних народів належать до пріоритетних уже в давньоруських літературно-педагогічних пам'ятниках

X–XIV сторіч, а також вітчизняних збірниках і повчаннях: “Повчання Володимира Мономаха дітям”, “Бджола”, “Златоуст” та ін., де ми знаходимо своєрідні програми виховання дітей на сімейних (родинних) традиціях.

В останні десятиріччя визріла очевидна необхідність в інтегрованому підході до етнопедагогіки та її методології. Саме в означеному просторі міждисциплінарного підходу актуалізується згадувана нами вище галузь її педагогічних знань – фамілістика (назвою послуговуємося за визначеннями М. Стельмаховича).

Розбудова демократичного устрою в Україні та системи державного управління освітою актуалізує врахування якостей особистості, моральних і життєвих цінностей, які мають ґрунтуватися на культурно-історичних, національних, гуманістичних засадах. Стереотипи духовного життя, що втілюються у різних програмах ДНЗ, повинні прислужитися розбудові держави, генеруванню гуманістичних процесів. Очевидно, що даються взнаки симптоми денационалізованого суспільства, які гальмують державотворчі процеси і підривають коріння громадської позиції в середовищі дорослих, насамперед, у сім'ях наших вихованців.

З перших років життя згідно із твердженнями дослідників (О. Кононко, Г. Люблінська) закладаються основи особистісних почуттів і якостей кожної дитини, її характерологічних рис, які є неподільними з історичними витоками. Це віддзеркалюється в національному імені та його походженні, що згодом впливає на формування генетичної пам'яті родоводу, виховання любові до своїх батьків, отчого дому, прашурів і народу, зародження національної свідомості, почуттів відданості батьківщині та Батьківщині.

Отож засади народної педагогіки в т. ч. етнопедагогіки з викристалізованими традиціями створюють своєрідну модель інформаційного середовища, у якому враховано здобутки й сучасної української та зарубіжної педагогічної науки, передовий досвід дошкільної освіти на засадах самобутності вітчизняної педагогічної культури й національної вдачі української дитини, а також досягнень сучасного наукового прогресу загалом.

Використання української етнопедагогіки здебільшого спорадичне. У нині чинних програмах для закладів освіти – від ДНЗ до ЗСШ, скажімо, українську народну творчість представлено у

вкрай мізерному обсязі. Найрідніше і наймиліше, найближче, найсприятливіше й найзрозуміліше для кожної дитини, підлітка, юнака чи юнки минають їхню увагу в коловороті сучасних менш-вартісних монокультур. Тому беремо за основу народність і вітчизнавство в їхньому широкому тлумаченні у руслі філософії Г. Сковороди: “Всяк должен узнать свой народ, – писав він, – и в народе себя. Рус ли ты? Будь им... Лях ли ты? Лях будь. Немец ли ты? Немечествуй. Француз ли? Французуй. Татарин ли? Татарствуй. Все хорошо на своем месте и своей мере, и все красно, что чисто, природно, т. е. неподдельно, неподметено, но по своему роду” [2].

До означеного вище доцільно долучити методологічний підхід М. Стельмаховича стосовно аналізу співвідношення між етнопедагогікою та іншими галузями педагогічної науки в загальній культурі нації. За глибокими переконаннями вченого, етнопедагогіка є канвою, на якій наукова педагогіка вишиває візерунок нації на майбутнє.

Як бачимо, мовиться про зміст поняття “культура”, для якого в сучасних підходах дослідників знаходимо понад 500 визначень. Задля аналізу порушеного питання в межах нашого викладу зосередимось лише на тих визначеннях, які вважаємо за формою і сутністю дотичними. З таких позицій поділяємо погляди В. Біблера. Учений вважає, що розуміння феномена “культура” увиразнено на зламі ХХ – ХХІ сторіч у руслі тлумачення всезагальності людського буття у трьох її вимірах. Культура – це:

- форма одночасного буття та її взаємодії не лише у минулому, сучасному і майбутньому, а й форма їх діалогу і взаємовинекнення;
- форма детермінації індивіда з т. з. особистості: самодетермінації нашого життя і вільного вибору (перевибору) нашої долі в контексті її історичної та загальної відповідальності;
- відкриття “світу вперше” (за В. Смірновим – відкрита книга буття).

В означених вимірах пріоритетна роль належить етнопедагогіці, інакше діалог культур об’єктивно буде внеможливлений. Природним і незмінним транслятором надбань етнопедагогіки є сім’я, а, надалі – педагоги. Їм належить особливе місце у формуванні світогляду з опертям на здобутки не лише національної, а й загальнолюдської культури. На свідомість, волю і почуття дитини змалку сильними інформаційними потоками зовнішньої та внутрішньої детермінації діє довкілля (детермініум – лат. *determinare* – визначити) як основа філософської концепції, що визнає об’єктивну закономірність і причинну зумовленість усіх явищ природи та суспільства.

Ураховуючи, що найнебезпечнішими в період дошкільного дитинства є потоки так званої “масової культури”, що безпосередньо й опосередковано нівелюють особистість, цілеспрямовано збуджують і стимулюють її первинні почуття та інстинктивну природу особи, цинічно тиснуть на духовний світ малечі примітивними засобами, актуалізуємо доцільність оновленого погляду на місце і функції етнопедагогіки як обов’язкової навчальної дисципліни у змісті фахової підготовки педагогів ХХІ сторіччя.

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994.

2. Корчак Я. Антологія гуманної педагогіки. – М., 1998.

3. Скутіна В. І. Традиції українського народу в природоохоронному вихованні і їх використання в сучасній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994.

The article deals with theoretical aspects of the training of future pedagogues to the use of ethnopedagogy in modern intercultural world.

Key words: *future pedagogues, intercultural world, ethnopedagogy, ethnoculture, professional training.*

УДК: 82:908:378

ББК: 74.580.0

Олександра Лисенко

ВПРОВАДЖЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано впровадження літературного краєзнавства в систему підготовки організаторів туристичної діяльності.

Ключові слова: *літературне краєзнавство, туризм, літературний процес.*

Мета статті: науково обґрунтувати доцільність вивчення літератури рідного краю як засобу формування художніх смаків, задля збагачення та розширення змісту професійної підготовки фахівців туристичної галузі.

Завдання статті:

- 1) продемонструвати потужні формуючі можливості літературного краєзнавства;
- 2) довести, що література рідного краю відіграє важливу роль у формуванні художніх смаків молоді;
- 3) проаналізувати основи майбутньої теорії літературного краєзнавства з часів античності до сьогодні;

Література рідного краю, попри повсякденне акцентування уваги на відродженні національної духовності, часто залишається відстороненою від навчально-виховного процесу в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах.

Осмилення ролі літературного краєзнавства на тлі культури, пошук автентичності неможливі без живого інтересу до літературної та історичної спадщини рідного краю. В останні роки наша держава стоїть перед завданням презентації власного історико-культурного надбання перед європейською та світовою спільнотою. А це можливо не лише за умови проведення узагальнюючих інтегративних досліджень літературного процесу України в цілому, але й за умов глибокого, системного вивчення літератури кожного окремого регіону нашої держави. Роль таких досліджень полягає насамперед в накопиченні фактографічного матеріалу, якого в наш час ще недостатньо.

Одне із пріоритетних завдань впровадження літературного краєзнавства в систему підготовки організаторів туристичної діяльності вбачаємо в активізації інтересу до цього важливого аспекту туристичної освіти. Суттєвим є забезпечення студентів необхідними знаннями з літератури рідного краю, відповідною методикою їх впровадження. Розробити і донести до кожного студента систему методів та прийомів викладання літературного краєзнавства на основі інноваційних педагогічних технологій – чи не найважливіше завдання викладача.

З іншого боку, існує потреба в трансформації існуючих наукових досліджень у галузі літературного краєзнавства для широкого загалу. І цю функцію якнайкраще здатні виконати саме педагоги-практики, які можуть стати реальними співучасниками дослідження літератури рідного краю.

На літературний процес останнього десятиліття вплинули кардинальні суспільно-політичні зміни, що відбулися в Україні. Це і проголошення незалежності, і початок формування української держави, і зміни в системі освіти національної школи. Сьогодні активізуються естетичні пошуки, утверджується розкутість художнього мислення, інтеграція у світовий літературний процес із його філософсько-естетичним розмаїттям. Художня свідомість сучасного письменства зазнає глобальних змін та переорієнтації, відбувається переоцінка життєвих та естетичних цінностей – зрештою, завершується ще одна літературна епоха і на наших очах постає і формується нова якість художнього слова. Великі освітні, розвиваючі та виховні можливості для формування молоді людини має література.

І саме література рідного краю відіграє важливу роль у формуванні художніх смаків молоді. Однак потужні формуючі можливості літературного краєзнавства не достатньо використані. Викладачі звертаються до літературно-краєзнавчих матеріалів, але епізодично, безсистемно. Через це і отримують малоефективні результати.

Ми усвідомлюємо пізнавальні, емоційно-розвиваючі, творчі потенції літературного краєзнавства, його можливості як джерела формування художніх смаків. І в першу чергу слід відзначити, що переважає погляд на літературне краєзнавство як на другорядний матеріал. Переважно педагогами усвідомлюються його пізнавальні можливості, ставляться як до джерела знань про минуле; погоджуються, що використання літературно-краєзнавчих матеріалів зміцнює патріотичні почуття, національну самосвідомість. І лише деякі аспекти літературної, культурної історії краю усвідомлюються також в їх формуючих можливостях.

Використання літературно-краєзнавчих матеріалів як засобу формування художніх смаків молоді не відповідає потребам часу, що робить суттєвими пошуки шляхів практичної реалізації формуючих можливостей літературного краєзнавства. І саме література рідного краю є

одним із найефективніших засобів формування літературних уподобань та художніх смаків. Це і найкращий засіб патріотичного виховання, засіб поглиблення знань з літератури і розвитку пізнавальних інтересів молоді. Людина бачить і уявляє батьківщину крізь призму сприймання найдорожчих для неї місць. Батьківщина починається там, де народився, де пройшли дитячі роки, де живуть близькі, рідні, знайомі. Стверджуємо, що у процесі національного виховання особливо важливе значення має краєзнавчий матеріал, який поглиблює інтерес до знань, допомагає краще зрозуміти певну історичну епоху, зміцнює любов до свого краю, до України.

Тому є потреба науково обґрунтувати доцільність вивчення літератури рідного краю передусім як засобу формування художніх смаків, а також сприяти пошуку найбільш ефективних шляхів, які зроблять літературне краєзнавство цікавим і корисним. Якими б досконаліми не були сучасні програми, вони не можуть охопити всю літературну творчість кожного куточка України.

Таким чином, основною вимогою, що постає перед вивченням літератури, є вивчення її в єдності загальнолюдських, національних і місцевих виявів, що дозволяє в окремому бачити яви загального, а загальне осмислювати з погляду його конкретного значення. Під час вивчення біографії та творчості письменника з рідного краю формуються почуття національної гідності, патріотизму, любові до землі, на якій народилися і вирости. Допомогти формувати такі почуття може літературне краєзнавство, яке є джерелом національного самоусвідомлення, виразником історичного буття народу, оскільки розкриває риси характеру українців, відображає звичаї, традиції в певному регіоні України, боротьбу за збереження своєї ідентичності.

Основи майбутньої теорії літературного краєзнавства є дуже давніми; їх започаткування варто розглядати з часів античності. Так, художніми творами, в яких яскраво розкрито історію та життя країни, можна вважати поеми Гомера “Іліада” та “Одіссея”: вони побудовані на міфі про Троянську війну, але сам міф має історичну основу. Зображуючи події кінця XIII ст. до н.е. – війну Трої та ахейських племен, – Гомер відтворив історичні обставини та тогочасні реалії. Зазначені твори мистецтва є грандіозною “енциклопедією давнини”, в якій розкрито матеріальну культуру гомерівського суспільства, його соціальне та духовне життя, зокрема суспільний лад, взаємини, ремесла, технічну культуру тощо. Тобто поеми можна вважати не лише зразками художньої літератури архаїчної Греції, а й своєрідним народознавчим джерелом, художнім відтворенням тогочасного буття країни, яскравим зразком літературної краєзнавчої пам’ятки.

Важливими в аспекті аналізу досліджуваної проблеми є положення праць філософів. Аристотель, наприклад, вважав, що людина за своєю природою – істота державна; природа держави стоїть перед природою індивіда та сім’ї, оскільки необхідно, щоб ціле передувало своїй частині.

Тотожні думки висловлював філософ Ф. Гегель, який стверджував, що кожна людина є сином свого часу і народу, тому логічно робимо висновок – письменник як представник певної історичної епохи і суспільства своєю творчістю безпосередньо пов’язаний з ними, а тому повноцінне сприйняття його творів уможливорюється за умови розуміння сутності та особливостей відповідного історичного періоду, тогочасних суспільних відносин, стосунків митця, географії відтвореного краю тощо.

На думку іншого філософа – І. Фіхте – людина у своєму розвитку повинна оволодіти національною культурою і на цій основі загальнолюдською, що передбачає об’єктивну закономірність вивчення літератури та в цілому культури своєї нації – ментальності, звичаїв, традицій, побуту тощо – і безперечно, впливає на формування світобачення, світосприйняття, творчий доробок кожного письменника.

Ідеї народної культури, української ментальності розкрив у своїх працях видатний філософ-просвітитель, гуманіст, письменник і педагог Г. Сковорода (XVIII ст.). Його байки як повчальний засіб сюжетами та системою образів максимально наближені до життя та пов’язані з народною педагогікою.

Розглянемо праці відомих істориків, народознавців, літературознавців, педагогів XIX ст. в аспекті їх дотичності до теорії літературного краєзнавства.

Особливе значення для дослідження мають думки визначного педагога і психолога К. Ушинського, який зазначав, що у процесі вивчення літератури “потрібно мати на увазі підго-

товку матеріалу для майбутнього вивчення історії літератури і не тільки повідомляти дітям цей матеріал, а й допомагати їм розуміти справжнє значення того чи іншого твору, даючи йому доступну для віку учнів критичну оцінку, наприклад, вірність дійсності тощо” [40, с.32]. Отже, доходимо висновку, що педагогом розроблено питання вивчення художнього твору у зв’язку з його історичною основою, з життям, що означає розгляд подій, явищ, які послугували виникненню художнього твору, стосунків, поглядів його автора тощо, а отже – й літературно-краєзнавчу діяльність учителя та учнів.

У творчому доробку українського вченого М. Грушевського особливе місце посідають праці “Історія України-Руси” та “Історія української літератури”. Ці твори є енциклопедією історії, побуту, культурного і суспільного життя української нації, отже, і основою для розвитку сучасного літературного краєзнавства, народознавства та українознавства. Заслужують на увагу думки науковця про зв’язок літератури з життям. Історію і літературу учений трактував як людське життя і, відповідно, його відбиття в словесній творчості. У багатьох працях ученим проаналізовано культурні надбання української нації, діяльність культурно-освітніх установ, наприклад, Товариства ім. Т. Шевченка, описано літературні пам’ятки України та інше.

У працях політолога, історика, фольклориста, публіциста і літературного критика М. Драгоманова (друга половина XIX ст.) знайшли відтворення як історія, культура, суспільні процеси XIX століття в Україні, так і прогресивні погляди вченого на розвиток української освіти, способи культурного розвитку нації. Значущими і новаторськими є думки М. Драгоманова про потребу прилучення українців до світової культури. У праці “Чудацькі думки про українську національну справу” він стверджував: “Найспорше пішло б те оновлення культури, якби наша письменська громада взялась рішуче вчитись європейським мовам та просто увійшла в прямі стосунки з європейською наукою, письменством і політикою” [18, с.367].

У підході до розгляду суспільних процесів учений стояв на позиціях історизму. Лише історико-діалектичний погляд, на його думку, може сприяти неупередженій, суб’єктивній оцінці явищ, подій та діяльності окремих людей. У статті “Шевченко, українофіли і соціалізм” він зазначав: “Кожного чоловіка, кожного писателя тоді тільки можна оцінити як слід, коли роздивимось на нього власне історичним об’єктивним поглядом, та ще й на ґрунті тієї громади, в якій він виріс і працював” [18, с.25].

Ідеї М. Драгоманова, К. Ушинського про народність навчання у подальшому розвинула у своїх працях С. Русова, яка вважала, що саме такий спосіб виховання формує національний характер, національну психіку особистості [31]. Педагог наголошувала, що в основі навчально-виховного процесу повинні бути історичні національні традиції; лише тоді учень зможе по-справжньому поважати культурні здобутки інших народів, якщо він глибоко усвідомить і сприйме духовну скарбницю власного.

Відомий український дослідник В. Антонович (друга половина XIX ст.) своєю творчою працею посів особливе місце в українській, слов’янській та європейській історіографії. Його ґрунтовні дослідження історії, культури, зокрема архітектури, танців, науки і літератури, орнаментики, живопису тощо, ментальності, громадських ідеалів, звичаїв українців (порівняно з іншими націями) у працях “Три національні типи народні”, “Твори Шевченка, зміст яких відображає історичні події”, “Про українофілів та українофільство” та інших можна вважати теоретико-енциклопедичною основою (підвалинами) сучасного літературного краєзнавства, народознавства, етнографії.

Ось як, для прикладу, розкриває вчений особливості етичності та ментальності трьох споріднених народів: українського, польського і російського, що, вважаємо, мало вплив і на формування культури цих націй в цілому, зокрема і літератури: “Народній характер складається з якостей природжених і вжитих культурою... Етика – річ вселюдська, тільки етика у різних народів складається неоднаково, різно. Українець-русин вважає за етичне все те, що справедливо. У великоруса виступний етичний пункт – сила; він поперед усього звертає увагу на те, факт дужий, чи не дужий. У поляків виступний пункт – приємність, любовіть; коли який-небудь факт приємний – він повинен бути, а прикрий – не повинен. Етика в суспільнім життю – це одна з найголовніших заснов людського життя, поведження і на останку добробуту” [1, с.101].

Окрім культурно-наукових, історико-етнографічних досліджень, В. Антонович приділяв належну увагу “обласницьким” (крайовим, регіональним) дослідженням України.

Важливе значення в аспекті досліджуваної проблеми мають педагогічні статті та художні твори І. Франка, в яких великим українським просвітителем було розроблено питання змісту та методики викладання художньої літератури.

В оповіданні “Борис Граб” письменником розкрито власне бачення означеного – учитель літератури Міхонський навчає свого учня в системі найкращим зразкам світової літератури таким чином: насамперед, вважає він, потрібно глибоко проникнути у зміст твору, уважно прочитавши його (“планіметричне читання”), а потім на основі історизму пов’язати його з життям, з конкретними історичними обставинами (“стереометричне читання”). Безумовно, таке самостійне й усвідомлене вивчення художнього твору сприяє особистісному та ґрунтовному його розумінню, літературно-краєзнавчій діяльності учнів, що, власне розкриває як прогресивні переконання І. Франка, так і його вклад у розвиток освіти та методики викладання літератури.

Значущими для розвитку літературного краєзнавства вважаємо праці визначних методистів другої половини ХІХ ст. В. Стоюніна, В. Водовозова та В. Острогорського. У відомій праці В. Водовозова “Чи існує теорія словесності та за яких умов можливе її існування?” вчений стверджував, що література – це злиття образу та ідеї, письменник, “зображуючи життя, представляє його в ідеї, тобто зосереджує різноманітні явища в один повний образ. Цим самим він відтворює життя...” [4, с.41]. Тому, вважав методист, вивчати літературу потрібно у зв’язку з життям, з тими подіями, фактами, соціальними умовами, побутом тощо, які відтворені в певних художніх образах. Якщо учні засвоюють твір “сам собою”, навчання стає подібним до такого: “Уявіть собі, якби вам почали показувати картинну галерею і сказали б: “Ось двері, які ведуть до залу італійського живопису: тут Рафаель, Мікеланджело, Тіціан – все імена першої значимості. Але тепер вхід заборонено. Ходімо далі” [4, с.41–42].

Завдання життєвості викладання літератури як одну з “трьох живих сил” вивчення предмета ставив перед викладачем В. Стоюнін. На його думку, педагог “повинен повідомляти їм (учням – І. В.) справжні пізнання, що стосуються природи і людини” [28, с. 43]. Учений переконаний, що “кожний справді естетичний твір відображає в собі життя, дійсність, з якою пов’язується багато моральних, суспільних та інших питань. Аналізуючи художній твір, ми неодмінно повинні обговорити його зміст, без чого неможлива навіть ні одна його естетична оцінка; отже, повинні мати справу з різноманітними питаннями життя, чи торкнемося аналізу фактів, чи особистостей та їхніх характерів, чи відносин їх між собою, чи ідеалів самого поета, чи будемо розглядати основну його ідею, ставлення його до дійсності – усе буде наводити нас на питання... життєві...” [35, с.45].

Учень і продовжувач справи В. Стоюніна – В. Острогорський – вважав, що саме літературна освіта – “один з наймогутніших засобів, за допомогою яких юнак набуває зв’язку з батьківщиною і людством” [23, с.10].

Таким чином, можемо зробити висновок, що у працях зазначених методистів розглядалися окремі аспекти порушеної проблеми. Запропонована ними методика вивчення літератури передбачає широку і ґрунтовну літературно-краєзнавчу діяльність як основу тлумачення, роз’яснення літературних творів, умову усвідомленого засвоєння вихованцями змісту твору письменника.

Вивчення літератури рідного краю сприяє насамперед осмисленню його історії, духовного життя, національних традицій, формуванню національної свідомості, патріотизму і є могутнім виховним засобом, що стимулює самовдосконалення і саморозвиток особистості, для яких приклад вихідця з рідного краю слугує дієвою моральною школою.

Вивчення літературного краєзнавства, організований не на репродуктивному, інформаційно-відтворювальному рівнях, а як навчально-дослідницький процес, дасть змогу збагатити наукові дослідження новими фактами і матеріалами з життя і творчості літераторів регіону, до яких педагоги мають безпосередній доступ, оскільки проживають і працюють у місцевості, пов’язаній з їхніми іменами.

Проілюструємо літературно-культурне різномайття на прикладі короткого аналізу кількох карпатських сіл.

с. Криворівня

Криворівня – село Верховинського району Івано-Франківської області. Походження назви - від звивистих берегів гірської річки Чорний Черемош. В Криворівні відпочивав Іван Франко. На гостину до нього приїздили Леся Українка, Василь Стефаник, Ольга Кобилянська, Осип Маковей. Тут по кілька років жили Михайло Коцюбинський, Гнат Хоткевич, бували Лесь Курбас, Костянтин Станіславський, Ольга Кніппер-Чехова. Тепер у селі діє дім-музей поета.

У Криворівні Параджанов знімав фільм «Тіні забутих предків». Серед пам'яток села: дерев'яна церква Різдва Пресвятої Богородиці 1919 р., гуцульська гражда-музей, музеї Франка, Грушевського, Плитки-Горицвіт. Село Криворівня має багату історико-культурну спадщину. У селі діють: Криворівнянська ЗОШ І-ІІІ ст. ім. М. Грушевського, Народний дім, Літературно-меморіальний музей Івана Франка, Музей-садиба Михайла Грушевського і Музей-хата-гражда, які підпорядковані Івано-Франківському обласному краєзнавчому музею. Окраса села – церква Різдва Пресвятої Богородиці (збудована 1719 р.) і дзвіниця, що мають статус пам'яток історії та культури України. До початку Першої світової війни село Криворівня тривалий час було улюбленим місцем праці й відпочинку тогочасної творчої і наукової еліти України, яка гуртувалася навколо І. Франка і М. Грушевського. Саме духовно-культурний феномен цього українського села разом із особливістю його рельєфу, що має форму гірського амфітеатру, відзначив В. Гнатюк, назвавши Криворівню “Українськими Афінами”.

с. Зелене

Село Зелене має найбільшу територію у Верховинському районі. У цьому селі проходить кордон (40 км) між Україною і Румунією. В селі Шибене, що належить до Зеленської сільської ради, знаходиться прикордонна застава, від якої через схили Руського Долю і гору Роги іде ґрунтова автомобільна дорога на Румунію. Село простяглось уздовж річки Чорний Черемош (від її витоків з-під гори Комен до Дземброні) на цілих 60 км. Розташоване воно поблизу третьої за величиною гори Українських Карпат – Чорногори (Попа Івана), на яку із сусіднього села Шибене прокладено високогірну дорогу через полонину Веснарка, поблизу озера льодовикового походження – Марічейка. По цій дорозі жителі навколишніх сіл у 20-х роках ХХ ст. гуцульськими кіньми привозили будівельні матеріали і брали участь у зведенні кам'яного двоповерхового будинку і круглої вежі астрономічної обсерваторії на Чорногорі. Село було одним із центрів Гуцульського повстання 1920 р. Тут народився і жив талановитий народний композитор і скрипаль В. Грималюк (Могур), який у 1971 р. став лауреатом Міжнародного музичного конгресу в Москві за виконання в Концертному залі ім. П. Чайковського власної сюїти “Ранок на полонині”. Музична капела В. Грималюка брала участь у зйомках кінофільму “Тіні забутих предків”. У селі живе талановита вишивальниця Василина Янушевська.

с. Голови

Типове гуцульське село. В ньому краще, ніж в інших, збережена самотність народна культура та побут, характерні для гірської місцевості. У 1920 р. воно було центром Гуцульського повстання проти польського колоніального режиму, яке очолив місцевий житель Дмитро Карабчук. У Голівській школі першим учителем був Л. Гарматій, якому, коли той працював у Криворівні, диктував свої твори І. Франко. Вчителював у цьому селі і талановитий письменник М. Ломацький, що емігрував у Німеччину і там написав ряд документально-художніх книг про Гуцульщину. У Головах народився і жив відомий дослідник Гуцульщини, письменник П. Шекерик (Доників), який збирав фольклорно-етнографічні матеріали для І. Франка, В. Гнатюка, М. Коцюбинського. П. Шекерик (Доників) у 1935-39 рр. організував випуск щорічника “Гуцульський календар”, друкував свої твори у різних виданнях Львова та написав гуцульським діалектом автобіографічний роман “Дідо Іванчик”, що містить 500 сторінок тексту і підготовлений до друку редакцією журналу “Гуцульщина”.

с. Довгополе

Одне з найдавніших сіл Гуцульщини розміщене в середній частині течії Білого Черемошу. У селі була одна з найстаріших церков краю, біля якої художник І. Труш намалював портрет І. Франка, у якій служив відомий священик і громадський діяч І. Попель, що брав участь у Гуцульському повстанні 1920 р. У хаті І. Попеля бували: І. Франко, Леся Українка, В. Гнатюк,

О. Маковий. За матеріалами, зібраними в селі, І. Франко написав відоме оповідання “Гуцульський король”. На початку 80-х років ХХ ст., за вказівкою атеїстичної влади, старовинна сільська церква була зруйнована, що стало великою втратою для духовно-культурного життя краю. Тепер на її місці збудована нова церква.

Нами проілюстровано, як на практиці краєзнавство надає місцевості, що не має авторського походження, історизм, відкриває в її минулому, хоча б і дуже недавньому, щось зовсім нове, коштовне. Коли ми довідаємося, хто мешкав у тому або іншому будинку, яке життя протікало в ньому, що було створено, будинок цей для нас вже особливий. Він наповнюється духовним змістом, перетворюється. Перетворюється й місто, історію якого ми пізнаємо. Перетворюється ландшафт, якщо ми знаємо, які події в ньому відбувалися, які битви проходили, чії долі вирішувалися. Ми по-особливому цінуємо місце, пов’язані із творчістю І. Франка, В. Стефаніка чи Б. Лепкого. Краєзнавство вносить в оточення людини високий ступінь духовності, без якої людина не може осмислено існувати. Існує екологія біологічна, тобто екологія, необхідна для елементарного життя, але є й екологія культури, без якої неможливе для людини духовне життя – життя, що виховує в ній моральність, повагу до навколишнього, до минулого, турботу про майбутнє.

The article analyses the introduction of local studies literature into the system of training of organizers of tourist activity.

Key words: local studies literature, tourism, literature process.

УДК 373.21:7.071.2
ББК 74.6

Лілія Макаренко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА ТЕАТРАЛІЗОВАНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкривається значення та зміст професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних закладів освіти, який припускає зміну існуючих і вироблення нових засобів професійної діяльності, які дозволяють вирішувати актуальні проблеми естетичного розвитку дошкільників.

Уточнено характеристику поняття “готовність педагогів до організації та керівництва театралізованою діяльністю дітей дошкільного віку”, подано авторську експериментальну програму семінару-практикуму “Ознайомлення з театром” за модульно-трансферною системою для майбутніх вихователів, методу роботи з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі освіти.

Ключові слова: театр, театралізована діяльність, готовність педагога до організації самостійної театралізованої діяльності дошкільників.

Постановка проблеми. Сучасний етап фахової підготовки майбутніх вихователів до роботи в дошкільних закладах освіти характеризується оновленням змісту, пошуком нових форм, методів організації навчального процесу, які сприяють формуванню професійних педагогічних якостей та практичних умінь. Академік С. Гончаренко дефініцію «андрагогіка» визначає як педагогіку дорослих, одну з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти та виховання дорослих, її завданням є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих.

Найбільш вдалим, як вважає К. Крутій, є визначення андрагогіки як теорії та методики навчання дорослих [2].

Аналіз останніх публікацій. Професійна підготовка фахівців у області естетичного виховання є предметом вивчення багатьма вченими (Л. Артемова, І. Безгін, Л. Масол, Н. Міропольська, З. Нічкало, О. Отич, О. Семашко, Т. Танько, Л. Хлебникова, В. Шахрай, О. Щолокова, К. Юдова-Романова та інші). На думку дослідників найважливішою функцією сучасного педагога є сприяння безперервній освіті дитини і створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості.

Мета статті: розкрити значення та зміст підготовки майбутніх педагогів дошкільних закладів освіти, уточнити характеристику поняття “готовність педагогів до організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку”, ознайомити з авторською експериментальною програмою семінару-практикуму “Ознайомлення з театром” за модульно-трансферною системою для майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Однією з причин недооцінки місця театралізованої діяльності в педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів є низька професійна культура вихователя в цій галузі знань. Тому в багатьох педагогів не сформована готовність до організації самостійної театралізованої діяльності дітей дошкільного віку. Успішний її розвиток є можливим за умови вмілого керівництва зі сторони педагога. Але вихователі не можуть формувати в дошкільників готовності до театралізованої діяльності, якщо самі не володіють теоретичними знаннями та практичними вміннями керівництва нею. Здійснення ефективного керівництва театралізованою діяльністю дітей дошкільного віку припускає володіння вихователем не тільки загальними педагогічними вміннями, але й спеціальними.

Для того щоб навчити дітей читати, рахувати, писати, малювати тощо, майбутній педагог повинен сам все це робити. Отже, щоб навчити дітей входити в образ, вихователь сам повинен уміти перевтілюватися, тобто брати на себе різні ролі.

Педагогічну майстерність часто називають театром одного актора, тому для майбутніх вихователів важливо знати принципи театральної дії, її закони. В рішенні проблеми акторської майстерності вихователів ми звернулися до системи К. Станіславського, яка розглядає органічну природу творчості через природу людини-творця. Вчення К. Станіславського, його система відкрили можливість по-новому вирішувати багато проблем з підготовки вихователя. Як зазначає Г. Балл: “Значення професійних знань, умінь і навичок при цьому не ставиться під сумнів, але наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації... спрямованості” [1, с.19].

Загальна неблагополучна ситуація з театралізованими іграми в дошкільних навчальних закладах характеризується неготовністю педагога до керівництва цією стороною педагогічного процесу. Що ж ми розуміємо під готовністю, без якої неможливе ні створення, ні організація, ні розвиток театралізованої діяльності? До характеристики готовності вихователя до цієї діяльності ми включаємо:

- усвідомлення важливості та необхідності театралізованої діяльності як важливого засобу розвитку особистості дитини;
- наявність теоретичних знань про театральне мистецтво;
- наявність методичних знань про шляхи управління цією дитячою діяльністю;
- наявність практичних умінь, відповідних специфіці сценічного мистецтва.

З метою покращення професійної підготовки майбутніх вихователів з організації театралізованої діяльності нами була розроблена програма семінару-практикуму “Ознайомлення з театром” для майбутніх педагогів за модульно-трансферною системою.

Мета семінару-практикуму – оволодіння методикою організації театралізованої діяльності з дітьми дошкільного віку (ознайомлення з основами сценічної грамоти та принципами роботи з дітьми над виставою).

Предметом семінару-практикуму є розкриття особливостей організації театралізованої діяльності з дошкільниками.

Завданнями семінару-практикуму є:

- забезпечення теоретичної підготовки студентів до керівництва театралізованою діяльністю дітей;
- формування інтересу до організації дитячої театралізованої діяльності;
- набування практичних умінь і навичок виконання ролей у виставі.

Після завершення семінару студенти повинні **знати**:

- ключові питання семінару-практикуму;
- місце й значимість театального мистецтва в житті людини;
- особливості організації театралізованої діяльності.

Після завершення семінару-практикуму студенти повинні **вміти**:

- активно працювати на практичних заняттях;
- самостійно працювати з мистецькознавчою літературою, добирати репертуар;
- організовувати театралізовану діяльність з дітьми дошкільного віку.

Програма семінару-практикуму за модульно-трансферною системою передбачає 60 годин занять (2 залікових кредита) і складається з чотирьох змістових модулів. Додатково складено

методичні рекомендації з підготовки студентів до керівництва театралізованою діяльністю в дошкільному навчальному закладі.

Програма є одним із варіантів організації роботи з вивчення семінару-практикуму; до неї можуть бути внесені зміни, доповнення відповідно до особливостей його викладання в різних вищих навчальних закладах освіти України.

Тематичний план навчальної дисципліни

№	Назва кредиту, теми	Усього годин	Лекції	Практ. Семін.	Самост. робота
I	Заліковий кредит I	30	8	8	14
1.1.	Змістовий модуль 1	15	4	4	7
1.1.1	Значення та характеристика основних видів театрального мистецтва в їх історичному розвитку	2	2	-	-
1.1.2	Мистецтво скоморохів	4	-	2	2
1.1.3	Фольклорний театр	4	-	2	2
1.1.4	Театри та музеї мистецтва України	5	2	-	3
1.2.	Змістовий модуль 2	15	4	4	7
1.2.1	Дитячий театр і драматургія ХХ ст.	5	-	2	3
1.2.2	Особливості сприймання дітьми різних видів театрального мистецтва	2	2	-	-
1.2.3	Використання театру та театралізованої діяльності в практиці дошкільних закладів освіти	8	2	2	4
II	Заліковий кредит II	30	6	10	14
2.1.	Змістовий модуль 3	15	4	4	7
2.1.1	Типи підготовчих вправ: <i>вправи на розвиток уваги та уяви. "Азбука" аутотренінгу</i>	7	2	2	3
2.1.2	Типи підготовчих вправ: <i>основні засоби образної та емоційної виразності</i>	8	2	2	4
2.2.	Змістовий модуль 4	15	2	6	7
2.2.1	Робота над постановкою вистави	2	2	-	-
2.2.2	Підготовча робота «за столом»	4	-	2	2
2.2.3	Робота «у вигородках»	4	-	2	2
2.2.4	Репетиції на сцені	5	-	2	3
	Усього	60	14	18	28

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Заліковий кредит I

Змістовий модуль 1

Світове значення театру. Значення і характеристика основних видів українського театрального мистецтва в їх історичному розвитку. Театр скоморохів. Фольклорний театр. Ляльковий театр вертеп. Драматичний театр. Опера. Балет. Театри України. Музеї мистецтва України.

Ключові слова: театр, види театрального мистецтва, скоморохи, фольклор, вертеп, театри України, Музеї мистецтва України.

Змістовий модуль 2

Спеціальний театр для дітей. Особливості сприймання дітьми різних видів театрального мистецтва. Використання театру і театралізованої діяльності в практиці дошкільних навчальних закладів. Організація і значення театру в дошкільному закладі освіти. Вивчення практичного досвіду кращих вихователів, які здійснюють систематичну роботу з використання театралізованої діяльності. Огляд літератури з використання театралізованої роботи в навчально-виховній роботі дошкільного закладу освіти.

Ключові слова: дитячий театр, сприймання театрального мистецтва, театралізована діяльність, досвід вихователів.

Заліковий кредит II

Змістовий модуль 3

Вправи, які формують вміння контролювати увагу, тримати в полі зору відразу кілька об'єктів, виробляти здатність швидкого орієнтування. Вправи, які формують вміння видозмінювати образи реальних речей, відтворювати уявлення, надавати їм різну форму, створювати щось нове.

Ігрові вправи на розвиток уміння фіксувати, аналізувати та використовувати суб'єктивні переживання ("азбука" аутотренінгу).

Ігрові вправи на формування вміння визначати особливості зовнішнього прояву емоційних станів за різними позами, за допомогою жестів; складати власні пози, виражати жестама та позами певний емоційний стан. Ігрові вправи на формування вміння визначати настрій людини за схематичними малюнками, виразом обличчя, вміння знаходити засоби виразності. Ігрові вправи на формування вміння визначати особливості зовнішнього прояву емоційних станів за виразними рухами всього тіла та складати власні за допомогою пантоміміки. Ігрові вправи на формування вміння розуміти та емоційно висловлювати різні стани за допомогою інтонації.

Етюди поодиночі, невеликими групами, групою.

Ключові слова: увага, увага, "азбука" аутотренінгу; засоби образної та емоційної виразності (поза, жести, міміка, пантоміміка, інтонація).

Змістовий модуль 4

Робота над виставою. Підготовча робота до підготовки вистави (навчальна гра). Три репетиційні періоди: робота "за столом", робота "у ви городках", репетиції на сцені. Мізансцени. Опорні точки композиції на сцені.

Прем'єра вистави (мюзіклу).

Ключові слова: репетиційні періоди (робота "за столом", робота "у ви городках", "репетиції на сцені"), мізансцена, вистава, прем'єра.

Проведений семінар-практикум підвів майбутніх вихователів до того, що готовність дитини до театралізованої діяльності залежить від готовності педагога. Для визначення доцільності проведеної роботи з підготовки вихователів до театралізованої діяльності нами була дана порівняльна оцінка рівня знань і практичних умінь студентів, котрі вже пройшли цей курс навчання, і тих, хто не брав участь у семінарі-практикуму, що відображено на рис. 1.

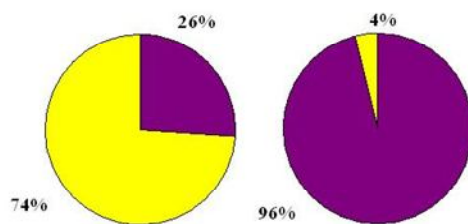


Рис. 2.1.

Отже, проведена робота сформувала у майбутніх вихователів інтерес до дитячої театралізованої діяльності, забезпечила теоретичну та практичну підготовку спеціалістів до організації самостійної театралізованої діяльності. Однак слід визнати, що перевірка сформованості готовності вихователя до цієї роботи відбувалася лише на вербальному рівні. Порівняльний аналіз впливу одержаних знань на зміни професійної діяльності педагога є подальшим завданням дослідження.

Висновки. Однією з причин недооцінки місця театралізованої діяльності в педагогічному процесі дошкільного закладу освіти є низька професійна культура вихователя в цій галузі знань. Педагоги виявляють інтерес до обговорюваної проблеми лише на декларативному рівні, вони не можуть формувати у дошкільників готовності до театралізованої діяльності, бо самі не володіють теоретичними знаннями і практичними вміннями з управління нею. Подолати ці недоліки допоможуть методичні рекомендації з проблеми, створені й апробовані в процесі дослідження (програма семінару-практикуму для студентів, пояснювальна записка і методичні вказівки до неї).

Готовність вихователя керувати театралізованою діяльністю включає усвідомлення її важливості в формуванні особистості, наявність знань про театр і практичних умінь з організації дитячої театралізованої діяльності. На початковому етапі проведення цієї роботи вихователю належить провідна роль. Надалі збільшується частка опосередкованого керівництва вихователя через коригування, поглиблення та розвиток театральної-ігрової діяльності дошкільників.

1. Балл Г.О. Особливості гуманізації професійної підготовки // Психологія праці та професійної підготовки особистості / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 18–26.

2. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / За загальною редакцією К. Л. Крутій. – Запоріжжя, 2004. – 142 с.

3. Ляшенко Л. Освіта ХХІ ст.: тенденції професіоналізації / Л. Ляшенко // Вища освіта України. – 2002. – № 1 (3). – С. 83–87.

4. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання / Олена Отич // Навчально-методичний посібник. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.

The article deals with the notion “educators’ readiness for organizing preschoolers’ drama activity”. It presents the author’s program of practical seminar “Acquaintance with the theatre” within the module-transfer system as well as the methods of organizing drama activity at preschool institutions.

Key words: *theatre, drama activity, educators’ readiness for organizing preschoolers’ drama activity.*

УДК: 371. 13

ББК: 74. 580. 0

Людмила Мацук

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРАВОВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті окреслено особливості підготовки майбутнього педагога до правовиховної діяльності в сучасному ДНЗ. Виокремлено основні аспекти підготовки педагогів до правового виховання дітей дошкільного віку. В основу такої підготовки покладено розробку змісту правового виховання в ДНЗ.

Ключові слова: *підготовка, готовність, право виховна діяльність, правова культура, правове виховання.*

Становлення української державності, інтеграція в європейське й світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова демократичного суспільства передбачають орієнтацію на людину, націю, пріоритети національної культури, визначають освітні напрями реформування навчання та виховання.

Однією з основних складових систем виховання підростаючого покоління нашої держави є правове виховання. В останні десятиліття рівень правової культури громадян України значно знизився. Загрозливих масштабів набули скептицизм, цинізм, лицемірство та ін. чинники.

Прийняття Конституції України, інтенсивне формування правової бази нашої держави зумовлюють необхідність посилення правової освіти і виховання підростаючого покоління, починаючи з раннього віку. У формуванні майбутньої людини правове виховання посідає особливе місце, адже воно є визначальним чинником громадянськості, духовності, а також значною мірою впливає на досконалість, естетичну, трудову, економічну та правову культуру [4].

Відповідно у державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Законі України “Про освіту”, національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті формування та розвиток правової культури розглядається у контексті вирішення основних завдань їх національного виховання: набуття молодим поколінням соціального досвіду; успадкування духовних надбань українського народу; досягнення високої культури міжнародних взаємин; формування у молоді незалежно від національності особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [2, 3].

Наголошуючи на значенні правової культури, важливим є, вважаємо, визнання того, що правове виховання дітей дошкільного віку не переслідує мети опанування ними всією повнотою знань чинного законодавства в Україні. Зрозуміло, що це виходить за межі означеного вікового періоду. Для дітей важливо ознайомитись з окремими принципами законодавства, які поширю-

ються на них і якими вони керуватимуться в житті з оперттям на ті ціннісно-правові орієнтації, які доводять їх правильність і необхідність неухильного виконання.

Правове виховання дітей загалом, як і дітей дошкільного віку має свою специфіку. Вона обумовлена віком і соціальним статусом вихованців: матеріальна залежність від опікунства батьками, самостійність й активність в діяльності коригують педагоги, обмежений обсяг правових уявлень та досвід правових відносин.

Вирішальною мірою очікувані результати залежать і від характеру діяльності педагога та вихованців, змісту та налаштованості особистісних стосунків тощо. Отже, кожен аспект правового виховання передбачає насамперед практичне підґрунтя й чітку спрямованість.

Відповідно практичне вирішення завдань з правового виховання потребує докорінного поліпшення професійної підготовки майбутніх вихователів шляхом приведення їх змісту, форм і методів у відповідність із сучасними вимогами та здобутками психолого-педагогічної науки.

Реформування освіти в Україні ініціює таку підготовку педагогів, яка б не лише відбивала специфіку їх професійної діяльності, а й оптимально задовільняла різноплановість виховання зростаючої людини. На цьому ґрунті виникає об'єктивне протиріччя, породжене невідповідністю між змістом, формами і методами традиційної підготовки вихователя і соціальним замовленням щодо його правовиховної діяльності у сучасному дошкільному навчальному закладі.

Вирішення цієї проблеми в теоретичному та практичному аспектах потребує вироблення надійного теоретико-методологічного підходу. Головним орієнтиром у пошуках такого підходу повинна бути ідеальна модель навчально-виховного процесу, реалізація якого здатна забезпечити належне правове виховання дітей дошкільного, а надалі і молодшого шкільного віку [1].

З позицій сучасних науково-педагогічних уявлень вирішення будь-якої навчально-виховної проблеми можливе за умови використання системного підходу до нього. Іншими словами, теоретично-методологічним орієнтиром у підготовці педагогів до правового виховання дітей повинен бути педагогічний процес у його системному вияві.

Розглядаючи навчально-виховний процес як цілісну педагогічну систему, дидакти виділяють у ньому такі структурні елементи: мету і завдання, що її конкретизують; зміст наукової, технічної, мистецької та іншої інформації, що підлягає засвоєнню дошкільниками; методи і форми навчання; зміст навчальної діяльності педагога та дітей.

Аналогічно може бути представлений процес виховання з тією різницею, що, окрім різноманітної інформації, предметом оволодіння вихованцями є система особистісних цінностей (інтелектуальних, духовно-моральних, естетичних та ін.).

Використання навчально-виховного процесу у правовому вихованні дітей потребує специфіки правової інформації, як і інших правових цінностей (ставлень, переконань, почуттів та ін.). Ці особливості в основному стосуються змістової сторони навчально-виховного процесу, тобто змісту освіти правового характеру.

Щоб забезпечити належний рівень підготовки майбутніх педагогів до правового виховання дітей, потрібно подбати про те, щоб кожен студент педагогічного навчального закладу, який здійснює означену підготовку, як і викладачі, що реалізують її, володіли ґрунтовними правознавчими знаннями і мали чітке уявлення про те, якими цінностями правового характеру повинні оволодіти вихованці на різних етапах їх дошкільно життя. Вони повинні знати, що має бути кінцевим продуктом правового виховання, в чому проявляються їх правові цінності, яким чином визначати рівень їх розвитку у кожній дитини, якими критеріями користуватися в процесі їх оцінювання, якими засобами формувати їх, якими методами користуватися, які організаційні форми застосовувати та ін [1].

Успіх правового виховання дітей залежить від специфіки індивідуального творчого підходу педагога до роботи, від його уміння інтегрувати ціннісно-правові орієнтації в усі компоненти професійно-педагогічної діяльності на заняттях, уроках та в повсякденному житті. Відповідно цікаві матеріали знаходимо в дослідженнях В.Нікітенко, О.Пехоти, І.Сичко та ін., які розглядають розвиток можливостей, здібностей та самостійності дітей у визначенні мети навчання і виховання як стратегії вдосконалення професійно-педагогічної освіти педагога [6].

Від нормативно-сформованого типу педагога суспільство одержує значно меншу віддачу, ніж від особистості з індивідуальною громадянською позицією, яка ґрунтується на визнанні загальнолюдських цінностей. Такий педагог розглядається сучасними дослідниками в Україні як вагома соціальна й особистісна цінність, його унікальність визначають (І.Підласий, О.Пехота, В.Семиченко та ін.) змістом сформованості професійних уявлень про широту його педагогічної компетентності. Відтак формування професійно-ідеального образу і системи внутрішніх цілей, глибше усвідомлення студентом “особистісного змісту” професійних знань та умінь зумовить у майбутньому його здатність як педагога самостійно визначати самоосвітню, самовиховну й саморозвивальну мету та окреслювати стратегію і тактику її досягнення; самостійно шукати й знаходити дотичну до соціального запиту пізнавально-професійну й наукову інформацію; шукати адекватні традиційні та новаторські засоби успішного розв’язання освітніх завдань сучасної школи [5, 6].

Важливою умовою забезпечення успіху в правовому вихованні розглядаємо його продумане планування, з урахуванням вікових можливостей дітей та рівня їх правової поінформованості. Лише тоді можна передбачити систему виховних заходів, спрямовуючи їх зміст на забезпечення правових уявлень дітей молодшого шкільного віку. Вирішальне місце в правовому вихованні дітей посідає педагог, який сам повинен бути зразком точного й неухильного виконання норм і законів, а також своїх обов’язків стосовно дітей та їх батьків.

Важливим у низці завдань правового виховання розглядаємо формування у дітей правових почуттів – регуляторів їх поведінково-вчинкових дій. Зокрема, це правомірність обраної мети, її справедливість й усвідомлення відповідальності за дії: не зашкодь, не зламай, не образь, не глузуй та ін. Ці основи відносимо до одвічних морально-етичних та ціннісно-правових орієнтацій.

Зв’язок педагогічної мети та змісту освіти зумовлений принципом відповідності, сутність якого вбачаємо в тому, що зміст освіти повинен бути адекватним поставленій педагогічній меті та завданням, що її конкретизують.

Правові знання, як і будь-які інші, за своєю природою не є однорідними, вони можуть бути виражені у формі фактів, понять, законів (закономірностей та правил), ідей, гіпотез, теорій тощо.

Слід зазначити, щ старші дошкільники мислять конкретно-образно. Оволодіння складними правознавчими поняттями у них здебільшого супроводжується великими труднощами. Враховуючи це, в процесі правового виховання вихователі на доступних дітям фактах намагаються сформувати у них уявлення правового характеру. При цьому педагоги підбирають такі факти, щоб вони були доступні дітям і слугували предметом для морально-правової оцінки.

У процесі залучення дітей до оцінки правомірних і неправомірних дій педагог формує у них відповідні уявлення. Під час формування елементів правової культури дошкільників вихователі ДНЗ вдаються до широкого використання близького дітям фактажу із їхнього життя. Таким чином, факти, що стають предметом нормативно-правової оцінки, слугують тим дидактичним матеріалом, на основі якого діти оволодівають первинними уявленнями правового змісту. Водночас педагоги намагаються сформувати в них часто вживані поняття. Такими є, наприклад, поняття “Держава”, “Столиця”, “Батьківщина”, “Герб”, “Прапор”, “Закон” та ін.

Підсумовуючи, зазначимо, що зміст правової освіти мають складати уявлення та поняття, які підлягають формуванню у ДНЗ: дисципліна, порядок, слухняність, відповідальність, правила, обов’язок, правда, обман, виховання, гра, культура, зло, добро та ін..

Відповідно до цього можна визначити орієнтовний обсяг змісту правових норм (законів), якими мають опанувати діти, починаючи з ДНЗ:

1. Всі люди народжуються вільними і рівними в своїх правах. Вони наділені розумом і повинні ставитись до інших з повагою.
2. Кожна людина, незалежно від статі, мови, кольору шкіри, місця народження, оволодіває всіма правами і свободами, записаними в декларації.
3. Кожна людина має право на життя.
4. Ніхто не має права заплямувати ім’я людини, втручатися в особисте життя.
5. Людина має право на громадянство, ніхто не має права її цього позбавити і т.д.

Наведені поняття і закони складають змістовий компонент системи правового виховання. Щодо процесуального її компоненту, тобто методів і форм навчання змісту діяльності педагога і дітей вважаємо використання інноваційних освітніх технологій: якомога ширше застосування методів та форм навчання, що включають ігри, зокрема рольові, доступні дітям дискусії та дослідницьку роботу.

1. Бабанський Ю.К., Потшник М.М. Оптимизация педагогического процесса. – К.: Радянська школа, 1984. – 286 с.
2. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 36 с.
3. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996.
4. Конституція України: досвід реалізації та шляхи удосконалення: Матеріали “круглого столу” з нагоди 10-ї річниці прийняття Конституції України (м. Харків, 21 червня 2006 р.) / Ред. кол.: Ю. П. Битяк, І. В. Яковюк, Г. В. Чапала. – Х.: “Право”, 2006.
5. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
6. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. Учебн. пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ. – Николаев, 1996. – 144 с.

The peculiarities of future educators' training to legal educative activity in modern preschool institutions are characterized. The main aspects of pedagogs' training to legal upbringing of preschool children are analyzed. The base of such training is the content of legal education in preschool.

Key words: training, readiness, legal educative activity, legal culture, legal education.

УДК 371.134:005.591.6 (045)
ББК 74 р

Людмила Машикіна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

В статті висвітлено сучасні технології модернізації змісту професійної освіти майбутніх педагогів в контексті євроінтеграції. Показано види сучасних технологій, їх загальна характеристика та особливості використання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: сучасні технології, професійна освіта, майбутній педагог, євроінтеграція.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний європейський освітній простір об'єднаний турботою про виховання людей всієї планети. Світове товариство прагне до створення нової стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Сучасна освіта має стати міжнародною, набувати рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур та формацій, створює полікультурне середовище. Для світового освітнього простору, в т.ч. і європейського, характерні важливі тенденції. Це, зокрема, орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до загальнодоступної високоякісної освіти; поглиблення міждержавної співпраці в галузі освіти; істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової. Ще однією важливою тенденцією в розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини й цивілізації загалом [3].

Для реформування системи вищої освіти в Україні характерний пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями у вищій школі та новими тенденціями, пов'язаними з євроінтеграцією. Зокрема, це розвиток багаторівневої системи в університетах, використання інформаційних технологій та дистанційних форм навчання, університетизація вищої освіти та модернізація її змісту на основі сучасних інновацій.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Досліджуваною нами проблема є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців, теоретичні засади якої розроблені такими науковцями як В.М. Бондар, Л.І. Даниленко, О.В. Киричук, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко та ін. Питання удосконалення загальнопедагогічної підготовки студентів відображені в працях І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, М.Б. Євтуха, М.Д. Ярмаченка та ін.; окремі дослідження щодо впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах в контексті формування майбутніх педагогів висвітлено у працях А.А. Вербицького, Л.С. Подимової, В.А. Сластьоніна, Д.В. Чернилевського та ін. [5]. Але у науковій літературі недостат-

ньо уваги приділено інноваційним технологіям удосконалення змісту вищої освіти в умовах інтегрування до європейського простору.

Мета статті – висвітлити сучасні технології модернізації змісту професійної освіти майбутніх педагогів, показати їх особливості в контексті євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. В результаті теоретичного аналізу праць науковців (В.П.Беспалько, С.У.Гончаренко, М.В.Кларін, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, А.І.Пригожин та ін.) розкрито суть понять “педагогічна технологія” та “педагогічна інновація”. Зокрема, з’ясовано, що педагогічна технологія функціонує як наука, яка досліджує найбільш ефективні шляхи навчання; як система способів, принципів, регулятивів, що застосовуються в навчанні; як реальний процес навчання. Аналізуючи наукові праці О.Я.Савченко, М.В.Кларіна, Г.К.Селевка та ін., нами виділено такі істотні ознаки педагогічної технології, як діагностичне цілепокладання і результативність, що в сукупності гарантують досягнення навчальної мети; алгоритмізованість і проєктованість, цілісність і керованість (можливість відтворення технології, незалежно від майстерності педагога); корегованість, яка передбачає постійний зворотний зв’язок. Таким чином під поняттям “технологія навчально-виховного процесу” ми розуміємо моделювання змісту, форм і методів відповідно до поставленої мети [2].

Поняття “педагогічна інновація” в науковій літературі трактується як нововведення, цілеспрямовані зміни, що вносять у педагогічне середовище нові стабільні елементи (новації), які викликають перехід системи з одного стану в інший. Вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв’язання педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому (О.Я.Савченко); як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (В.Ф.Паламарчук); як актуальні і значущі системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток (І.Г.Єрмаков); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л.І.Даниленко) [2].

У сучасному світі склалося два типи навчання: підтримуюче та інноваційне. Підтримуюче навчання спрямоване на підготовку людини до вирішення повсякденних проблем та підтримку існуючої системи, є традиційним для дошкільної, шкільної та вузівської освіти. Натомість інноваційне навчання спрямоване на внесення інноваційних змін в існуючу культуру, соціальне середовище, стимулюючи активність при виникненні проблемних ситуацій як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Таке навчання ставить за мету підготувати студентів до використання методів прогнозування, моделювання і проєктування в житті та професійній діяльності, до участі в процесі прийняття важливих рішень на різному рівні. На нього й орієнтується сучасна вітчизняна та зарубіжна дидактика, однак у практиці роботи навчальних закладів переважає підтримуючий тип навчання [5].

Вищого рівня професійної освіти неможливо досягти без загальної гуманітарної освіти і без інноваційних підходів до розв’язання будь-яких проблем. Головна мета інноваційної освіти – збереження і розвиток творчого потенціалу людини. Проте сьогодні недостатньо творчості і проєктування. Освіту потрібно сприйняти як загальнолюдську цінність. Для цього насамперед необхідно зробити так, щоб вона розвивала гармонійне мислення, побудоване на поєднанні внутрішньої свободи особистості та її соціальної відповідальності.

Сьогодні мисляча людина зобов’язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за ухвалені рішення й уміти долати конфлікти й суперечності. А для цього вона повинна мати культуру, багатокритерійну установку розв’язання завдань, а також розуміти, що ніхто не може претендувати на істину в останній інстанції і жодну теорію не можна вважати універсальною і вічною [3].

Отже, головний принцип інноваційної освіти полягає в тому, що вона скерована на формування світогляду, оснований на багатокритерійності рішень й відповідальності за свої дії. Ми вважаємо, що майбутні фахівці повинні усвідомити, що будь-які інновації – це синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого і сучасного, народженого суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства, що вони також можуть бути творцями нововведень.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), зокрема концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності. До джерел і складових нових педагогічних технологій Г.К.Селівко зараховує: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; науку – педагогічну, психологічну, суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, український і закордонний; народну педагогіку (етнопедагогіку) [2].

Інноваційні педагогічні технології, що використовуються в системі вищої освіти, нами розглядаються як моделювання викладачем змісту, форм і методів навчально-виховного процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни.

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання, технологія контекстного навчання, тьюторського навчання, кейс-технологія та ін..

Особистісно орієнтована технологія – це навчання, у центрі якого – особистість вихованця, його самобутність, самооцінність, суб'єктивний досвід якого спочатку розкривають, а потім узгоджують зі змістом освіти. Мета особистісно орієнтованого навчання – процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні.

Особистісно орієнтований підхід з'єднує вихованця та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед основних завдань особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;
- максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний (суб'єктивний) досвід студента;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя [3].

В основі кредитно-модульної технології навчання – модульна система організації навчання. Саме тому необхідно більше уваги звернути на характеристику поняття модульності. Суть модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Система модульного навчання передбачає і достроковий звіт з навчальних модулів, що забезпечує звільнення від іспиту з предмета наприкінці навчального року і вивільнення часу студентів, який вони можуть використати у власних цілях.

Модульне навчання – пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення студента з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язати конкретне коло психолого-педагогічних завдань [3].

Взаємодія педагога і студента в навчальному процесі здійснюється на принципово новій основі: модулі забезпечують усвідомлене самостійне досягнення тими, хто навчається, певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом та студентами.

Характерним для технології комп'ютерного навчання є необхідна розробка комп'ютерних програм з використанням алгоритмів послідових дій та тестування. Тобто, якість комп'ютерного навчання залежить від навчальних програм (алгоритмів) та обчислювальної техніки.

Практика показує, що можливості комп'ютерів великі, завдяки їх спеціальним навчаючим програмам можна вирішувати значну кількість дидактичних завдань:

- надання (видача) інформації;
- управління ходом навчання;
- контроль і корекція результатів;
- самостійна робота над вивченням нового матеріалу;
- тренувальні вправи;
- розвиток пізнавальної діяльності студентів тощо [4].

Технологія тьюторського навчання (тьютор – від лат. “спостерігаю”, “підключаю”). Сутність цього навчання зводиться до тьюторського керівництва самостійною роботою студентів над темою або предметом в цілому. Таке керування зводиться до підключення, спостереження, виховання. Тобто тут елементи педагогічної тріади міняються місцями: виховання – розвиток – навчання. При цьому, основними видами діяльності є розвиток умінь та навичок [4].

Метод ситуаційного навчання оптимально поєднує теоретичні знання з умінями самостійно орієнтуватися в ситуації. Метод аналізу ситуацій на основі використання теоретичних знань дає змогу оволодіти методологією з одночасним набуттям професійного досвіду. У цій технології ядром є ситуаційна вправа як опис реальної ситуації, яка мала місце на практиці та містить інформацію щодо місії організації, її стану, цілей, професіоналізму викладачів, ситуації. Проблема, що розглядається в ситуаційній вправі, вимагає збирання відповідних даних, встановлення точного діагнозу. Формування прогнозу та вибору ефективного рішення з огляду на прийнятні критерії.

Формування фахівця-професіонала в системі вищої освіти здійснюється як процес руху діяльності студента від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну й навчально-професійну діяльності. Сутнісною характеристикою такого навчання, названого А.А. Вербицьким контекстним, є послідовне моделювання мовою науки за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) предметного і соціального змісту професійної діяльності за допомогою трьох типів взаємозалежних навчальних моделей: семіотичної, імітаційної і соціальної. У своїй сукупності вони являють собою динамічну модель переходу від навчальної до професійної діяльності.

У контекстному навчанні: студент із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) з визначеним сценарієм їх розгортання; включається весь потенціал активності студента – від рівня сприймання до рівня соціальної активності по прийняттю спільних рішень; засвоєння знань студентами здійснюється в контексті вирішення ними майбутніх професійних ситуацій, представлених у навчанні в дидактично обґрунтованій модельній формі. У вищезазначеній технології логічним центром педагогічного процесу стає не організація засвоєння навчальної інформації, а особистість майбутнього фахівця, що розвивається. Навчально-виховний процес за цією технологією у модельній формі відображає сутність явищ, що відбуваються в науці, в школі й у суспільстві; тим самим вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів [1].

Висновки. Отже, сучасні технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Педагогічна технологія – системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, скерований на досягнення загальноосвітньої мети.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і за рівнем кваліфікації науково-педагогічних працівників, і за їх ціннісним спрямуванням.

Пошук нових технологій навчання і продуктивне, ефективне їх впровадження у навчально-педагогічний процес різних типів навчальних закладів сприятиме забезпеченню високої кваліфікаційної підготовки майбутніх фахівців. Значний обсяг нових понять і педагогічних інновацій вимагає від науково-педагогічного працівника нових компетенцій, щоб бути спроможним до системного розгляду всіх змін і в освіті, і в педагогіці вищої школи.

На засадах Болонського процесу формується європейський простір вищої освіти, що передбачає структурну модернізацію національних систем вищої освіти країн Європи, в т. ч. України, зміну освітніх програм і проведення необхідних інноваційних перетворень у вищих навчальних закладах. Водночас євроінтеграція передбачає збереження національної палітри самобутності й надбання у змісті освіти та підготовки майбутніх фахівців.

Перспективи подальших розвідок. Дана стаття не претендує на висвітлення сучасних технологій модернізації змісту професійної освіти майбутніх педагогів. Подальших розвідок вимагає вивчення сучасних інновацій у зарубіжних вищих навчальних закладах, можливості їх використання в українських вишах та ін.

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : [Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

4. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2005. – 216 с.

5. Чернилевский В.Д. Дидактические технологии в высшей школе / В. Д. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

In the article modern technologies of modernization of maintenance of trade education of future teachers are reflected in the context of eurointegration. The types of modern technologies are rotined, them general description and features of the use in higher educational establishments.

Key words: *modern technologies, trade education, future teacher, eurointegration.*

УДК 371.134 + 373.211.24 : 005.336.2 (045)
ББК 74.580.206

Олеся Мисик

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД

В статті розкриваються основні структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Зроблено диференційований аналіз науково-педагогічних джерел щодо визначення поняття “професійна компетентність педагога”. Розроблено структуру професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Визначено складові компоненти компетенції як складової професійної компетентності педагога дошкільної галузі.

Ключові слова: *професійна компетентність, компетенція, структура професійної компетентності, диференційований підхід.*

Постановка проблеми. Будь-яке суспільство висуває вимоги, відповідно до мети свого соціального розвитку, до спеціалістів в галузі освіти, так як від педагогічних кадрів залежать перспективи розвитку в усіх сферах духового та матеріального життя кожної держави. В Україні у зв'язку з політичними, економічними та іншими перетвореннями здійснюється трансформація освітньої парадигми з технократичної на гуманістичну. Звісно, це спричиняє зміну пріоритетів в професійній педагогічній освіті. Тепер при підготовці кадрів для закладів освіти основні зусилля направлені не тільки на засвоєння майбутніми педагогами певного об'єму знань і умінь, необхідного для виховання і навчання підростаючого покоління, але й на формування вільної та відповідальної особистості потенційних вихователів, вчителів, викладачів, яка володіє загальною культурою, світоглядним кругозором, моральною свідомістю та поєднуючи громадянську відповідальність з професійною компетентністю.

Аналіз сучасних досліджень. Не дивлячись на те, що вивченням професійної компетентності активно займалися вітчизняні вчені 90-х років ХХ століття (з'явилося багато цікавих праць Варданян Ю.В., Захарової Л.М., Соколової В.В., Соколова В.М., Койнової Ю.В., Лобанової Н.М., Косарева В.В., Крючатова О.П., Ломакіної О.Є., Маркіної Т.А., Маркової А.К., Матяш Н.В., Нацаренус Н.М., Остапчук Н.В., Петровської Л.Я., Прозорової О.В. та ін.), на жаль, доводиться констатувати, що сучасна психолого-педагогічна література немає єдності ні в питанні встановлення сутності даного поняття, ні в його структурі, ні в змістовому наповненні.

Мета статті – усвідомлення накопичених наукових даних про професійну компетентність, а також виявлення основних її компонентів та значення професійної компетентності у формуванні майстерності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства професійна освіта все більше орієнтується на спеціалізовану підготовку кадрів, які володіють високим рівнем компетентності. Оскільки компетентність це “поняття, що означає якість, від якого залежать життєві та трудові успіхи спеціаліста” [1, с.245], важливо встановити його лінгвістичне трактування. В різних словниках “компетентність” (від лат. *competens* – належний, здібний) трактується як “авторитетність, повноправність” [3, с.534], “обізнаність, правомочність” [2, с.28], як загальний оціночний термін, який позначає здібність до діяльності зі знанням справи.

В літературних джерелах термін “компетентність” зазвичай використовується стосовно до особистостей відповідного соціально-професійного статусу і характеризує міру відповідності їх розуміння, знань та умінь реальному рівню складності виконуваних ними завдань і вирішуваних проблем. В психолого-педагогічній літературі термін “компетентність” вживається при висвітленні питань виховання і навчання підростаючого покоління, підготовки кадрів для різних освітніх установ, тобто він використовується стосовно до особистостей відповідної професії – педагога-вихователя.

Оскільки основним питанням в нашій статті є розгляд формування професійної компетентності у студентів, що отримують педагогічну спеціальність за напрямом підготовки “Дошкільна освіта”, то надалі ми розглянемо не саме поняття “компетентність” загалом, а поняття “професійно-педагогічна компетентність” або “професійна компетентність вихователя”.

Грунтуючись на даних аналізу як наукових, так і методичних робіт, можна стверджувати: не дивлячись на те, що в останнє десятиліття вивченням професійної компетентності активно займалися вітчизняні вчені, в сучасній літературі немає єдності в питанні визначення сутності даного питання. В різних працях під професійною компетентністю педагога розуміємо:

- “психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально” (А.К. Маркова);
- “форма виконання суб’єктом педагогічної діяльності, обумовлена ґрунтовним знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільне володіння знаряддям виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям вчителя” (Є.М. Павлютенков);

- “рівень власної професійної освіти” (Б.С. Гершунський);
- “якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом професійною діяльністю” (Н.В. Матяш) та ін [4, с.6].

Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються, очевидно, тим, що обґрунтування даного поняття динамічне, багатогранне. Його значення трансформуються у відповідності зі змінами, які відбуваються у суспільстві, освіті та розглядаються під різними кутами зору.

Змістовне наповнення поняття “професійна компетентність вихователя” також варіюється, так як залежить від багатьох факторів: розвитку педагогіки та суміжних з нею наук, стану культури в суспільстві та ін.

В трактуванні деяких авторів “професійна компетентність педагога” корелює з поняттями “готовність до професійної діяльності” (Н.М.Лобанова, А.І.Панарін, В.А.Сластьонін) та “педагогічний професіоналізм” (В.В.Косарєв, О.І.Піскунов). Ці поняття, хоч і близькі за змістом, але не тотожні. В ієрархічній структурі вказаних термінів професійно-педагогічна компетентність займає серединне положення [4, с.7].

Компетентність – якісна характеристика суб’єкта, яка накопичується ним в процесі професійного навчання. В процесі самостійно роботи вона поступово трансформуються в професіоналізм, який є високою майстерністю, характеризується ґрунтовним оволодінням професією, виражається в умінні творчо використовувати засвоєну в процесі навчання інформацію. Готовність до діяльності в психолого-педагогічній літературі розглядається як передстартовий стан. Це наявність образу відповідної дії і постійної направленості на її виконання. Це механізм, який орієнтований на виконання професійних функцій.

Різноманіття існуючих думок з приводу сутності і змісту поняття “професійна компетентність вихователя” обумовлює і різноманіття у встановленні його структури. Багато авторів вважають певний об’єм професійно-необхідних знань, умінь, навичок, глибоку обізнаність в питаннях виховання та навчання обов’язковим елементом компетентності педагога. В різних словниках володіння знаннями, що дозволяють робити висновки про будь-що, коло питань, в яких будь-хто є добре обізнаним, коло питань, в яких суб’єкт володіє знаннями, досвідом, трактується як компетенція (від лат. *compero* – досягаю, відповідаю, підходжу) [3, с. 873].

Представимо структуру професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу через поєднання компетенцій (Рис. 1.):

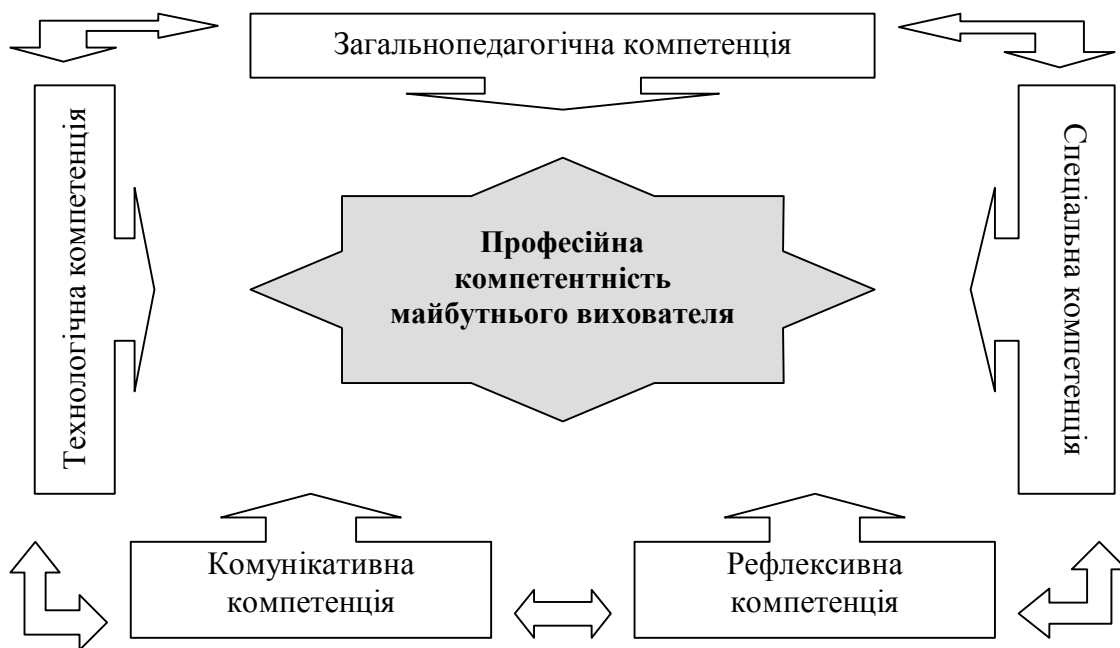


Рис. 1. Структура професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу

- загальнопедагогічна компетенція – володіння базовими інвентарними психолого-педагогічними знаннями та вміннями, обумовлюючими успіх рішення великого кола виховних і освітніх завдань в різних педагогічних системах; це відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога; це оволодіння сукупністю загальнолюдських якостей особистості, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності;

- спеціальна компетенція – володіння специфічними для даної професії знаннями та вміннями;

- технологічна (діяльнісна) компетенція – володіння професійно-педагогічними вміннями, під якими розуміється засвоєний спосіб виконання професійно-педагогічних дій, забезпечуваний сукупністю отриманих знань в області професійно-педагогічної діяльності; креативність;

- комунікативна компетенція – встановлення правильних взаємовідносин з учнями, які сприяли б найбільш ефективному рішенню завдань навчання і виховання; виявлення шанобливого, зацікавленого відношення до тих цінностей, які складають зміст позиції дитини, якими б вони простими і нецікавими не видались; володіння прийомами професійного спілкування з колегами;

- рефлексивна компетенція – регулятор особистісних досягнень педагога, збудних професійного росту, удосконалення педагогічної майстерності. Дана компетенція проявляється у владності до самопізнання (самопостереження, самоаналіз, критична самооцінка), самовдосконалення (самокритика, самостимулювання, самопримушення тощо), самореалізація (самоорганізація, контролю та обліку діяльності з самоосвіти та ін.) [4, с. 22].

Очевидно, що уточнення змісту окремих компонентів професійної компетентності конкретного педагога, а саме майбутнього вихователя – компетенцій – здійснюється виходячи з відповідної моделі спеціаліста, яка в свою чергу будується на основі аналізу його професійних обов’язків.

Висновки. Узагальнюючи вище сказане, ми можемо стверджувати, що професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу – характеристика теоретичної і практичної підготовленості спеціаліста до здійснення педагогічної діяльності, яка представлена у сукупності загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенції і виражається у здатності самостійно, відповідно, ефективно виконувати трудові функції.

1. Професійна педагогіка / Під ред. С. Я. Батищева. – М.: Професійна освіта, 1999. – 904 с.
2. Радченко А.Є. Професійна компетентність вчителя / Анжеліка Євгенівна Радченко. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 458 с.
3. Толковый словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1939. – 1424 с.
4. Туркина Т.М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа / Тамара Максимовна Туркина. – М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 34 с.

The article reveals the main structural components of professional competence of future teachers at pre school. Made differentiated analysis of research and educational sources on the definition of “professional competence of the teacher”. The structure of the professional competence of future teachers at pre school. Determined the components of competence as a component of professional competence of a nursery area.

Key words: professional competence, competence, professional competence structure, the differentiated approach.

УДК 371.13:373.3
ББК 74р

Марія Олійник

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ОСВІТИ

В статті автор розкриває сутність поняття “моделювання” та описує теоретичні підходи до проблеми моделювання процесів професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти засобами контекстного навчання.

Ключові слова: фахівець дошкільної освіти, професійна підготовка, моделювання професійної підготовки, контекстне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Модернізація змісту дошкільної освіти України передбачає визначення чітких методологічних засад, що враховують сучасні світові та європейські тенденції розвитку дошкільної освіти і водночас ґрунтуються на національних надбаннях та культурі. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах.

Складність і багатогранність діяльності дошкільних закладів на сучасному етапі висувають особливі вимоги до рівня професіоналізму вихователя, передбачають високий рівень особистісного розвитку педагога, наявність у нього глибоких знань та умінь у різноманітних галузях пізнання. Тому важливим напрямком сучасної педагогічної науки є пошук засобів, які забезпечують процес становлення особистості педагога, покликаною бути носієм гуманістичних цінностей, духовно-моральних якостей та високої педагогічної культури; здатного орієнтуватися в інноваційних процесах, які відбуваються в теорії і практиці дошкільної освіти.

Підготовка фахівців у закладах вищої освіти неможлива без використання моделювання ситуацій їх майбутньої професійної діяльності. На сучасному етапі реформування вищої освіти питання впровадження моделювання ситуацій професійної діяльності у навчальному процесі в умовах ВНЗ набуває подальшої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Важливі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів знайшли відомі

браження в працях Т. Комарової, Л. Поздняк, В. Ядешко, Л. Артемової, А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Поніманської та ін.

Проблема моделювання особистості фахівця розглядалась у працях В. Андрєєва, Д. Григор'єва, Б. Динамова, Л. Сігаєвої, В. Лозовецької, Є. Максимової, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, В. Смирнова, М. Таланчука, Я. Цехмістера та інших. Питанню особливостей моделювання діяльності в навчальному процесі присвячені праці О. Бернацької (дослідження теоретичних основ моделювання педагогічних ситуацій у процесі навчання англійської мови), О. Борисової, Л. Карасьової (моделювання діяльності викладача вузу), О. Ткачова (методика розробки професійної діяльності в процесі навчання), Є. Лодатко (особливості моделювання в педагогіці в контексті розвитку інформаційних відносин). Інші аспекти проблеми моделювання професійної діяльності спеціалістів висвітлюються в наукових працях А. Вербицького, Л. Семушиної, В. Корнєчука та ін. [3].

У сучасних умовах розвитку вищої школи думки передової педагогічної спільноти, учених та дослідників спрямовані на пошук оптимальних шляхів і форм удосконалення системи підготовки дошкільних освітянських кадрів та розвитку професійно важливих якостей майбутніх вихователів. Водночас системних досліджень стосовно моделювання процесів професійної підготовки вихователів ДНЗ в контексті нових підходів до освіти не здійснено, оскільки вивчалися лише окремі аспекти даної проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою даної публікації є розкриття теоретичних основ моделювання процесів професійної підготовки вихователів ДНЗ в контексті нових підходів до освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система вищої освіти, що спрямовується на основні вимоги Болонського процесу, перебуває в постійному діалектичному розвитку, що в свою чергу ставить перед вихователем високі вимоги до виконання професійних обов'язків. У зв'язку з цим, актуальною постає проблема теоретичного аналізу та прикладного обґрунтування системи моделювання процесів фахової підготовки вихователів ДНЗ в контексті нових підходів до освіти.

З позиції мультидисциплінарного підходу до наукового феномену “моделювання” розглядається передусім як гносеологічна категорія, яка має виключно змістовний характер, характеризує один з найважливіших шляхів людського пізнання в цілому.

У філософському сенсі під поняттям “модель” розглядається умовний образ, зображення, схема, опис будь-якої системи об'єктів, яке відображає взаємозв'язки знань про об'єкти з характеристиками вказаних об'єктів. Під поняттям “бути моделлю” розуміється рефлексивне симетричне відношення типу еквівалентності (рівності, тотожності) [6]. Всі пізнавальні прийоми, що охоплюються поняттям “моделювання” в його різних смислових значеннях, разом з тим наділені спільним змістом та зорієнтовані на модельований об'єкт (“оригінал”). У свою чергу модель відображає (відтворює або, як кажуть, моделює) певні властивості досліджуваного об'єкта.

Вважаємо за необхідне зупинитися на окремих особливостях моделювання педагогічних процесів, які пов'язані з моделювання інших суспільних явищ. Необхідно сказати, що ці особливості принципово важливі як для науковця-дослідника, так і з метою практичного втілення запропонованих проектів у вищому навчальному закладі.

1. Моделювання нерозривно пов'язане з процесами абстрагування та ідеалізації. При цьому аналіз, абстрагування та ідеалізація відбувається або за допомогою операцій з реальними об'єктами, що сприймаються на чуттєвому рівні, або ж за допомогою наочних образів, отриманих при безпосередньому спостереженні за об'єктами та практичної дії з ними.

2. Моделювання тісно пов'язане з науковим пошуком та експериментом. Вивчення будь-якого явища та його моделі при предметному і математичному моделюванні є особливим видом експерименту – так званий модельний експеримент.

3. Моделювання є важливим елементом в процесах висунення і перевірки різних за змістом гіпотез, оскільки у структурі моделей можна побачити процеси і взаємозв'язки в основі тієї або іншої групи явищ, які фіксуються.

4. Беззаперечним є те, що наукова теорія має декілька аспектів: статистичний (сукупність виражених в ній знань); індуктивно-динамічний (збагачення теорії новими положеннями, отри-

маними в результаті безпосереднього вивчення дійсності, зокрема ґрунтується і на даній теорії); дедуктивно-динамічний (збагачення теорії положеннями, що виходять в результаті її дедуктивного розвитку). Розширюючи поняття «моделювання», ми можемо з упевненістю констатувати, що теорія у цьому останньому аспекті виступає як логічна модель.

5. Моделювання в психологічній літературі визначається як вивчення психічних функцій, психічних процесів за допомогою математичних моделей. В цьому розумінні моделі інтерпретуються як знаки, індекси, об'єкти, які репродукують ознаки моделі, суб'єкта, оригіналу для конкретної перевірки теоретично істинних уявлень в різних сферах пізнання [7, с.367].

6. Модель як пристрій, схема, дія, відтворення реальності використовується у випадках, коли потрібно в наочній формі уявити, вивчити властивості досліджуваного об'єкта. За допомогою методу моделювання описується структура об'єкта (це статична модель), процес його функціонування та розвитку – динамічна модель.

7. У моделі відтворюються властивості, зв'язки, тенденції досліджуваних систем і процесів, що дозволяє оцінити їх стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване рішення. Форми моделювання різноманітні, залежать від видів структурованих моделей та сфери їх застосування.

Моделювання в педагогічній науці є явищем складного порядку, де всі перераховані вище аспекти взаємопов'язані. Для того, щоб побудувати модель педагогічного процесу, використовуються різні дані: нормативні документи, експертні оцінки, емпіричний матеріал. Основною ж метою педагогічного моделювання є відтворення об'єкта дослідження таким чином, щоб шляхом вивчення моделі отримати нову інформацію про об'єкт. При моделюванні педагогічних систем вирізняються два аспекти спрямованості діяльності майбутнього фахівця: необхідність вибору напряму роботи та визначення засобів, необхідних для реалізації означеного завдання.

Моделювання педагогічних систем у сфері вищої освіти можливе за умови усвідомлення складності явища моделювання процесів підготовки освітян. Існуюча сьогодні парадигма підготовки педагога, в якій жорстко регламентована модель професійної особистості, типові педагогічні технології буде поступатися місцем гуманістичній парадигмі з безліччю моделей різного рівня з креативними, особистісно-орієнтованими напрямками педагогічної освіти. У гуманістичній парадигмі педагогічної освіти, перш за все, формуються якості духовності, що сприяє створенню образу, уявлень, але не моделі вчителя. Тим часом у науковій педагогіці, як і в народній, немає жорсткої професійної моделі вчителя, але є місце моделюванню педагогічних систем у сфері вищої професійної освіти.

Сьогодні вища педагогічна освіта здійснюється завдяки двом взаємопов'язаним системам: традиційною багаторівневою системою (при збереженні спеціалізації виключно як данини традиціям) та інноваційною багаторівневою системою педагогічної освіти (бакалаврат та магістратура). Кожна з цих систем має як позитивні, так і негативні моменти, які стосуються процесу реалізації, а не результату. Це означає, що для моделювання педагогічних систем у сфері вищої професійної освіти необхідно враховувати особливості як багаторівневої, так і монорівневої систем професійної підготовки фахівців.

У психолого-педагогічній літературі визначені різні підходи до педагогічного моделювання і виділені на їх основі наступні моделі: цільова, змістовна або змістовно-цільова, процесуальна та семіотична навчальна модель.

Як показує практика, в основі різних систем підготовки фахівців, у тому числі й тих, що моделюються, знаходиться сукупність вимог, що висуваються суспільством і державою до сучасного педагога, і в загальному вигляді виступає як комплекс змодельованих вимог до нього. Звернемося до цих вимог і до того, яким чином вони реалізуються в системі підготовки вихователів ДНЗ, професійно придатних до ефективної взаємодії з дошкільниками.

Засобом проектування професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільних установ виступає її структурно-функціональна модель. Основними структурними компонентами моделі, взаємодія яких забезпечує її функціонування і цілісність, виступають цільовий, змістовний, технологічний та результативний. Наповнення кожного компонента та їх взаємодія визначається дією як загальних принципів професійної підготовки, так і специфічних, що лежать в основі педагогічних технологій, що використовуються.

Цільовий компонент структурно-функціональної моделі представлений єдністю генеральної мети і системи завдань, комплексне розв'язання яких забезпечує її досягнення. Ми виходили з того, що основною метою вузівської освіти є формування цілісної структури конкретної професійної діяльності. Аналіз окремої дії цілеспрямованої людської діяльності з метою визначення структури соціального досвіду та змісту освіти, проведений М. Скаткіним, І. Лернером та В. Краєвським показав, що він передбачає знання про цілі, засоби, способи і результати; вміння здійснювати необхідний спосіб діяльності; готовність його видозмінити і адаптувати до нових умов [4]. Висновки вчених, на наш погляд, стосуються і педагогічної діяльності. Отже, основними завданнями професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільних установ доцільно вважати: 1) формування у майбутніх вихователів ДНЗ системи професійних знань; 2) оволодіння студентами необхідним комплексом професійних умінь і навичок; 3) засвоєння ними досвіду творчої педагогічної діяльності; 4) формування у майбутніх фахівців системи ціннісно-емоційних відносин до педагогічної діяльності та процесу професійної підготовки до неї. Комплексне вирішення зазначених завдань забезпечує формування професійної культури майбутнього педагога і визначає реалізацію функцій структурно-функціональної моделі.

Для моделі професійної підготовки фахівців дошкільних закладів у вузі характерна поліфункціональність, що проявляється у взаємозалежності та взаємообумовленості її освітньої, виховної, розвиваючої, координуючої та інтегруючої функцій. Їх виділення умовне, оскільки межі між навчанням, вихованням і розвитком особистості студента, а також інтеграційними і координаційними процесами в підготовці фахівця є відносними [1]. Умовна диференціація функцій професійної підготовки необхідна з метою ефективності теоретичного аналізу її сутності і доцільна для організації процесу навчання.

Освітня функція моделі професійної підготовки висловлює спрямованість на оволодіння студентами фундаментальними знаннями основ дидактичної теорії і формування у них системи дидактичних умінь і навичок. Теоретичні та практичні аспекти реалізації освітньої функції професійної підготовки передбачають вивчення теорії в контексті професійної діяльності майбутніх фахівців, що забезпечує оволодіння студентами змістовно-процесуальними та організаційно-методичними засадами діяльності вихователя ДНЗ [2].

Виховна функція моделі професійної підготовки відображає її позитивний вплив на формування професійно-значущих якостей особистості, її ціннісно-нормативної системи, мотивів навчальної та майбутньої професійної діяльності. У процесі оволодіння теорією у студентів формується ціннісне ставлення до науки, потреба у збагаченні системи умінь і навичок, усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності. В процесі підготовки майбутній фахівець засвоює не тільки норми компетентних предметних дій, а й норми соціальних вчинків, що відображають його ціннісно-нормативну систему [2].

Розвиваюча функція моделі професійної підготовки полягає в тому, що оволодіння теоретичними знаннями і вміннями органічно пов'язане з розвитком професійного мислення, мовлення, педагогічних здібностей, що дозволяють фахівцеві здійснювати творчий підхід до організації освітнього процесу в дошкільному закладі.

Координуюча функція спрямована на опанування студентами курсів дошкільної педагогіки, методик та спецкурсів.

З реалізацією координуючої ролі моделі професійної підготовки пов'язана її інтегруюча функція. Обидві функції обумовлені необхідністю міждисциплінарного підходу до вирішення майбутнім фахівцем освітніх проблем. Інтегруюча функція моделі полягає в тому, що процес оволодіння педагогічною теорією актуалізує, систематизує і наповнює новим змістом знання студентів, отримані ними при вивченні курсів філософії, соціології, психології, теорії виховання та ін.

Науково обґрунтований відбір змісту структурно-функціональної моделі є однією з основних умов її оптимізації. Змістовним компонентом моделі професійної підготовки виступає зміст педагогічної освіти, засвоєння якого створює умови для оволодіння особистістю аспектами педагогічної діяльності. Зміст освіти формується за такими рівнями: загально-теоретичне уявлення, навчальний предмету та матеріал [5].

Основною одиницею змісту професійної підготовки в контексті професійної діяльності виступає педагогічна ситуація “у всій її предметній та соціальній неоднозначності і суперечливості” (А. Вербицький).

Моделювання змісту і динаміки професійно-педагогічної діяльності, яка засвоюється студентами, здійснюється за допомогою технології контекстного навчання, яке дозволяє забезпечити дієвість системи переходу від учбової та учбово-наукової діяльності до професійної (А. Вербицький, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, О. Ларіонова та ін.).

Загальними засадами теорії контекстного навчання є положення наукової теорії діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін) та діяльнісного підходу до навчання (В. Давидов, І. Зимня, Н. Талізін та ін.). Відповідно до означених теорій, засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом передачі інформації, а в процесі власної активності індивіда. Саме завдяки зазначеним процесам здійснюється засвоєння соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей людини, систем його відношень до об’єктивного світу, ставлення до оточуючих і самого себе. Це зумовлює необхідність активних форм навчання у вищій школі, де формується простір можливих цілей діяльності і шляхів їх досягнення. Контекстне (або знаково-контекстне) навчання відповідає вищеперерахованим вимогам.

Перехід від учбової до професійної діяльності забезпечується в контекстному навчанні таким чином: предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста моделюється за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів, а засвоєння ним абстрактних знань (як знакових систем) накладається на канву цієї діяльності. Таким чином, контекст життя і діяльності, контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної психолого-педагогічної техніки, наповнюють навчально-пізнавальну діяльність студентів особистісним сенсом, підвищують рівень їх активності. Складність організації такого навчання, яке забезпечує трансформацію учбово-пізнавальної діяльності в професійну пов’язана з відповідною зміною потреб, мотивів, засобів, цілей, предметів і результатів діяльності

Зміст контекстного навчання проектується не як сума чи система необхідної спеціалісту інформації, а як предмет учбової діяльності студента, представлений в двох нерозривно пов’язаних між собою аспектах – власне предметному і соціальному. Предметний аспект змісту задається як система проблемних ситуацій, які моделюються, задач і професійних функцій; соціальний – через адекватні предметному змісту форми учбової діяльності студентів.

Таким чином, зміст контекстного навчання підбирається виходячи із двох логік: логіки науки і логіки професійної діяльності, яка засвоюється. Тим самим задаються: параметри минулого (основи наук), сьогодення (діяльність, яка актуально виконується) і майбутнього (професійні ситуації, які будуть в майбутньому). Це суттєво впливає на особистісний смисл учіння студента. Формуються системні і глибокі уявлення про професійну діяльність, її сценарно-сюжетна канва, посадові і рольові особливості, можливості спілкування і взаємодії студентів в ситуаціях спільної професійної діяльності, що моделюються [2].

У контекстному навчанні проектується динамічна модель учбової діяльності в трьох її базових формах – учбова діяльність академічного типу (власне учбова діяльність) з основними формами лекції, семінару, самостійної роботи студентів; квазіпрофесійна діяльність (імітаційно-ігрові форми, реферати і курсові роботи), учбово-професійна діяльність (науково-дослідницька робота студентів, виробнича практика, дипломна робота), – а також проміжні форми, які відповідають реалізації цілей і специфіці змісту освіти.

Професійна підготовка із використанням форм і методів контекстного навчання характеризується тим, що засвоєння абстрактних за своєю суттю педагогічних знань “накладено на канву” професійно-педагогічної діяльності, що, в свою чергу, забезпечує студенту їх осмислення і засвоєння.

Сукупність теоретичних та практичних завдань, організаційних форм і методів професійної діяльності фахівців, а також ситуацій їх соціально-психологічної взаємодії, регульованої ціннісно-нормативною системою педагогічної діяльності, складає контекст професійної підготовки педагога дошкільної освіти.

Фахова підготовка педагогічних кадрів дошкільних установ здійснюється в цілеспрямованому модельованому професійному середовищі протягом усього періоду навчання у вузі і носить

динамічний характер. Цей процес являє собою послідовність пропедевтичного, орієнтаційно-теоретичного, формуючого та перетворюючого етапів, кожен з яких впливає на потребнісно-мотиваційну- сферу особистості майбутнього фахівця. Розподіл цілісного процесу підготовки педагога дошкільної освіти на послідовні етапи є умовним, оскільки формування професійних умінь майбутнього фахівця неминуче супроводжується якісними перетвореннями системи його педагогічних знань і сприяє становленню уявлень про сутність професійної підготовки. При організації підготовки майбутніх вихователів ДНЗ необхідно, щоб її зміст, який відповідає цілям професійної освіти, відповідав конкретним формам навчального процесу. Вихідним матеріалом для відбору змісту, форм і методів підготовки виступають: кваліфікаційна характеристика вихователя, атестаційні вимоги до педагогічних працівників дошкільних освітніх установ, вимоги державних освітніх стандартів, програми навчальних курсів, класифікаційні ознаки форм і методів активного навчання контекстного типу.

Висновки. Отже, виявлення теоретичних основ моделювання процесів професійної підготовки фахівців дошкільної освіти є основою для подальшого планування системи роботи щодо здійснення означеного процесу. Проблема моделювання фахової підготовки педагогічних кадрів напряму “Дошкільна освіта” в умовах науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі багатоаспектна і потребує подальшого вивчення, зокрема: перевірки на практиці моделювання змісту і динаміки професійно-педагогічної діяльності, яка здійснюється за допомогою технології контекстного навчання; забезпечення наступності в застосуванні форм і методів контекстного навчання викладачами; пошук варіантів реалізації контекстного підходу до професійної підготовки фахівця в системі підвищення його педагогічної кваліфікації. З вирішенням цих та інших проблем пов’язані перспективи нашого подальшого дослідження.

1. Абдулліна О.А. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти. М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Корнешук В.В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста: теоретичний аспект / В. В. Корнешук // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – 354 с. – С. 14–16.

4. Лернер І.Я. Дидактичні основи методів навчання. М.: Просвещение, 1981. - 165 с.

5. Скаткін М.Н., Краєвський В.В. Зміст загальної середньої освіти: Проблеми і перспективи. – М.: Педагогіка, 1981. – 208 с.

6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

7. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. – Минск: Логос, 1998. – С.367.

In the article the author reveals the essence of “simulation” and describes the theoretical approaches to modeling training of future specialists of preschool education by means of contextual education.

Key words: *specialist preschool education, training, simulation training, contextual learning.*

УДК 378
ББК 74.58

Магдалина Опачко

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Авторка розкриває проблеми формування діагностичної компетентності педагога. У системі педагогічної діагностики виокремлюються діагностика навчальної діяльності та діагностика виховання. Розглядається сутність діагностичної діяльності вчителя. Виокремлюється питання про діагностичні здібності, розкривається сутність діагностичної компетентності вчителя, визначаються умови ефективності її формування.

Ключові слова: *підготовка педагога, діагностична компетентність, діагностичні здібності.*

У документах, що відображають основні позиції Болонського процесу визначається, що терміни компетентність, компетенція використовуються для комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників вищих навчальних закладів, в тому числі, і педагогічних. Ці зміни вказують на трансформацію системи вищої освіти у напрямі адаптації до ринку праці та реалізації підходу: освіта впродовж життя.

Удосконалення та модернізація системи вищої освіти України в контексті Болонських угод відображається на виробленні нових вимог до педагога, його професійних і особистісних якостей. У змісті підготовки сучасних фахівців реалізується компетентнісний підхід, спрямований на формування здатності майбутнього вчителя успішно адаптуватися до професійного середовища, ефективно вирішувати професійно-орієнтовані задачі. У особистісному аспекті наголошується на необхідності посилення уваги до якостей, які забезпечують як успішність формування компетентностей, так і уможливають подальший процес саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та самоактуалізації у професійній діяльності.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, пропонується виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [7].

Проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя присв'ячено чимало досліджень. Науково-методичні підходи до її вирішення розкриваються у працях А.М. Алексюка, Г.О. Балла, Н.М. Бібік, С.В. Бочарова, Н.В. Губанової, Л.В. Заніна, І.А. Зязюна І.Ф. Ісаєва, Є.О. Клімова, Н.В. Кузьміної, Т.В. Леонтьєва, А.К. Маркової, С.М. Мартиненко, О.І. Пометун, В.А. Сластьоніна.

У дисертації С.М. Мартиненко здійснено дослідження теоретичних засад і сучасних підходів до професійної підготовки вчителів початкових класів з використанням педагогічної діагностики. Науково обґрунтовано сутність і структуру поняття “діагностична діяльність учителя”, уточнено і доповнено його предмет, мету, завдання і зміст [3].

С.М. Мартиненко підкреслює, що діагностика – це нова і обов’язкова функція професійної діяльності вчителя, яка покликана здійснювати діагностичний супровід, і охоплює сукупність методів та засобів вивчення індивідуальних особливостей навчання, виховання і розвитку суб’єктів навчально-виховного процесу, міжособистісних стосунків. Таке розуміння змісту і сутності діагностичної діяльності вчителя дозволяє розглядати визначити її як діяльність, спрямовану на розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації; одержання інформації про стан і розвиток об’єкта, що діагностується; вироблення засад для визначення педагогічних завдань, прийняття учителем рішень і виконання практичних дій [3].

Розкриваючи сутність діагностичної діяльності педагога, дослідниця все ж не визначає зміст діагностичної компетентності.

У попередніх наших роботах йшлося про підготовку вчителя до діяльності проектування, яка ґрунтується на компетентностях цілепокладання, планування, структурування, прогнозування і діагностування [4]. Сутність компетентності діагностування як складової дидактичного менеджменту нами не розглядалась.

З огляду на невирішеність проблеми у літературі метою нашої роботи є розкриття особливостей формування діагностичної компетентності вчителя. Для досягнення мети слід було виконати наступні завдання: 1) проаналізувати літературу з досліджуваної проблеми; 2) розкрити сутність педагогічної діагностики як сукупності дидактичної діагностики та діагностики виховання; 2) з’ясувати сутність діагностичних здібностей, розвиток яких визначається однією з умов формування діагностичної компетентності.

Для визначення сутності діагностичної компетентності розкриємо спочатку поняття “педагогічної діагностики”. Як відмічає М.К. Голубєв, центральним об’єктом педагогічної діагностики є навчально-виховний процес. Теоретичний аналіз уможливив розгляд педагогічної діагностики на різних рівнях [1, с.3–8]. На рівні діагностики окремих функцій, з використанням достатньо простих методів статистичної обробки та елементарних вимірювань і шкалування, виникає можливість створювати які-небудь емпіричні класифікації, наприклад, розподіл учнів за рівнем виявлення формованої якості (ступінь вираженості суспільної активної позиції). На

цьому рівні педагогічна діагностика має прикладний характер. На рівні діагностики структур статистика дозволяє визначити ступінь взаємозв'язку різних педагогічних процесів (виявляти коефіцієнт кореляції) та їх статистичні закономірності (частоту та імовірність прояву).

Рівень системної діагностики дозволяє не тільки виявляти основні зв'язки всередині процесу, але і передбачати основні результати формування особистості, враховувати вплив значимих факторів, тобто прогнозувати зміни у формуванні особистості.

Педагогічна діагностика як самостійна область педагогічної діяльності вчителя-дослідника виконує ряд функцій, сутність яких в наступному [1, с.15–16]:

- діагностика дозволяє вчителю об'єктивно оцінювати характер і особливості протікання педагогічного процесу як процесу взаємодії і взаємозміни вихователя і вихованця;

- за допомогою педагогічної діагностики визначають зону найближчого розвитку особистості учня;

- діагностика пов'язана з цілепокладанням та визначенням шляхів досягнення педагогічних цілей;

- розгорнута в часі діагностика простежує виховний процес як перехід від однієї виховної ситуації до іншої, виокремлюючи при цьому цикли реалізації виховних задач і цілей;

- виходячи із різної тривалості формування окремих сторін особистості та циклічності виховного процесу (тобто його гетерохронності і дискретності), діагностика поєднує в собі зрізове і тривале (лонгітюдне) дослідження;

- діагностика у педагогіці співробітництва виступає як індикатор і як метод виховання.

Отже педагогічна діагностика – це самостійна галузь, предметом якої є суб'єкти педагогічної діяльності, їх індивідуальні характеристики, особистісні якості, а також їх взаємодія та спілкування. Вважаємо, що предметом педагогічної діагностики слід вважати і об'єкти педагогічної діяльності, а саме: структурні компоненти педагогічного процесу, умови, в яких він проходить, засоби, що використовуються, матеріально-технічне оснащення школи, класу, лабораторії тобто середовище.

Окрім того, вважаємо, що для більш повного і чіткого визначення завдань діагностики варто розрізнити ту, яка відноситься до навчання (дидактична діагностика), і ту, що відноситься до виховання (діагностика виховання), яку власне, і називають педагогічною діагностикою.

Кожний із напрямів педагогічної діагностики має суто свої цілі. Цілями дидактичної діагностики (або діагностики навчання) є визначення умов ефективності процесу навчання. Розглядаючи процес навчання як динамічну взаємодію, взаємопов'язану діяльність вчителя і учнів, розуміємо, що діагностична діяльність у цьому випадку торкається:

- суб'єктів процесу (вчителів і учнів);

- об'єктів процесу (цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання та результатів навчальної діяльності учнів).

Аналіз діяльності, що спрямована на діагностику виокремлених елементів уможливило визначення основних компонент, що відносяться до суб'єктів процесу:

- діагностика інтелектуальних здібностей учнів;

- діагностика переважаючих стилів навчальної діяльності учнів (М.Туленко);

- діагностика пізнавальних мотивів учнів, спрямованості їх навчальних інтересів, стану готовності учнів до сприйняття нового матеріалу;

- діагностика навчальних досягнень учнів;

- діагностика творчих здібностей учнів;

- діагностика стилів взаємодії: репродуктивний, співпраці, співробітництва, творчий рівень (Г.Гунда, В.Сагарда);

- діагностика готовності вчителя до уроку.

Стосовно об'єктів дидактичної діагностики варто відмітити, що вони визначаються із аналізу та самоаналізу уроку. Вищим рівнем діагностики в цьому випадку є дидактична кваліметрія.

Аналогічно можна визначити специфіку діагностики виховання. Вона в більшій мірі буде схожою на приведену вище функціональну модель педагогічної діагностики М.К. Голубєва.

Розкриття сутності складових педагогічної діагностики дозволяє наблизитись до розуміння діагностичної компетентності. Насамперед, розглянемо сутність педагогічної компетентності.

Аналіз структури педагогічної компетентності за Н. Кузьміною, показує, що серед основних її елементів вона виокремлює наступні [2]:

- спеціальну компетентність (в області дисципліни викладання);
- методичну компетентність;
- психолого-педагогічну компетентність;
- диференційно-психологічну компетентність;
- рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність.

Розкриваючи сутність психолого-педагогічної компетентності, дослідниця підкреслює, що йдеться про володіння педагогічною діагностикою, умінням будувати педагогічно доцільні відносини з учнями, здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики; знання вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування; уміння пробуджувати та розвивати в учнів стійкий інтерес до обраної спеціальності, до предмета, що вивчається.

Диференційно-психологічна компетентність включає вміння виявляти особистісні особливості, установки та спрямованість учнів, визначати та враховувати емоційний стан людей; уміння грамотно будувати взаємодію з керівниками, колегами, учнями.

На нашу думку, обидві виокремлені компетентності входять у структуру діагностичної. Це, по-суті, аспекти діагностичної компетентності, оскільки вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх особистісних якостей – є прерогативою саме діагностики.

Компетентність пов'язана із здібностями. З одного боку, здібності забезпечують успішність у оволодінні компетентністю, з іншого – володіння компетентністю забезпечує розвиток і розкриття здібностей. З метою визначення сукупності умов, що впливають на ефективність формування компетентності, з'ясуємо сутність діагностичних здібностей, які входять у структуру педагогічних.

Володіння ними дозволяє вчителю розпізнавати за певними ознаками те чи інше явище, виявляти наявність або відсутність чинників, що зумовлюють той чи інший перебіг процесу, аналізувати та оцінювати, співставляти необхідні умови для реалізації цілей навчання, виховання та розвитку з реальними можливостями тощо.

Науковці по-різному підходять до визначення сутності діагностичних здібностей. У багатьох дослідженнях автори вказують на наявність (безпосередньо або опосередковано) у структурі педагогічних здібностей діагностичних.

І.А. Зязюн до педагогічних здібностей відносить комунікативні, перцептивні, динамізм, емоційну стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність, [5, с.36]. Діагностичні здібності у представленій класифікації відносяться, у певній мірі, до оптимістичного прогнозування

В.О. Крутецький стверджує, що педагогічні здібності – дуже складна й багатогранна психологічна категорія. Тому існують різні схеми структур і підструктур педагогічних здібностей. Він виокремлює три підструктури здібностей: особистісні, дидактичні, організаційно-комунікативні [6, с.3–16]. У представленій класифікації не знайшлося місця для діагностичних.

На нашу думку, найбільш вдалий, ґрунтовний аналіз діагностичних здібностей зроблено у дослідженні С.М. Мартиненко.

Дослідницею встановлено, що важливу роль у процесі діагностичної підготовки відіграють перцептивні, прогностичні й рефлексивні здібності вчителя; сформованість педагогічного мислення; уміння інтегрувати знання з психології, психофізіології, педагогіки, етики, педагогічної деонтології у процесі інтерпретації діагностичної інформації; володіння когнітивними (аналіз, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, моделювання і перетворення моделей взаємодії, екстраполяції, узагальнення тощо), технологічними (визначення мети, завдань діагностичного вивчення, підбір діагностичних засобів, накопичення та опрацювання (аналіз, синтез) діагностичної інформації) та діагностичними діями (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, педагогічне інтерв'ю, встановлення діагностичного висновку).

Розглядаючи здібності як здатність людини освоювати діяльність, діагностичними називатимемо здібності, які забезпечують успішність у здійсненні діагностичної діяльності та ефективність формування діагностичної компетентності. До них відносимо здатність до рефлексії, здатність спостерігати, аналізувати, порівнювати, оцінювати, узагальнювати, співставляти, узагальнювати, систематизувати факти, явища, процеси, що складають сутність діагностичної діяльності; здатність спілкуватися, налагоджувати взаємодію для з'ясування обставин, умов тощо; здатність добирати та використовувати адекватні методи діагностики; здатність цілеспрямовано, впродовж тривалого часу, послідовно і систематично реалізовувати проведення діагностичних процедур, використання діагностичних методів, засобів.

Отже: спостережливість, аналіз, абстрагування, оцінювання, синтезування, систематизування, порівняння, комунікативність, цілеспрямованість, систематичність, послідовність, витривалість – складають сутність діагностичних здібностей. Розвивати діагностичні здібності означає розвивати кожний із виокремлених елементів.

Таким чином, діагностична компетентність – це сукупність когнітивної (система теоретичних знань) і операційної (система практичних умінь і навичок) складових, володіння якими дає можливість ефективно здійснювати діагностичну діяльність.

Когнітивна складова включає володіння:

- основами психологічних та педагогічних знань;
- основами психодіагностичних знань (методи, вимірювання, шкалування);
- основами математичної статистики (методами обробки та інтерпретації результатів обробки емпіричних даних);
- основами організації і проведення наукового дослідження;
- знаннями методів, діагностичних процедур.

Операційна складова компетентності охоплює уміння і навички, серед яких уміння: аналізувати, синтезувати, збирати емпіричний матеріал, обробляти його за допомогою методів математичної статистики, інтерпретувати результати, робити висновки та втілювати отримані результати у педагогічну реальність; навички: спостережливості, аналізу, синтезу, порівняння, використання діагностичних засобів.

Формування діагностичної компетентності передбачає врахування сукупності умов, серед яких виокремлюємо зовнішні та внутрішні. До внутрішніх умов належать, насамперед, розвиток діагностичних здібностей, особистісних якостей, спрямованості, мотивів діяльності педагога-дослідника.

До зовнішніх відносимо умови, пов'язані з організацією діяльності, що забезпечує реалізацію відповідних знань, умінь і навичок. Зовнішні умови можна розкрити, поділивши їх на змістові (ті, що відносяться до змісту) і процесуальні (ті, що відносяться до процесу) формування діагностичних компетентностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям педагогічних умов формування діагностичної компетентності педагога.

1. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. Учебное пособие к спецкурсу / Николай Кириллович Голубев. – Ленинград, 1988. – 87 с.

2. Загальнонаукові підходи до визначення сутності професійної компетентності педагога. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ped.sumy.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=542&Itemid=57> – Загол. з екрану. – Мова. укр.

3. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності. – Дисертація ... д. пед. н.: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://disser.com.ua/content/350706.html>> – Загол. з екрану. – Мова. укр.

4. Опачко М.В. Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя / Магдалина Василівна Опачко / Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2010, №17. – С. 190-194

5. Педагогічна майстерність Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

6. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сборник научных трудов / Под ред. В. А. Крутецкого – М.: МГПИ, 1982. – 109 с.

7. Смагіна Т.М. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://studentam.net.ua/content/view/7332/97/>> – Загол. з екрану. – Мова. укр.

The author reveals the issues of diagnostic competence of the teacher. In the system of pedagogical diagnostics distinguished training and education diagnosis. The essence of the diagnostic work of the teacher. Vyokremlyuyetsya on the diagnostic ability of diagnostic expertise essence teacher, the conditions of its effectiveness.

Key words: *teacher training, diagnostic expertise, diagnostic abilities.*

УДК 371.15:373.3

ББК 74.26 р 3

Ірина Пальшкова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто особливості змісту і методу пізнання професійно-педагогічної культури в контексті практико-орієнтованого підходу.

Ключові слова: *практико-орієнтований підхід, професійно-педагогічна культура, професійно-педагогічна діяльність, учитель початкових класів.*

Постановка проблеми. Впровадження практико-орієнтованого підходу в процес формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи вимагає обговорення і з'ясування двох моментів. Перший пов'язаний з уточненням змісту того, що має бути визначеним у цьому процесі. Другий – потребує уточнення того, яким методом пізнання має забезпечуватись цей процес. Потреба в уточненні дослідницької позиції у цих двох моментах зумовлена специфікою феномена професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, його принциповою відмінністю за своїм походженням, сутністю і способом існування від природних.

При виявленні змісту і методу практико-орієнтованого підходу як методології пізнання професійно-педагогічної культури вчителя визначальним є розуміння того, що об'єктом пізнавального відношення є штучний світ, створений людиною для ствердження своєї суті. Але відомо, що гуманітарність будь-якого знання визначається дослідженням не матеріальності світу культури, а його суб'єктності. Об'єкт гуманітарного дослідження завжди має суб'єктивний, людський вимір.

Мета статті. Визначити особливості змісту і методу пізнання професійно-педагогічної культури в контексті практико-орієнтованого підходу.

Аналіз останніх публікацій. М.Бахтін, розкриваючи та обґрунтовуючи особливості гуманітарного знання, підкреслює, що точні науки – “це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб'єкт – той, що пізнає, (споглядаючий) і мовець (висловлюючий). Йому протистоїть тільки безмовна річ. Будь-який об'єкт знання (на разі - людина) може бути сприйнятим і пізнаватись як річ. Але суб'єкт, як такий, не може сприйматися і вивчатись як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, відтак, пізнання його може бути тільки діалогічним” [1, с.363].

Гуманітарне знання і процес його створення за своєю специфічною природою відбувається у межах більш складного суб'єкт-об'єкт-суб'єктного відношення, де пізнавальні дії суб'єкта дослідження спрямовані на виявлення в певному культурному об'єкті його творця – культурного суб'єкта. Передумовою для розуміння внутрішнього світу людини, його буття у культурі і культури в ньому є його духовний вимір у категоріях цінності і сенсу. З цього приводу М.Бахтін зазначав, що людське буття як об'єкт наукового пізнання ніколи не може збігатися з самим собою, оскільки воно існує у категоріях цілі і сенсу [1, с.109].

Учені підкреслюють, що людське буття за своєю суттю – це життя людини відповідно обраних нею ідеалів і цінностей, у яких відбито її сенси. Саме сенс виявляє духовну спрямованість практичної діяльності людини, її підставу для самовизначення і самореалізації у культурі. Жоден акт свідомості, жоден артефакт культури не можуть стати зрозумілими без співставлення їх з цінностями, сенсом буття людини [4, с.268].

Виклад основного матеріалу. Приналежність культурних і соціальних явищ до світу вищих гуманістичних духовних цінностей виявляє сенс усіх дій людини, і зумовлює її зв'язок з іншими у просторі та часі поза межами її фактичного існування. Виявляючи цей зв'язок, процес гуманітарного пізнання відбувається у вигляді перебігу від артефакту до сенсу, від речі до її цін-

ності, від простого відображення у свідомості людини до розуміння того, що спонукало людину до акту творення.

У межах практико-орієнтованого підходу до пізнання сутності професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів цей процес відбувається як сходження від конкретного факту практичної педагогічної діяльності, здійсненої персоніфікованою особою, творцем, суб'єктом, конкретним учителем до розуміння його світогляду і цінностей, що відображені в меті і способах його діяльності, відтворюваних в них нормах соціальної взаємодії учителя та його учнів.

Обговорення змісту практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи та можливості її цілеспрямованого формування не може бути повним без того, щоб не звернути увагу на те, що категорія “культура” акумулює той спосіб діяльності людини, яка принципово відрізняє її активність від будь-яких інших форм. Саме практична діяльність людей є переумовою і дійсною причиною усієї історії культури.

Однак учені наголошують, що культуру не можна розуміти як застиглу діяльність: вона не стільки результат, скільки процес. Обмін діяльностями, передавання одного суб'єкта іншому своїх власних сутнісних сил, єдність успадкованої і породжуваної діяльності – характеризують сутність культури. Діяльність характеризує динамічний аспект культури, її “суб'єкту субстанційність” (за Гегелем), тоді як культура виявляє предметне буття діяльності, її об'єктивовану форму.

Як уже зазначалось, що будь-яка практика – це завжди цілеспрямована діяльність, спосіб виявлення соціальної активності її суб'єкта за конкретних обставин і конкретними засобами. У перекладі з грецької, практика є діяльністю і за своєю структурою вона має об'єкт, тобто те, на що спрямована активність людини; суб'єкта – саму дієву людину; мету – те, завдяки чому здійснюється дія; результат – кінцевий продукт, створюваний активністю суб'єкта; засоби – інструменти, за допомогою яких здійснюється діяльність.

Спираючись на цю структуру практики, зміст практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання у професійно-педагогічній культурі вчителя представляється можливим конкретизувати таким чином. Об'єктом пізнання в цьому підході виступає конкретна практика культуровідповідної і соціально доцільної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини у системі початкової освіти, в початкових класах. Суб'єктом виступає сам вчитель, його персону, особистість, усвідомлювана в контексті сучасних йому соціальних обставин і культури суспільства.

Пізнання мети конкретизується у цілях та цінностях, що спонукали вчителя до навчання і виховання дитини і реалізовані в результатах його професійно-педагогічної діяльності. Результат практики пізнається через конкретні знання, уміння, навички, в яких виявляються навченість і вихованість його учнів. Засоби педагогічної діяльності складають інструменти (методики, підручники, прийоми), за допомогою яких учитель досягав означених результатів.

При реалізації практико-орієнтованого підходу важливо враховувати, що гуманітарне знання базується на результатах пізнання явищ культури за трьома рівнями. Перший рівень – емпіричний, – базується на описі поведінки історичних індивідуальностей, дій конкретних персон, що створюють практику людського буття. Другий рівень – теоретичний, – складається з пізнання цінностей та їх ієрархії, як чинників, що зумовлюють реальні практичні дії означених персон і складають духовний світ їх буття. Третій рівень – методологічний, визначає способи, методи тлумачення сенсів людського буття на матеріалі конкретних практик.

Л. Уайт з цього приводу зазначав, що культура повинна пояснюватись у притаманній їй термінах, і, хоча це може виявитися парадоксальним, безпосереднім об'єктом вивчення є не фізична людина, а її культура [8, с.141]. Висловлюючи цю думку, автор мав на увазі, що гуманітарне знання зосереджується не на факті фізичного існування людини, її тілесності, а факті її існування в культурі, тобто в контексті соціальних зв'язків з іншими людьми. Культура фактично розглядається в особистісному вимірі суспільства, визначенні її гуманістичного потенціалу, що стверджує цінність і цінності людини.

У гуманітарному знанні соціокультурна реальність предстає з одного боку, як світ неповторних, унікальних, індивідуальних практик людини, з іншого – як світ цінностей, що об'єднують всі практики між собою, робить їх значущими для підтримки і забезпечення життя у

культури і суспільстві всіх інших людей. Цим зумовлена складність і труднощі пізнання духовного, того, що народжується у свідомості іншої людини. У гуманітарному знанні вони відбиваються у координатах подвійного опосередкування, його спрямованості не на саму річ, що створена існує у культурі, а на спосіб осмислення цієї речі в чужій свідомості: "...Думки про думки, переживання переживань, слова про слова, тексти про тексти. У цьому головна відмінність гуманітарних дисциплін від природничих..." [1, с.123].

Розкриваючи сутність і особливості гуманітарного пізнання М.Бахтін підкреслював, що це "складне взаємовідношення тексту (предмета вивчення і обдумування) та створеного обрамляючого контексту (запитуючого, заперечуючого), в якому реалізується пізнавальна і оцінювальна думка вченого... Людина в її людській специфіці завжди виявляє себе (говорить), тобто створює текст (хоча б потенціальний). Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, то це вже не гуманітарні науки" [1, с.127–128]. Іншими словами, дух, свідомість, мислення людини в гуманітарному пізнанні предстать у мовно-знаковому використанні, у формі тексту: "... мова є практичною, наявною і для інших людей і тим самим наявною також для мене дійсною свідомістю" [6, с.27].

Матеріальною формою, у якій засобами певного символічного кодування (писемність, математичні, фізичні, хімічні символи, музичні, хореографічні символи тощо) відтворено досвід практичного ставлення людини до світу та його духовна цінність для інших у змісті практико-орієнтованого підходу виступає текст. Слід зауважити, що в культурології, на відміну від філології, текстом розглядається будь-яка знакова структура, яка виявляє певний цілісний сенс і виконує певну культурну функцію. Поняття "текст" в цьому випадку значно ширше його визначення в словниках.

В межах пізнання культуровідповідності буття людини текст предстать матеріальним виразом духовної культури, джерелом пізнання соціально-культурної реальності в її історичному, суспільному і індивідуальному контекстах. Проблема полягає у тому, щоб розпредметити суб'єктивні сенси, що об'єктивовані в текстах, почути через текст голос його творця і таким чином зрозуміти його дух і дух часу, коли він створював свій текст.

Діалогічний контекст, у якому здійснюється таке розуміння – це новий досвід, нова культурна практика. В означеній практиці текст починає існувати у двох контекстах: внутрішньо культурного (авторського) і зовнішньо культурного (дослідника, інтерпретатора). Усвідомлення предмета професійно-педагогічної культури як авторського тексту в діалогічному відношенні виводить гуманітарне пізнання на той рівень, де наголос з інтерпретації, тлумачення тексту в його власних культурних традиціях, нормах переноситься на оцінювання його цінності задля збагачення культури людства, його прогресу.

Розуміння неможливе без оцінювання: "... евристичне розуміння тексту є подолання, "зняття" старого сенсу, його переоцінювання, переосмислення і творче відтворення у нових формах знання" [4, с.302]. Отже, в умінні розуміти і будувати тексти виявляється сутність практики гуманітарного пізнання, його культуровідповідності. Текст є первинною данністю, реальністю, з якої починається гуманітарне, тобто культурне мислення. Він є формою соціального кодування цінності предмета культури. При цьому засобом кодування виступає мова як певна система символів – знаків, що позначають певні явища.

Будь-який текст виявляється через мову, загальнозрозумілу систему знаків, в іншому випадку він не набуває значення предмета культури, залишаючись природним продуктом діяльності людини. Розуміння тексту як предмета культури, практичного віддзеркалення духовного світу людини, що його створювала, пов'язано з його вторинною суттю, що надбудовується за природною мовною основою. Вихідний рівень розуміння будь-якого тексту пов'язаний з адекватним відтворенням авторського контексту. Бути знаком, у розумінні філософів, це не природна властивість предмета, а його соціальна якість, його "буття для інших". Тобто, усвідомлюючи знак предмета культури, людина опановує його новим соціально значущим змістом.

З цього випливає, що діалектика гуманітарного пізнання зумовлена аналізом зовнішніх об'єктиваций, які у вигляді текстів, знаків і символів детермінують внутрішній світ людини як суб'єкта культури. Мова в цьому процесі виступає практикою дієвої свідомості, формою кодування соціальної пам'яті.

Символічні засоби, знаки, тексти, що дозволяють людині вступати в комунікацію з іншими, орієнтуватись у просторі вчені визначають мовою культури. Мова культури є універсальною формою осмислення реальності, в котру організуються усі знов створені і вже наявні уявлення, сприйняття, образи та інші конструкції, що є носіями сенсу. Народжуючись у практиці соціальної взаємодії, обслуговуючи її, мова фіксує уявлення людини та її ставлення до цих уявлень. У вигляді знаків, що упорядковані у певних текстах, мова забезпечує трансляцію індивідуального досвіду іншим, виявляючи його соціально значущий сенс.

Мовою професійно-педагогічної культури виступають педагогічні поняття і категорії, які використовуються педагогами-професіоналами для позначення явищ педагогічної реальності, процесів і феноменів, що виявляють особливості організації та існування цієї реальності в умовах спеціального закладу освіти – початкової школі.

Вміння однаковим способом кодувати повідомлення, що стає нормою для певної спільноти, професійного співтовариства забезпечує простір, у межах якого кожний член цього співтовариства встановлює і відчуває зв'язок зі своїми колегами. Знаки та їх системи, за допомогою яких відбувається кодування повідомлень про реальні практичні дії учителя з навчання і виховання, стають не тільки засобами організації, опису практики певної педагогічної діяльності вчителя, а й елементами самої професійно-педагогічної культури. Вони утворюють її духовний шар, що перетворює стихійну і неупорядковану практику педагогічної діяльності в упорядковану і керовану певними нормами, еталонами практику професійно-педагогічної діяльності, які відображаються у формі теоретичного знання.

Важливо, що тільки знання усєї системи, елементами якої виступають педагогічні поняття як знаки, забезпечують їх розуміння і правила користування ними. Проте, будь-які педагогічні поняття, позначаючи певні сутності педагогічної дійсності, набувають властивості заміщати їх, внаслідок чого виникає ілюзія, що поняття як знаки є власне педагогічною реальністю. Посилення і розвиток символічних знакових засобів у функціонуванні професійно-педагогічної культури засвідчує про домінування соціального змісту, порівняно з індивідуально-особистісним ставленням учителів як суб'єктів і носіїв цієї культури до довкілля і педагогічної дійсності.

Випадкове, чи спеціальне використання нових педагогічних понять у системі кодування педагогічної дійсності і способів її перетворення засобами професійної діяльності вчителя стимулює створення пояснювальних описів і концепцій, нових образних моделей, які розширюють простір професійно-педагогічної культури, наповнюючи її новими сенсами. “Поєднання різних людських систем, успішний діалог культур, що існують у різних семіотичних просторах, забезпечуються не стільки подібністю зовнішніх форм використовуваних знакових систем, скільки співпадінням глибинних сенсів, пов'язаних з цими знаками та визначаючими увесь комплекс життя кожного з таких співтовариств” [3, с.167].

Розуміння як метод кодування сенсів, відтворених у текстах професійно-педагогічної культури може відбуватися з різною метою. В одному випадку, такою метою може бути встановлення зв'язків, відношень і залежностей між предметами, відображеними у тексті. І в цьому моменті воно співпадає за своїм змістом з природничим знанням.

У другому – гуманістично “розпредмечуваному” розумінні, метою стає відновлення тих сенсів, які опредмечувані автором у певних формах. За розпредмечуваним розумінням відтворюється ситуація мислення автора або тих осіб, для яких цей текст створювався та існував як артефакт. Проблема полягає у тому, щоб розпредметити суб'єктивні сенси, об'єктивовані в текстах, почути, виявити в них голос людини і через це зрозуміти дух минулих часів, практик інших часів, створюваних людиною з певною метою.

На відміну від природничого знання, розуміння виступає специфічним способом, методом пізнання і реконструювання сенсів, що містяться у певному тексті. Правилами, що регулюють цей процес, стає система мови, що виступає механізмом декодування визначеного тексту: “... за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає усе, що може бути поданим поза цим текстом. Водночас кожний текст (як висловлення) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому весь його сенс (його задум, заради чого він створений). Це те, що має у ньому відношення до істини, правди, добра, краси, історії” [2, с.125–126].

Важливо, що задум автора, сенс, у якому відтворено його індивідуальність і неповтор-

ність, є вторинною структурою, що надбудовується над природною мовою. Проте саме вторинна структура відтворює і відображує культурне походження тексту. Його розуміння починається з тлумачення окремих слів, термінів, понять через зв'язок його окремих речень до розуміння усєї структури тексту, зумовленої традиціями мислення, освіченості автора, його культурою. Останнє вимагає реконструювання “моделей світу”, що утворювали філософію, світогляд людей, конкретної персони у певній культурі.

Отже, однією з умов розуміння текстів Я.Коменського, К.Ушинського, А.Макаренка та інших авторів практик педагогічної діяльності є адекватне відтворення дієвих у їх час «моделей світу», де певне місце відводиться людині, дитині, освіті та іншим явищам, що складають сутність соціальної і педагогічної дійсності. Глибина розуміння текстів, створених авторами в інші часи, в інших культурах, знаходиться у прямій залежності від ступеня відтворення категорій, крізь призму яких відображається картина світу, прийнята в певному суспільстві на певному етапі його розвитку, у властивій йому культурі.

А.Коршунов, В.Мантатов підкреслюють, що розуміння тексту як форми представлення певної персоніфікованої практики, полягає у з'ясуванні відношення тексту і його контексту. “Розуміння не є готовим результатом, а більше діалектичним процесом взаємопроникнення контекстів” [4, с.301].

Сенс будь-якого тексту може розумітись різними способами, залежно від включення його в різні ціннісні контексти. “... Розуміння доповнює текст, воно активне і носить творчий характер” [2, с.346]. Суттєвий момент полягає у тому, що розуміння тексту чужої культури передбачає уміння бачити і знаходити відповіді на запитання сучасної культури. У діалозі текстів відтворюється духовний світ минулих епох, чужих культур і водночас створюються нові сенси, програмується майбутнє. “Текст є певною структурною цілісністю, у якій співіснують усі часи, – це дійсне, що містить у собі як минуле, так і майбутнє, це те, що забезпечує неперервність і єдність культурно-історичного розвитку людства” [4, с.304].

Обговорюючи метод пізнання практик професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи, відтворених у певних текстах, треба підкреслити, що адекватне розуміння суб'єктивного світу їх авторів вимагає аналізу зовнішніх об'єктивацій, що виступають у вигляді мови. Мова в тексті є безпосередньою дійсністю свідомості і культури. Вона є практичною свідомістю, формою соціальної пам'яті, в якій акумульовано соціальний досвід. “Мова є засіб виявлення думок і почуттів, загально значимого змісту і інтимних особистісних сенсів, душевних станів людини, її інтенцій, ціннісного відношення до оточуючого і самої себе” [4, с.346].

Г. Щедровицький зазначає, що за змістом, логічною структурою і способами отримання знання, що відтворюють минулий досвід практик професійно-педагогічної діяльності вчителя, можуть бути досить різноманітними. Але в них є спільна властивість: за змістом вони сконцентровані не на кінцевому продукті, а на об'єкті, що перетворюється. Вони не висвітлюють, що треба зробити з цими об'єктами, для перетворення їх в бажані продукти, а лише констатують їх актуальний або потенційний стан [7, с.54]. Зміст знань, сконцентрованих на організації професійно-педагогічної діяльності набувають конструктивно-технічного сенсу, відтворюючи спосіб здійснення практики. В професійно-педагогічній культурі саме вони набувають значення норм професійно-педагогічної діяльності, засвоєння яких здійснюється в процесі підготовки вчителів до означеної діяльності в системі педагогічної освіти.

Висновки. Отже, підсумовуючи матеріали цієї статті, слід констатувати, що особливістю змісту пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у контексті практико-орієнтованого підходу є усвідомлення досвіду професійно-педагогічної діяльності як унікальної практики, що має свого творця – автора з усіма притаманними йому рисами суб'єктної неповторності і особистісної унікальності, зумовлених певним історичним часом і рівнем наявної культури. Саме авторський, людський сенс професійно-педагогічної практики надає знанням культуровідповідного сенсу.

Суб'єктна природа знання, що складає зміст професійно-педагогічної культури розкривається у процесі пізнання, визначальною рисою якою є діалог автора практики професійно-педагогічної діяльності і дослідника, що її аналізує і пізнає. Гуманітарна природа цього процесу потребує використання методу пізнання, відмінного від природничого, і пов'язаного з розумін-

ням, тлумаченням, інтерпретацією текстів, у яких опредмечувана практика професійно-педагогічної діяльності.

Текст, як будь-яка матеріальна форма фіксації означеної практики виступає реальністю, у якій, з одного боку, акумульована певна практика професійно-педагогічної діяльності в її авторському баченні. З іншого, – текст виступає артефактом, у якому опредмечувано культурний зміст і сенс даної практики, її соціальна і історична цінність як зразка професійно-педагогічної культури. Розуміння означеного тексту як відтворення особистого ставлення його автора до доквілля, цінностей, що визначали мету і спосіб його практичної діяльності, складає зміст і метод практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання і формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів.

Перспективи. Проведене дослідження показало важливе значення в практиці сучасної вищої школи, але не вичерпує змісту проблеми, що вивчається. Ця робота вимагає подальшої розробки конкретних ситуацій, які сприятимуть розвитку та формуванню професійної культури майбутніх фахівців початкової школи.

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – Л.: ЛГУ, 1976.
2. Бахтин М. М. Философская культура XX века. / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
3. Введение в педагогическую культурологию / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1996. – 170 с.
4. Коршунов А. М., Мангатов В.В. Диалектика социального познания. / А. М. Коршунов, В. В. Мангатов – М.: Политиздат, 1988. – 383 с.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание. / А. Р. Лурия. – М.: – Издательство МГУ, 1979. – 319с.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс – 2-е изд. – Т.23. – С. 5–907.
7. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. / Г. П. Щедровицкий – М.: Педагогика, 1993. – 412 с.
8. White L. A. Culturological end psychological interpretations of human behavior / L. A. White // American Sociological Review. December, 1947.

In the article the features of maintenance and method of cognition are considered professionally pedagogical cultures in a context praktiko-oriented to approach.

Key words: *praktiko-oriented approach, professionally pedagogical culture, professionally pedagogical activity, teacher of initial classes.*

УДК 371.134+373.211.24+37.046 (045)
ББК 74.580.206

Леоніда Пісоцька

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОСТІ

У статті порушено актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в світлі сучасних вимог модернізації та інтегрування в європейський освітній простір. Виокремлено основні напрями підготовки загалом і професійної, зокрема, а також узагальнено її зміст на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні.

Ключові слова: *професійна підготовка, ступенева освіта, модернізація, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.*

Постановка проблеми. Державно-політичні та соціально-економічні перетворення початку ХХІ ст. істотно змінили підходи до освіти загалом, і до дошкільної, зокрема. А відтак на перетині тисячоліть змінилася траєкторія професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, котра в загальнодержавному масштабі України є обов'язковою первинною ланкою освіти [3] і стає простором особистісного розвитку кожної дитини. Модернізація такої підготовки допоможе інтегрувати сучасні психолого-педагогічні дослідження в реалії освітньо-виховного процесу, забезпечити педагогічну мобільність, як цього вимагає Болонська декларація. Одним із кроків забезпечення модернізації освіти і підготовки педагогічних кадрів, яка розпочалася в Україні, можна вважати впровадження ступеневої системи освіти, що здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти впродовж життя [4] і, яка забезпечує підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів.

Аналіз досліджень. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали основні положення науково-практичних праць, в яких висвітлено різноманітні підходи щодо професійної

підготовки фахівців загалом (В.Бондаря, С.Гончаренко, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Орлов, В.Семиченко, С.Сисоєва) та майбутніх вихователів дітей дошкільного віку (Л.Артемова, А.Богуш, К.Волинець, Л.Зданевич, Н.Лисенко, Л.Машкіна, М.Машовець, Т.Поніманська, М.Сичова та інші). Дослідження М.Дарманського, Є.Березняка, О.Біницької, В.Лугового нами використані у контексті особливостей педагогічної освіти в Україні та основних підходів до ступеневої освіти майбутніх педагогічних фахівців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розкриття інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах ступеневої освіти. Нами визначено завдання – простежити особливості професійної підготовки студентів факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Основна частина. Аналіз сучасного стану професійної діяльності вихователів дітей дошкільного віку доводить, що у сучасних умовах інтеграції освіти у європейський простір вони повинні бути готовими до модернізації дошкільної освіти через впровадження наукових досліджень і комплексних інноваційних розробок, реформування змісту і структури дошкільної освіти, прояв високого професіоналізму. Звідси і виникла необхідність підготовки майбутніх вихователів в умовах ступеневої освіти через створення навчальних закладів інноваційного типу, в яких безпосередньо реалізовується Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 20.01.1999 р. № 65. Таким вищим педагогічним навчальним закладом є Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, яка готує фахівців дошкільної освіти за чотирима освітньо-кваліфікаційними рівнями (ОКР): “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” [2]. Констатуємо, що ступенева підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку забезпечується на основі логічного зв’язку, наступності та неперервності психолого-педагогічної підготовки на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні. Така організація підготовки набуває особливої актуальності, оскільки існуюча в Україні тенденція створення комплексу, до складу якого входять педагогічний коледж і вищий педагогічний навчальний заклад вищого рівня акредитації, дозволяє більш повно реалізувати потенціал навчально-виховного процесу та забезпечити узгодження педагогічної освіти з європейським освітнім простором. Розуміння нами значимості впровадження ступеневої освіти у конкретному вищому педагогічному навчальному закладі стало для нас вихідною освітньою позицією визначення професійного змісту системи підготовки фахівців дошкільної освіти. Це стало підставою для визначення конструктивних принципів процесу підготовки. До них нами віднесено: ступеневість, багатопрофільність, дисперсність, технологічність, особистісна орієнтованість, міжіндивідуальна позиційна взаємодія [6, с.100].

Таке розуміння змісту і принципів підготовки фахівців дошкільної освіти потребувало розробки і усвідомлення загальних підходів до визначення понять освітньо-кваліфікаційного рівня будь-якої сфери діяльності та визначення сутності змісту освітньо-кваліфікаційних рівнів “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” фахівців системи дошкільної освіти. Ці законодавчо визначені поняття ми адаптували до професійної підготовки педагогів-дошкільників.

“Молодший спеціаліст” – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі базової загальної середньої освіти здобув повну загальну середню освіту та неповну вищу освіту, опанував основами соціально-економічних, гуманітарних, природничо-наукових знань, отримав загальнокультурну достатню професійно-практичну підготовку в галузі дошкільної освіти для вирішення навчально-виховних завдань, передбачених змістом Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, та здійснення професійних функцій вихователя дітей дошкільного віку [2].

“Бакалавр” – це освітньо-кваліфікаційний рівень, який на основі неповної вищої освіти – “молодший спеціаліст”, – здобув базову вищу освіту, опанував фундаментальними основами соціально-економічних, гуманітарних, природничо-наукових спеціальних знань та дослідницьких умінь щодо здійснення професійних функцій вихователя дітей дошкільного віку на реалізацію вимог змісту Базового компонента дошкільної освіти в Україні та вирішення типових професійних завдань [2].

“Спеціаліст” – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, котрий на основі базової вищої освіти “бакалавр” з цієї спеціальності здобув повну вищу освіту, опанував фундаменталь-

ними науково-теоретичними знаннями з соціально-економічних, гуманітарних і професійно-спрямованих дисциплін та набув практичного досвіду їхнього використання в професійній діяльності щодо реалізації вимог сучасних державних документів освіти і змісту Базового компонента дошкільної освіти [2].

“Магістр” – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі ОКР “спеціаліст” зі спеціальності “Дошкільне виховання”, здобув поглиблені спеціальні уміння і знання, достатні для виконання професійних педагогічних завдань, а також набув певного досвіду їх застосування і продукування нових, має широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіє методологією наукової творчості, спроможний творчо підходити до науково-педагогічної діяльності.

Як справедливо підкреслює Н.Ничкало, сучасні тенденції в розвитку неперервної професійної освіти зумовлюють потреби постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів і програм, що сприятиме забезпеченню доступу до навчання в різних ланках неперервної освіти, створенню кожній людині умов, за яких би вона мала змогу приступити до навчання, перервати його у разі потреби, а потім знову продовжити на будь-якому етапі [5]. У зв'язку з цим виникла нагальна потреба у наданні динамічних властивостей технології моделювання навчальних планів, які являють собою своєрідну модель системи навчання вищого навчального закладу освіти і фіксують зміст та ієрархію освітніх завдань на кожному етапі професійної підготовки.

Базуючись на методологічних принципах і підходах, на основі вивчення і аналізу Державних стандартів вищої освіти, навчальних планів підготовки фахівців системи дошкільної освіти Рівненського гуманітарного університету, Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова нами систематизовано зміст підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах ступеневості у 8 напрямів фахової освітньої підготовки: суспільствознавчий, філологічний, природничо-математичний, культурологічний, загальнотеоретичний психолого-педагогічний, спеціальний психолого-педагогічний, інформатизаційний, практичний. Кожен виокремлений нами напрям підготовки передбачає використання поряд з традиційними відповідних до специфіки напряму активних та інтерактивних форм і методів навчання. Вважаємо, що власне професійну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти забезпечують дисципліни загальнотеоретичного і спеціального психолого-педагогічних напрямів.

До загальнотеоретичного напряму нами віднесено дисципліни, подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Загальнотеоретичний психолого-педагогічний напрям

№ n/n	Назва дисципліни	Кількість годин / Кредити ЕКТС			
		I ОКР	II ОКР	III ОКР	IV ОКР
1	Загальна педагогіка	108/3			
2	Загальна психологія	162/4,5			
3	Дошкільна педагогіка	270/7,5	198/5,5	108/3	
4	Історія педагогіки		144/4		
5	Порівняльна педагогіка			90/2,5	
6	Етнопедagogіка			90/2,5	
7	Соціальна педагогіка		54/1,5		
8	Основи педагогічної майстерності	54/1,5	72/2		
9	Дитяча психологія	144/4	144/4		
10	Етнопсихологія		54/1,5		
11	Соціальна психологія		54/1,5		
12	Основи наукових досліджень		72/2		
13	Інноваційні педагогічні технології		72/2		
14	Психолого-педагогічна діагностика		72/2		
15	Корекційна педагогіка	54/1,5			
16	Виховання дітей в різновікових групах			90/2,5	
17	Психологічна готовність дітей до школи			90/2,5	
18	Педагогіка вищої школи				108/3
19	Психологія вищої школи				108/3
20	Психологія особистості				90/2,5
21	Актуальні проблеми дитячої психології				54/1,5
22	Основи педагогічної етики				54/1,5
		828/23	936/26	468/13	414/11,5

Вважаємо, що така структурованість цього напрямку та зміст дисциплін забезпечують ґрунтовне оволодіння майбутніми фахівцями науково-теоретичними та професійними знаннями у контексті системи ступеневої освіти.

Таким чином, узагальнюємо, що на I ОКР “молодший спеціаліст” дисципліни цього напрямку становлять 44 % від загальної кількості годин, на II ОКР “бакалавр” – 29 %, на III ОКР “спеціаліст” – 27 %, на IV ОКР “магістр” – 20 %. Вважаємо, що оволодіння знаннями і вміннями дисциплін цього напрямку сприяють науковому і професійному становленню майбутнього вихователя дітей дошкільного віку на всіх ОКР і є необхідною умовою педагогічної компетентності. Основними завданнями дисциплін цього напрямку є підготовка сучасної генерації фахівців дошкільної освіти, озброєння науково-теоретичними знаннями психолого-педагогічних дисциплін, формування творчої активності педагога, здатного до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності, розвиток у них критичності розуму, самостійності, оригінальності педагогічного мислення, навичок логічного оформлення власних думок та міркувань.

Професійне становлення вихователя дітей дошкільного віку залежить від оволодіння ним системи уявлень про професійну діяльність та сукупності знань щодо індивідуальних і особистісних особливостей дітей, усвідомлення шляхів вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Таке становлення вимагає від особистості формування власне тих професійних якостей, котрі відповідають вимогам, що трансформуються у цій професії. На основі теоретичного аналізу і практичного досвіду констатуємо, що такими якостями і знаннями студенти оволодівають завдяки засвоєнню дисциплін напрямку спеціальної психолого-педагогічної підготовки, яка є складовою професійної підготовки, і включає в себе дисципліни, які подані нами у таблиці 2.

Таблиця 2

Спеціальний психолого-педагогічний напрям

№ n/n	Назва дисципліни	Кількість годин/ Кредити ЕКТС			
		I ОКР	II ОКР	III ОКР	IV ОКР
1	Педагогічна психологія	54/1,5			
2	Практикум з дитячої психології		54/1,5		
3	Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям		72/2		
4	Педагогічний менеджмент		72/2		
5	Соціально-педагогічні основи управління дошкільною освітою		72/2		
6	Організація і керівництво дошкільним навчальним закладом		72/2		
7	Психотренінг комунікативності		54/1,5		
8	Теорія і методика фізичного виховання	162/4,5	90/1,5		
9	Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю	180/5	90/2,5		
10	Теорія і методика співпраці з родинами		54/1,5		
11	Практикум з логопедії	54/1,5			
12	Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень	144/4	72/2		
13	Основи природознавства з методикою	180/5	90/2,5		
14	Теорія та методика розвитку рідної мови дітей і навчання грамоти	180/5	90/2,5		
15	Дозвіллезнавство		54/1,5		
16	Методика музичного виховання	90/2,5	54/1,5		
17	Декоративне мистецтво та основи дизайну	90/2,5			
18	Практичне навчання в майстернях	108/3			
19	Методика проведення занять з народознавства	90/2,5			
20	Теорія та методика валеологічної освіти	54/1,5			
21	Методика викладання дошкільної педагогіки				126/3,5
22	Сучасні технології в дошкільній освіті				90/2,5
23	Технології викладання методик дошкільного виховання				414/11,5
24	Методика викладання дитячої психології				108/3
25	Дисципліни додаткової спеціалізації “Соціальна педагогіка”			594/16,5	
26	Дисципліни додаткової спеціалізації “Логопедія”			594/16,5	
		1386/38	972/27	594/16,5	738/20,5

Цей напрям підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти сприяє формуванню у студентів професійної компетентності та готовності до педагогічної діяльності, а також спеціальних умінь та навичок таких, як: соціально-перцептивних, аналітико-діагностичних, проєктувальних, організаційно-стимулюючих. Зміст навчальних дисциплін цього напрямку дає можливість сформувати у майбутнього вихователя на I ОКР “молодший спеціаліст” педагогічну спрямованість, адекватне уявлення про діяльність вихователя в сучасних умовах, уміння організувати і планувати роботу з дітьми та батьками. На II ОКР “бакалавр” цей напрям визначає соціально-педагогічну орієнтацію, удосконалює навички оптимального застосування методів педагогічного впливу на дітей та узагальнює знання студентів, формує науковість, творчість, професійне мислення. На III ОКР “спеціаліст” знання студентів доповнюються науковими дефініціями, сучасними психолого-педагогічними дослідженнями, формуються навички самостійної науково-дослідної роботи і управлінської діяльності. На IV ОКР “магістр” студенти оволодівають технологіями викладання психолого-педагогічних дисциплін у вишах I-III рівня акредитації, формують власну науково-педагогічну і методичну думку.

Висновки. Вважаємо, що запропонована нами система професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах ступеневості не єдино можлива, але вона вже підтверджена певними позитивними результатами регіону. Аналіз статистичних даних щодо кількості педагогічних працівників дошкільної освіти у Хмельницькій області з повною вищою освітою (III–IV ОКР) свідчить про її зростання. Якщо у 2000 р. педагогів-дошкільників з вищою освітою було 28,2 %, то у 2004 р. – 37 %, а у 2009р. – 46 %. Окрім того, діагностування педагогічних працівників переконує у підвищенні професіоналізму вихователів дітей дошкільної освіти, що дає можливість забезпечити дітей якісною дошкільною освітою у контексті сучасних законодавчо-нормативних вимог.

Ми не претендуємо на вичерпне дослідження означеної проблеми. На наш погляд, до подальших науково-практичних пошуків інноваційних підходів щодо підготовки фахівців дошкільної освіти можна віднести дослідження щодо розкриття сутності змісту, форм і методів реалізації кожного з означених нами напрямів фахової освітньої підготовки в умовах ступеневої освіти, над чим ми і далі працюємо.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 6–19.

2. Дарманський М.М. Організація діяльності чотириступеневого вищого педагогічного навчального закладу (на прикладі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту) / За заг. ред. академіка Ничкало Н.Г. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2001. – 94 с.

3. Закон України “Про дошкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства. – К.: Редакція ж-лу “Дошкільне виховання”. – 2001. – 55 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.

5. Ничкало Н.Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз. Монографія / В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер, О.В.Чалий / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.

6. Песоцкая Л.С. Роль інноваційного походу к подготовке кадров в обеспечении развития системы дошкольного образования // Z najnowszych badan nad wczesna edukacja dziecka. – Czestochowa, 2003. – С. 99–102.

The article is dedicated to the actual problem of professional preparation of the future teachers of pre-school education under the modern condition of its modernization and integration into the European educational space. The main directions of preparation in general and professional in particular have been distinguished. Contents of professional preparation on each educational-qualification level have been summarized.

Key words: professional preparation, level education, modernization, direction of preparation, educational-qualification level, young specialist, bachelor, specialist, master.

УДК: 371.134
ББК: 74.580.0

Світлана Чупахіна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

У статті проаналізовано проблеми формування професіоналізму майбутнього вчителя-логопеда. Актуалізовано теоретико-методологічні засади порушеної проблеми та обґрунтовано доцільність забезпечення студентів спеціальності теоретичними знаннями та практичними вміннями подолання вад мовлення дітей.

Ключові слова: професіоналізм, вчитель-логопед, теорія та практика корекційно-виховної роботи, підготовка педагога.

Сучасні підходи до освіти дітей з проблемами у розвитку дозволяють розглядати спеціальну підготовку сучасного педагога як невід'ємну складову освітнього простору. Важливою умовою підготовки вчителя-логопеда стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати та використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами.

Логопедичні дисципліни в означеній структурі підготовки посідають особливе місце. Викладання циклу спеціальних дисциплін стає засобом для моделювання ефективної педагогічної діяльності, яка спрямовується на подолання патології мовлення й водночас має вплив на формування психічної діяльності дитини. У структурі корекційно-виховної роботи з дітьми з мовленнєвими вадами (Л.Виготський, Р.Левіна, О.Мастюкова, О.Правдіна) особливе місце займає розвиток пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та особистісний розвиток дитини [1; 2; 4; 5].

Проблема підготовки вчителя-логопеда передбачає перш за все наукове обґрунтування педагогічних наук, соціальних, загальнокультурних та професійних вимог до особистості та діяльності педагога-дефектолога.

Вивчення стану даної проблеми призвело до необхідності багатоаспектного дослідження діяльності педагога ДНЗ та ЗШ І ступеня, вироблення науково-обґрунтованих вимог до спеціаліста й процесу його формування.

Вивчивши та проаналізувавши педагогічну діяльність логопеда, навчально-виховний процес у вузі, ми узагальнили систему підготовки педагога до роботи з дітьми з проблемами розвитку.

У корекційно-виховній роботі першочергове місце посідають не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей. Відтак нами виокремлено саме характерологічні особливості, що визначають соціальну та професійно-педагогічну спрямованість особистості логопеда, до яких належать: по-перше – соціальні потреби: спілкування з дітьми, колегами; оволодіння педагогічними навчальними досягненнями; у проведенні корекційно-виховної роботи з дітьми; у постійному поповненні власних знань, проведенні педагогічних досліджень, професійному самовихованні; естетичні потреби.

По-друге – риси характеру, які виражають соціальну й професійно-педагогічну спрямованість: громадянськість; соціальна активність; захопленість професією; творчість у педагогічній роботі; впевненість у результативності корекційно-виховної роботи; відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків; професійна працездатність; – риси характеру, які виражають ставлення до вихованців та до людей загалом, а саме: доброта; любов до дітей; гуманізм; порядність; емпатія; справедливість; чесність; вимогливість; тактовність; товариськість; – індивідуальні, вольові та емоційні риси характеру: уважність; спостережливість; кмітливість; продуктивна пам'ять; критичність мислення; глибина, широта, логічність, прогностичність думки; педагогічна допитливість; творча уява: самоволодіння; цілеспрямованість; наполегливість; рішучість; дисциплінованість; витриманість; власна організованість; ініціативність; врівноваженість; емоційно-моторна стійкість; стенічність емоцій; емоційна виразність.

По-третє – професійні якості: педагогічний такт; освіченість; педагогічна майстерність; новаторство; самопрезентація.

Для проведення результативної корекційно-виховної роботи з дітьми з мовленнєвими вадами логопед має володіти певним обсягом різноманітних знань – професійні знання педагога.

Фундаментом професійно-теоретичної підготовки вчителя-логопеда є знання загальної педагогіки та психології. Адже розвиток і виховання будь-якої дитини відбувається за загальними закономірностями, що властиві усім дітям однаковою мірою. Відтак спеціалісту-дефектологу слід використовувати досвід, накопичений загальною та дошкільною педагогікою.

Не менш суттєвою для сучасного педагога є загальна дефектологічна підготовка, яка передбачає також знання основ з природничих та медичних наук. З курсу медико-біологічної підготовки спеціаліст-дефектолог отримує знання: основні закономірності вікового анатомо-фізіологічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; теоретичні й природничо-наукові основи та засоби гігієнічного виховання дітей; анатомію й фізіологію нервової системи;

основні захворювання нервової системи та сучасні методи їх лікування; проблеми зв'язку невропатології й дефектології; причини виникнення, прояву та закономірності перебігу психічних захворювань, методи їх профілактики, лікування та організації допомоги; причини і патогенез захворювань; засоби медичної допомоги дітям у спеціальних закладах; будову, розвиток та патологію органів слуху і мовлення та засоби профілактики й лікування захворювань даних органів; про роль ДНЗ у забезпеченні психічного здоров'я та розвитку дітей, значення дитячих захворювань та інфекційних захворювань; профілактику захворювань і догляд за дітьми; надання першої медичної допомоги у нещасних випадках та їх профілактику в ДНЗ.

У галузі загальної та дошкільної педагогіки й загальної, вікової та педагогічної психології особливе місце відведено знанням з природи та закономірностей основних психічних процесів; закономірностей розвитку й соціального формування особистості; основи закономірностей психічного розвитку особистості, індивідуально-психологічних особливостей дитини на різних вікових етапах; сукупностей, мети, завдань, форм та методів дошкільного та шкільного навчання й виховання; основним напрямкам та перспективам розвитку освіти та педагогічної науки; методам науково-педагогічного опису й аналізу педагогічних фактів, явищ, процесів.

Особливе місце у системі знань педагога-дефектолога займають спеціальні дефектологічні навички, яких майбутні спеціалісти вивчають у курсах спеціальної психології та педагогіки, основ дефектології, певних методик, логопедії, а саме: структуру та особливості процесу аномального розвитку; основи навчання та виховання аномальних дітей; закономірності розвитку психіки дітей з особливими потребами; теоретичні основи корекційно-виховної та освітньої роботи з ними; мету, завдання, зміст, засоби, причини, методи психолого-педагогічної діагностики; засоби та методи корекції пізнавальних процесів та формування особистості дошкільників та молодших школярів; форми та методи роботи з підготовки дітей до навчання в допоміжній та ЗШ I ступеня; зміст та форми роботи з батьками та громадськістю; історію розвитку теорії та практики дефектології та логопедії; класифікацію мовленнєвих порушень та клініко-педагогічну характеристику дітей-логопатів; методи аналізу ефективності корекційно-виховної роботи; принцип та прийоми збирання, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення наукових досліджень та методичної роботи зі спеціальності; зміст програми для спеціальних дошкільних закладів та особливості методики навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; специфічні аспекти методики роботи з ними за такими напрямками: розвиток мовлення дошкільника; організація та корекція ігрової діяльності; ознайомлення дітей з природою; формування образотворчої діяльності та вміння конструювати; фізичне виховання та корекція порушень рухів; формування елементарних математичних уявлень; організація трудової діяльності; ритміка; основи лікувального масажу; дитяча література.

Проте для людини будь-якої професії недостатньо мати знання, потрібно ще й вміння їх застосовувати на практиці – професійні вміння з урахуванням інклюзивного навчання.

Вміння, необхідні педагогу-логопеду, нами згруповано залежно від компонентів його педагогічної діяльності.

Діагностична діяльність: вміння спостерігати за дитиною, динамікою її розвитку; вміння користуватися методами психолого-педагогічної діагностики; вміння визначити ступінь та структуру дефекту у розвитку дитини; вміння відокремлювати первинну ознаку аномального розвитку від вторинних відхилень; вміння виявляти рівень актуального й зону найближчого розвитку дитини; вміння адекватно сприймати та розуміти психіку дитини.

Орієнтаційно-прогностична діяльність: вміння проектувати напрямки корекційно-виховної роботи із дошкільниками з урахуванням індивідуальних та діагностичних особливостей; вміння передбачати результат корекційно-виховної роботи; вміння прогнозувати процес розвитку дитини з особливими потребами; вміння передбачати поведінку дитини в різних ситуаціях; вміння прогнозувати перспективи розвитку колективу дошкільників.

Конструктивно-проектувальна діяльність: вміння планувати зміст корекційно-виховної роботи; вміння добирати засоби корекції, форми та методи роботи з дітьми з особливими потребами; вміння проектувати власну педагогічну діяльність; вміння реалізувати поставлену мету та завдання; вміння моделювати педагогічні ситуації.

Організаційна діяльність: вміння комплектувати групу дітей; вміння організувати навчально-виховний процес; вміння керувати поведінкою та діяльністю дитини, зокрема на основі індивідуального підходу; вміння обладнати приміщення групи, кабінету; вміння вести профілактичну та пропагандистську роботу з батьками.

Інформаційно-пояснювальна діяльність передбачає такі вміння: працювати зі спеціальною літературою; добирати та інтерпретувати навчальний матеріал; послідовно, логічно, доступно будувати пояснення, виступ; виділяти основні дидактичні одиниці, формувати систему знань у дітей; використовувати технічні засоби навчання, наочність, елементи програмованого навчання; надавати необхідні відомості поза заняттями.

Комунікативно-стимулююча діяльність: встановлювати стосунки з дітьми, колегами, батьками; спонукати дітей до діяльності; формувати у дітей стійкий інтерес до занять, праці.

Аналітико-оцінювальна діяльність: аналізувати педагогічні ситуації, облікувати та контролювати їх: за динамікою розвитку дитини, ступенем засвоєння матеріалу, рівнем оволодіння навичками, діяльністю; аналізувати роботу колег та власну діяльність; накладати досвід на педагогічну теорію.

Дослідницько-творча діяльність: збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, яка сприяє вирішенню професійних завдань; набувати нових професійно-значущих знань; орієнтуватися у інформаційному просторі спеціальної літератури; проводити експериментальну роботу з пошуку та розробки новітніх методик, посібників, засобів корекції.

Деякі із вищезначених вмінь відносимо до загальнопедагогічних, які пов'язано з діяльністю педагога загалом. Проте існують і спеціальні, які стосуються тільки праці вчителя-логопеда, а саме: вміння проводити корекційно-виховну роботу з дітьми для подолання вад мовлення й застосовувати елементи масажу в процесі логопедичної допомоги.

Як відомо, сучасна логопедична наука й практика орієнтуються на навчання й виховання дітей з порушенням розвитку мовлення і на необхідність розробки змісту та методів логопедичної допомоги дітям. Порушення мовлення розглядаються з позиції етіології, патогенезу, локалізації ураження, психофізичної організації мовленнєвої діяльності (сенсомоторний рівень) та системної будови мовленнєвої діяльності.

Оскільки система логопедичної роботи з дітьми передбачає комплексний характер, відтак одним із засобів корекційної дії є логопедичний масаж. Саме масаж має на меті не лише зміцнення чи розслаблення артикуляційних м'язів, однак й стимуляцію пропріорецептивних відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприймання. Кінестетичне відчуття супроводжують роботу всіх м'язів. Так, у ротовій порожнині виникають абсолютно різні диференційовані м'язові відчуття залежно від сили м'язового напруження губ при мовленні. Виразності кінестетичного сприймання сприяють також дотикові відчуття. Роль дотикового, тактильного відчуття в кінестетичному сприйманні має практичне значення.

У логопедичній роботі практикуються як лінійний так і точковий масаж. Виконання масажу передбачає знання протипоказань й володіти основними прийомами масажу, ознайомлення із зондовим та ручним логопедичним масажем.

У комплексній системі корекційної роботи масаж співпрацює з артикуляційною, дихальною й голосовою гімнастикою. Правильний підбір масажних комплексів сприяє нормалізації м'язового тону органів артикуляції, покращує їх моторику, що сприяє корекції вимови.

Теоретичне обґрунтування необхідності логопедичного масажу в комплексній корекційній роботі описано в дослідженнях О.Дьякової, В.Кондратенко, О.Краузе, О.Новикової, К.Смірнкової, О.Мастюкової, М.Ейдінової [2; 3; 6].

В сучасній теорії та практиці корекційної роботи з'явилися дослідження, які описують прийоми логопедичного масажу, однак в логопедичну практику їх упроваджено поки недостатньо. Водночас доцільність логопедичного масажу відзначають усі фахівці, які практикують виправлення таких важких мовленнєвих порушень як дизартрія, ринолалія, заїкання. Прийоми логопедичного масажу диференціюються відповідно до патологічної симптоматики в м'язовій системі.

Основними завданнями логопедичного масажу при корекції вимови є: нормалізація м'язового тону, подолання гіпо- та гіпертону в м'язовій і артикуляційній мускулатурі; усунення патологічної симптоматики такої, як гіперкінези, синкінези, девіація тощо; стимуляція позити-

вних кінестезії; поліпшення якостей рухів артикуляцій (точність, об'єм тощо); збільшення сили м'язових скорочень; активізація тонких диференційованих рухів органів артикуляції, необхідних для корекції звуковимови.

Логопедичний диференційований масаж розглядається як структурна частина індивідуального логопедичного заняття, що проводиться з дітьми, які мають вади мовлення й передують артикуляційній гімнастиці.

У практичній діяльності вчителі-логопеди застосовують розроблені фахівцями комплекси диференційованого логопедичного масажу, в кожному з яких пропонуються вправи, які спрямовано на визначення патологічної симптоматики.

У документах, які регламентують роботу логопедів в ДНЗ для дітей з важкими порушеннями мовлення, в логопедичних групах при ДНЗ, логопедичних пунктах при ДНЗ та загальноосвітніх школах, в кабінетах дитячих поліклінік, жорстко зумовлюється час індивідуальних занять, в який логопеду слід укладатися. На думку дослідників, система логопедичного масажу має бути адаптована до умов практичної роботи вчителів-логопедів, і враховувати регламент індивідуального заняття, однак не замінити його [5; 6].

Учені рекомендують освоїти певні види масажу педагогам і батькам, оскільки він гідно витримав перевірку часом. Старших дошкільників та школярів можна навчити елементів само-масажу.

Вчителю-логопеду слід також знати методолого-теоретичні, експериментально-діагностичні, прикладні проблеми, дискусійні питання, перспективні напрями логопедичних досліджень; генезис вищих психічних функцій; методи діагностики й корекції психічного розвитку дітей. Вміти знаходити аргументацію теоретичних досліджень та будувати структурно-логічні схеми; застосовувати конкретні експериментально-діагностичні методики; прогнозувати тенденції розвитку дітей на основі експериментальних матеріалів.

Отож, окрім вищевказаних загальнокорекційних вмінь (вміння прогнозувати корекційно-виховну роботу, передбачати її результати тощо), вчитель-логопед має володіти такими окремими вміннями, які сприяють корекції психічних процесів дитини, її діяльності та поведінки. А саме: не допустити виникнення побічних дефектів; створювати умови, які сприяють мобілізації та підтримці уваги дітей; використовувати прийоми та засоби формування довільної уваги; формувати перцептивні дії; забезпечити засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів; добирати об'єкти спостереження для найбільш повної корекції сприймання; організувати плановане спостереження; формувати у дітей навички обстеження об'єкта; коригувати співвідношення образу та слова; формувати образи-уявлення; розвивати здатність до встановлення взаємозв'язку образів; коригувати просторові уявлення та орієнтацію; коригувати різні види відчуттів через організацію практичної діяльності; формувати усвідомлене запам'ятовування; формувати елементи довільної пам'яті на основі інтересів, самостійної діяльності, оцінки її результатів; добирати посильні завдання, відпрацьовувати способи їх виконання дітьми та прийоми контролю; організовувати самостійне виконання дошкільниками завдань на рівні предметних, образних, розумових дій із метою корекції оперативної сторони мислення; формувати особистісні компоненти мислення: мотивацію, критичність, цілеспрямованість; формувати дії із знаряддями та способи виконання практичних завдань методом проб з метою корекції наочно-дійового мислення; формувати елементарне логічне мислення; створювати умови для мовленнєвого розвитку дітей; відпрацьовувати мовленнєві засоби у різних видах практичної діяльності; коригувати основні функції мовлення: комунікативну, пізнавальну, регуляційну діяльності; формувати цілеспрямованість; формувати перенесення минулого досвіду в нові умови; коригувати та формувати усі види навичок (рухові, інтелектуальні, сенсорні, поведінки, спілкування тощо); створювати умови для виникнення ігрових дій; навчати дітям з предметами, знаряддями та іграшками; створювати позитивне ставлення до гри; навчити об'єднувати розрізнені ігрові дії у сюжет; формувати планування та словесний звіт про неї; формувати вміння створювати уявні ситуації; цілеспрямовано керувати грою; формувати інтерес до трудової діяльності, прийомів праці, результату роботи; формувати елементи трудової діяльності; формувати види образотворчої діяльності, інтерес та потребу в ній; створювати режим рухової активності (для корекції фізичного розвитку дітей); здійснювати систему корекційно-виховних заходів, спрямовану на розвиток основних рухів, фізичних якостей та на попередження вторинних відхилень у фізичному розвитку дітей; форму-

вати емоційно-моральний досвід; коригувати поведінку дітей; формувати моральні якості; організувати корекційну роботу як цілісну систему педагогічних впливів.

Однак як у кожній професії у праці логопеда є й професійні недоліки, які узагальнено на основі аналізу педагогічної діяльності та опитування спеціалістів, а саме: підвищена напруженість нервової системи; робота з неблагополучними сім'ями; небезпека зниження інтелектуального рівня розвитку. Сюди можна віднести також недостатню зацікавленість громадськості, батьків проблемою дошкільного виховання дітей.

Саме такий підхід до означеної проблеми, на нашу думку, є найбільш повним описом моделі підготовки майбутнього вчителя-логопеда в сучасних умовах ДНЗ та ЗШ I ступеня й може слугувати орієнтиром у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста.

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии – СПб.: Изд. “Лань”, 2003. – 656 с.

2. Дедюхина Г.В., Яньшива Т.А., Могучая Л.Д. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом. Учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников. – М.: Изд “Тном и Д”, 2001. – 32 с. (Практическая логопедия).

3. Логопедический массаж при дизартрии / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 123 с. (библиотека логопеда).

4. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. – К.: видавничий дім “Слово”, 2010. – 672 с.

5. Настольная книга педагога-дефектолога / Серия “Сердце отдаю детям”. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2005. – 576 с.

6. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2003. – 448 с.

The problems of future speech teacher-therapist professionalism forming of are analysed in the article. The theoretical-methodological principles of this problem are considered and expediency of student's of speciality providing by theoretical knowledge and practical abilities to overcome the defects of children speech is substantiated.

Key words: *professionalism, speech teacher-therapist, theory and practice of corrective-educational work, teacher's training.*

УДК 371.134.008.006+373.211.24(045)
ББК 74.580.206

Інна Шоробура

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕГІОНУ

У статті подано організаційні засади професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Хмельницькій області. Сучасні реалії орієнтують на підготовку вихователя в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання.

Ключові слова: *дошкільна освіта, професійна підготовка, вихователь дошкільного закладу.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багато варіантність освітньових програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”, яка передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблему професійної підготовки вихователів висвітлено в роботах Г.Беленької (формування фахової компетентності); Н.Денисенко (керівництво роботою з фізичного виховання дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу); Е.Карпової (аспект формування системності знань у студентів); Н.Лисенко, З.Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі); Г.Підкурганної (формування у майбутніх вихователів професійних умінь розвитку художньої творчості дітей) та ін.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розгляд організаційних засад професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Хмельницькій області.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні важливими питаннями є: формування оптимальної мережі дошкільних закладів, що відповідають сучасним потребам населення та зміцнення їх матеріальної бази; охоплення дітей відповідного віку різними формами дошкільної освіти; поліпшення умов навчання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей з обмеженими фізичними можливостями; удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до потреб сучасності; підвищення ефективності забезпечення молодими фахівцями дошкільних закладів.

Складовою процесу оновлення освітньої системи є розвиток дошкільної освіти. В Хмельницькій області функціонують 812 дошкільних навчальних закладів (місто – 165, сільська місцевість – 647), дошкільну освіту здобувають 39 633 дитини. 791 дошкільний заклад (629 в сільській місцевості) знаходиться у комунальній власності, 17 – колективних сільськогосподарських підприємств, 3 (1 в сільській місцевості) – відомчих, 1 – приватний. Крім того, у 2009 р. відкрито 5 дошкільних закладів: у Ярмолинецькому (1), Новоушицькому (1), Шепетівському (2), Летичівському (1) районах [3].

Водночас, зберігається нагальна потреба у відкритті дошкільних закладів у 50 сільських населених пунктах області. Найбільше у Білогірському – 5, Ізяславському – 6, Славутському – 17, Шепетівському – 7 районах. Все це обумовлено тим, що в Хмельницькій області в черзі на відвідування дошкільних установ знаходиться 10 300 дітей дошкільного віку (з них в м. Хмельницькому – 8 984 дитини).

Рівень охоплення дітей дошкільною освітою становить 60,8% (у сільській місцевості 49,2%, міській – 71%). Контингент дітей у дошкільних закладах в порівнянні з 2008 р. збільшився на 772 [3]. Зазначимо, що в Європейському союзі є чіткі вимоги до всіх країн про те, що діти повинні навчатись перед школою (в цілому 90 відсотків дітей дошкільного віку мають відвідувати дитячі садочки).

Однією з найбільш гострих соціальних проблем сьогодення є стан здоров'я дітей. Стогодні спостерігається тенденція до збільшення захворюваності дітей дошкільного віку. Тому для задоволення освітніх потреб такої категорії дітей функціонує мережа дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу: 4 спеціальні заклади (19 груп – 351 дитина) з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, 113 закладів комбінованого типу (188 груп – 2 745 дітей), 52 санаторні групи (917 дітей). В дошкільних навчальних закладах Хмельниччини працюють 4 335 педагогів, з них 46,7% – з повною вищою освітою. Заочно навчаються у вищих навчальних закладах 325 педагогів (14,1%) [5].

Сьогодні приділяється підвищена увага дошкільню, як початковій ланці системи освіти в Україні. Це і зміни в законі, підготовка програми, перший з'їзд. Завершено роботу над програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт”.

Важливим є питання підготовки кадрів для дошкільля. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія – один з найдавніших навчальних закладів Поділля. Науково-педагогічний колектив за своїм складом має всі потенційні можливості якісно реалізувати завдання, що стоять перед академією з підготовки фахівців сфери дошкільної освіти. Сьогодні вища освіта й наука виступають вирішальними чинниками суспільного розвитку, тісно пов'язаними з Болонським процесом, що є методологічним орієнтиром інтеграції і демократизації освіти. Для вищої школи XXI століття характерні інтеграційні процеси, спрямована на формування фахівців-професіоналів, які мають глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку.

Факультет дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії пройшов довгий шлях від групи кількістю 20 учнів до факультету з кількістю понад 300 студентів стаціонарної форми навчання.

Сьогодні на факультеті готуємо вихователів дітей дошкільного віку за 4-ма освітньо-кваліфікаційними рівнями (ОКР): “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”. На I ОКР з основною кваліфікацією поєднується освоєння однієї з додаткових спеціалізацій: соціальний педагог дошкільної освіти, сімейний педагог, вчитель іноземної (англійської) мови в дошкіль-

них навчальних закладах та у початковій школі, вихователь логопедичних груп, організатор фізичного виховання. Навчальний процес на факультеті забезпечують викладачі 10 кафедр.

Освітньо-професійна підготовка в академії передбачає формування майбутнього вихователя як людини, якій притаманні гуманність, духовність, творчість, яка володіє необхідними для роботи в дошкільному закладі професійними знаннями, уміннями і навичками. Зміст підготовки відповідає таким вимогам: пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок спеціальних курсів з національною культурою, історією, традиціями українського народу; формування у студентів потреб і здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей; науковий і світський характер соціально-гуманітарних дисциплін; демократизм системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять і навчальних курсів; безперервна система вищої педагогічної освіти.

Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання. Загальнопедагогічна підготовка покладена в основу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з різновіковими групами дошкільників. Педагогічна підготовка в академії не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує зорієнтовуючі, розвивальні, теоретичні, методологічні і діяльнісні функції. Педагогічна теорія озброює вихователя методом теоретичного аналізу, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їх розвитку. Логіка і стратегія педагогічної освіти містить взаємозв'язані теоретичні і практичні компоненти, заключною ланкою у процесі відтворення і функціонування педагогічних знань виступає педагогічна практика. Ідея педагогізації тісно пов'язана з інтенсифікацією навчального процесу, що зумовлена соціальними перетвореннями і вимогами якісної підготовки фахівців, а тому виступає об'єктивною тенденцією, перспективним шляхом розвитку педагогіки вищої школи. Спостерігається перехід від інформативних до активних методів і форм навчання з включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача й студентів, за якої акцент зміщується з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність, продуктивну навчальну взаємодію студентів [1].

Так, педагогічна діяльність в академії є динамічною системою, складовими якої є п'ять взаємопов'язаних компонентів: гностичний – об'єднує здатність до аналізу, узагальнення, уміння формулювати стратегічні, тактичні й операційні завдання щодо виховання і навчання, виробляти стратегію їх вирішення, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації, знаходити продуктивніші шляхи; проектувальний – передбачає формулювання системи цілей і завдань, планування власної діяльності і діяльності дітей; конструктивний – пов'язаний із відбором та організацією навчального матеріалу; організаторський – здатність здійснювати педагогічний процес, створювати розвивальне середовище для дитини; комунікативний – уміння встановлювати і розвивати педагогічно доцільні взаємини з дітьми і їхніми батьками, колегами по роботі.

Для успішного здійснення педагогічної діяльності вихователь оволодіває знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, дошкільної педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Опановує відомості, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дітей.

Ці знання потрібні педагогу як основа необхідних у його діяльності практичних умінь: аналізувати програмну і методичну літературу, передовий педагогічний досвід; організовувати і планувати розвиток дітей у різних видах діяльності (ігровій, навчальній, побутовій, трудовій, образотворчій, музичній та ін.); аналізувати педагогічні ситуації та явища, поведінку дітей і власні дії; діагностувати розвиток дітей, здійснювати на цій основі диференційоване навчання і виховання, об'єктивно оцінювати наслідки власної діяльності; виготовляти дидактичні посібни-

ки і використовувати їх з метою оптимізації різних форм навчально-виховного процесу; виховувати у дітей інтерес до духовних, історичних і культурно-національних цінностей народу; пропагувати педагогічні знання серед батьків і громадськості, залучати батьків до участі в роботі дошкільного закладу; ефективно використовувати спадщину народної і класичної педагогіки. Важливе значення мають психотерапевтичні та психокорекційні вміння педагога щодо підтримки дитини у подоланні труднощів особистісного становлення, запобігання міжособистісним конфліктам, послаблення й нейтралізації психотравмуючих ситуацій.

Викладачами академії створюється потужна науково-методична база для вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог входження в європейський освітній простір: розроблено навчальні та робочі програми до кожної дисципліни навчального плану, методичні рекомендації до семінарських, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи студентів, створені навчально-методичні комплекси з усіх навчальних дисциплін. Працюють викладачі над створенням та випуском науково-методичних посібників курсів лекцій.

Для досягнення високих результатів майбутній вихователь повинен володіти певними особистісними якостями: здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості; здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, їхнє право на повагу; постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання і самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності. На базі дошкільних навчальних закладів області та м.Хмельницького створено філії кафедри, які беруть активну участь у практичній підготовці фахівців дошкільної освіти. Практику студенти проходять в дошкільних навчальних закладах міста та області, в яких працюють в основному наші випускники. Укладено угоду про взаємообмін студентами для проходження педагогічної практики з іншими навчальними закладами. Для успішної діяльності вихователь дошкільного закладу повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких виокремлюють: догляд за дітьми, гностично-дослідницька, виховна, конструкторсько-організаційна, діагностична, координуюча [4].

Завдяки особистісно-діяльнісному підходу студент постає як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність. Визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання є взаєморозуміння, творча співпраця викладача й студентів. Центральним суб'єктом навчально-виховного процесу на факультеті є студент і тому основою діяльності професорсько-викладацького складу є утвердження моделі особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання. До потреб студентів факультету діють редакційно-видавничий відділ, методичний кабінет, бібліотека з читальним залом, Інтернет. Створено інформаційно-методичний центр зі спеціальності "Дошкільне виховання". Його робота забезпечує інформацію щодо оновлення змісту дошкільної освіти, результатів наукових досліджень та нових педагогічних технологій, створює умови для інтелектуальної праці студента і викладача. Мікроцентр розвитку дитини надає методичну, консультаційну та діагностичну допомогу студентам та сім'ям, які виховують дошкільників. Робота психолого-педагогічного клубу "Обговорюємо проблему" сприяє самостійній пошуково-дослідницькій діяльності студентів та формуванню власної позиції на проблему. Майстер-клас "Золотослів" захоплює майбутніх вихователів виразним читанням художніх творів перед аудиторією, виробляє здатність спілкування з дітьми та колегами. Вивчення індивідуальних особливостей дошкільника – мета роботи психологічної лабораторії. Формування екологічної культури особистості в дошкільному дитинстві, бережливого ставлення до природи проходить на засіданнях екологічної студії "Зелена планета". Працює клуб "Діалог". На засіданнях клубу відбувається діалог між студентами та науковцями, між студентами і викладачами, між студентами і письменниками тощо. Започатковано випуск збірника статей студентів "Актуальні проблеми дошкільної освіти". Студенти є активними учасниками управлінської діяльності на факультеті та академії.

Вихователь дітей дошкільного віку має бути всебічно розвинена, гармонійна особистість і тому студенти не лише навчаються, відвідують клуби і гуртки, а й беруть активну участь у художній самодіяльності. Традицією для факультету став фестиваль художньої самодіяльності,

присвячений пам'яті М.М. Дарманського. Студенти залюбки відвідують заняття хору "Райдуга" і заняття ансамблю дитячих музичних інструментів.

Сучасний педагог має прагнути самовдосконалення у контексті ідей гуманізації виховання, повинен знати і вміти використовувати досягнення науки, формувати оригінальні методики навчання дітей, ефективно працювати з батьками, громадськістю. Запорукою успішної педагогічної діяльності вихователя є і його ерудованість, сучасний світогляд, об'єктивна самооцінка, педагогічний такт, високорозвинуті професійні якості, психолого-педагогічна освіченість, уміння працювати з дітьми.

Висновки. Першочерговими завданнями розвитку освітньої галузі Хмельницької області є забезпечення повноцінного фізичного, духовного здоров'я дітей, розвиток особистості відповідно до національних і загальнолюдських цінностей, підвищення якості надання освітніх послуг, створення умов для забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Питання підготовки кадрів для дошкілля Хмельниччини є важливим для сьогодення.

1. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. професора В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2003. – 314 с.

2. Державна національна програма "Освіта. Україна ХХІ століття" // Освіта. – 1993. – № 44–46.

3. Освіта Хмельниччини 2009 : інформаційно-аналітичні матеріали / під заг. ред. Попика О.Ф., Харчук А.М.; упр-я освіти і науки Хмельницької обл. держ. адміністрації – Хмельницький, 2010. – 196 с.

4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. [для студентів вищих навч. закладів] / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с. (Альма-матер).

5. Статистичний щорічник Хмельницької області за 2009 рік / за ред. В. В. Скальського; Головне упр-я статистики у Хмельницькій обл. – Хмельницький, 2010. – 481 с.

Organizational principles of professional training of future specialists of pre-school education in Khmel'nytsky area have been given in the article. Modern realities orient on preparation of the teacher in Khmel'nytsky humanitarian-pedagogical academy as humanistic oriented personality, able to react operatively on the dynamics of socio-economical processes, conditions of own professional activity, to develop and provide new technologies into the process of education and upbringing.

Key words: pre-school education, professional training, teacher of pre-school educational establishment.

ВИХОВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті йдеться про сутність виховної спрямованості педагога загальноосвітньої середньої школи, аналізуються особливості її прояву залежно від рівня продуктивності виховної діяльності. У міру набуття професійної майстерності вчителями зміст, методи та засоби навчання та виховання стають більш науково обґрунтованими й особистісно спрямованими, що значно підвищує ефективність виховного процесу.

Ключові слова: виховна діяльність, виховна спрямованість, вчитель-вихователь.

Постановка проблеми. Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалити систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності і умов підвищення її ефективності, враховуючи потреби сучасної науки і педагогічної практики.

Виховна діяльність – особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку молодого покоління до життя відповідно до нових економічних, політичних, соціокультурних умов.

Виховна діяльність – це самостійне суспільне явище, пов'язане з процесом виховання, хоч має свої відмінності. Як суспільна функція виховна діяльність виникає у надрах об'єктивного процесу виховання і здійснюється педагогами, спеціально підготовленими і навченими людьми. Виховна діяльність завжди має конкретно-історичний характер. Виховання – об'єктивний історичний процес. Важливо виробити життєву позицію людини, становленні її як особистості і громадянина своєї держави. До провідних чинників виховного процесу відносять спільність історико-географічного походження, мову, культуру і традиції народу. Кожен з цих чинників визначає єдність сучасних, минулих і майбутніх поколінь, сприяє формуванню рис громадянина-патріота [2, с. 4].

Модернізація національної системи виховання потребує спільної роботи вчених і практиків, що має бути спрямована на створення комплексного навчально-методичного забезпечення, оволодіння педагогами якісними технологіями виховного процесу. Інноваційний підхід ґрунтується на особистісно-орієнтованих методиках виховання, принципах демократизму, гуманізму.

Аналіз сучасних досліджень. Про необхідність реформування системи виховання свідчать дослідження ряду науковців (Ю.П. Азаров, Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, А.Б. Боссарт, Б.З. Вульф, Р.Г. Гурова, І.Д. Демакова, В.О. Караковський, І.С. Кон, В.Т. Лісовський, Т.М. Мальковська, О.В. Мудрик, С.П. Рябцева, Т.І. Сущенко, В.П. Струманський, І.О. Трухін, К.І. Чорна, Ю.П. Щекочіхін).

Проаналізуємо один із значимих показників ефективності виховної діяльності, як професійну виховну спрямованість у самооцінці педагогів професійної і загальноосвітньої школи. У свій час відомий учений М.О. Амосов зазначав, що важко переоцінити роль справжнього педагога. Він не тільки і не стільки джерело інформації, скільки духовна опора дитини, його реальні ідеали.

Мета статті: проаналізувати особливості прояву виховної спрямованості педагогів загальноосвітніх закладів залежно від рівня їх продуктивності.

Виклад основного матеріалу. Виховну спрямованість учені тлумачать як динамічну стверджувальну тенденцію, що відображає цілі, мотиви, котрі спонукають педагога до виховної діяльності, а також її суб'єктивне ставлення до різних сторін цієї діяльності (любов до виховної роботи з дітьми, задоволеність нею, потреба виховувати, розвивати особистість). Водночас до суттєвих ознак відносимо інтерес до внутрішнього світу вихованців, виховної праці, схильність займатися нею; творчий пошук, що спрямований на виховання в учнів моральних, гуманістичних якостей.

Виховна спрямованість діяльності педагога передбачає отримання позитивного основного продукту виховного процесу у вигляді бажаних психологічних новоутворення в особистісній сфері вихованця і незаперечливих супутніх продуктів за результатами досліджуваної діяльності. Її суттєвими ознаками є ціленаправленість, або цілеспрямований вплив на результат спеціально організованої педагогом взаємодії з вихованцями [1]. Обов'язковим етапом виховної діяльності виступає тривала трудомістка праця вихователя по добору конкретного способу взаємодії з вихованцями, яка б привела до бажаного впливу.

Саме тому в еталонний ряд чинників продуктивної виховної спрямованості були включені виховні засоби та способи впливу педагога, що пов'язані з різними видами його спонукальних дій. До таких засобів формування особистості віднесено предмети, що викладаються; виховні задачі моральної спрямованості; метод стимулювання учнів до розв'язання пізнавальних задач та підготовки їх до можливих труднощів у соціальних та професійних видах діяльності у майбутньому; засоби взаємодії суб'єктів виховного процесу. Окрім того рівень виховної спрямованості вимірювався за допомогою ряду показників, котрі характеризують певні ділові якості: міру зусиль педагога на формування професійних намірів учнів, на поглиблення і розширення знань з предмету, який викладається і наук, що з ним пов'язані; міру орієнтованості на навчальні програми, підручники та на передбачені форми контролю з боку адміністрації, рівень домагань педагога з боку колег; міру самостійності в діяльності вихователя.

Відповідно до цілей дослідження простежимо характер залежності виховної спрямованості від рівня продуктивної виховної діяльності. Мета дослідження: провести якісно-кількісний порівняльний аналіз показників виховної спрямованості педагогів школи. За допомогою компетентних суддів відповідно до розроблених критеріїв і за результатами факторного аналізу вся вибіркова сукупність педагогів (195 осіб) була на три підгрупи за рівнем продуктивності виховної діяльності. Угрупування вчителів загальноосвітньої школи – III група (високий рівень продуктивності) включало 62 чол.; II група (середній рівень продуктивності) – 65 чол.; I група (низький рівень продуктивності) – 68 чол. [2, с.181].

Існують різні способи пред'явлення наслідків порівняння груп, що простежуються за тими чи іншими показниками. Ми використовували для обробки статистичного матеріалу, одержаного за допомогою анкет, що містять бальні шкали, методу О.В. Смірнова [4]. Суть її полягає у використанні так званих відносних частот. Оцінка кожної ознаки запропонованої анкети здійснювалась в основному за 7-ми бальними шкалами. Проаналізуємо результати.

Вихователі-майстри насамперед прагнуть розвивати громадянські та моральні почуття своїх вихованців, застосовуючи дієві форми, методи виховної роботи; вчать пізнавати загальнолюдські і національні цінності. Зокрема, створюються творчі виховні ситуації, підбираються різноманітні види діяльності, які формують гуманістичні властивості учнів. Практикується залучення учнів до шефської роботи з ветеранами праці, інвалідами, а також шефська робота з учнями молодших класів (0,64 – 0,86).

Учителі прагнуть розвивати в учнів пізнавальний інтерес, любов до книги. Через навчальні предмети, які синтезують різноманітні науки, у вихованців формується світоглядна позиція, розширюється кругозір, усвідомлюється сенс буття, вони залучаються до творчого пошуку. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, збереження і примноження культурної спадщини.

Учителі-майстри постійно вивчають інтереси учнів, їх нахили і здібності. Саме такі якості притаманні Скорюєд Тетяні Петрівні класному керівнику гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира [3, с.182–188], яка має великий досвід роботи з учнями. Тетяна Петрівна широко застосовує у виховній роботі методи педагогічної діагностики (власні способи розв'язку учнівських проблем, опитування, анкетування, психологічні тести), створює сприятливий мікроклімат, в якому кожен учень відчуває свою захищеність і має можливість проявити власну ініціативу та активність. Крім того, класні керівники-майстри ведуть щоденники спостережень, в яких відображається ставлення учнів до навчання, суспільного життя, праці. Також вивчається рівень загального розвитку і прояву спеціальних здібностей (конструктивно-технічних, математичних, графічних, літературознавчих, музичних, художніх); спостережливості, уваги, пам'яті, мислення.

Наприкінці навчального року складаються картки-характеристики, в яких відзначають: старанність, успішність, ступінь творчого підходу учня.

На думку вчителів, предмет, що викладається, є одним із засобів формування особистості учня. Студент університету згадує про свого педагога: “Одним із улюблених учителів у школі був учитель історії, стиль викладання якого значно відрізнявся від стилю інших учителів. Ми засвоювали історію як цікавий, складний і глибокий предмет, досліджували причини тих чи інших явищ, сперечалися, дискутували. Учитель навчав нас умінню думати. Нерідко він ставив нам питання, відповіді на які до цих пір ще не знайдено. І ми, відчуваючи себе дорослими, намагалися висловити власну думку, зіставити певні факти та зробити висновок. Логічність, послідовність, чіткість міркувань – це те, чим досконало володів наш учитель і чому навчав й нас. Тепер і я постійно відчуваю необхідність вибудувати інформацію у логічній послідовності. Логіка набула для мене красу, стрункість, і навіть, музичне звучання. Окрім того наш учитель був людиною широких інтересів і у всьому цьому був не любителем, а професіоналом. У нас в учнів постійно виникало бажання хоча б трохи наблизитися до рівня його знань і майстерності”.

Позиція “малопродуктивних” учителів щодо важких учнів погіршує їх становище. Важковиховуваним учням часто приписують вади психічного розвитку, а тому й марною, даремною справою вважають перевиховання учнів, що перебувають на обліку за порушення дисципліни. “Цих дітей треба не вчити, а лікувати” – їх теза. Та ще й пропонується застосовувати специфічні засоби впливу. Раз учень “збитковий”, то пояснити, довести йому щось неможливо. Тому рецепт один – жорстока регламентація і контроль кожного їх кроку. Для чого вивчати особливості таких учнів, умовляти їх, залучати до різних видів діяльності, коли достатньо суворо попередити.

Відповідно й учень, який потрапляє у ситуації санкціонування, починає орієнтуватися не стільки на внутрішній зміст тих чи інших норм поведінки, скільки на можливі санкції, які впливають за виконання або не виконання санкції вчителя. У свою чергу й учень починає керуватися принципом оптимальності: краще отримати мінімум стягнень і максимум заохочень при мінімальному рівні сумлінності, дисциплінованості, слухняності. Звідси хитрість, обман, прагнення уникнути ситуації, що загрожує покаранням.

Частина вчителів цієї групи займають позицію пошуку винуватого. У коло звинувачених частіше інших потрапляють сім'я, позашкільні заклади, мікрооточення. Такі педагоги висловлюють особисту непричетність до зроблених помилок. Нерідко ситуація погіршується через неперервні зауваження “важким” учням з боку педагогів.

У міру набуття професійної майстерності методи та засоби навчання та виховання вчителя стають все більш науково обґрунтованими. Педагоги-майстри постійно прагнуть звертатися до сучасних досягнень у галузі науки, основи якої він викладає, до психолого-педагогічних, методичних та соціальних знань (0,36; 0,58; 0,8). До найважливіших ознак творчого вчителя слід віднести його здатність до дослідницької діяльності. Кожне слово, кожен учинок несе на собі відбиток новизни, пошуку. Майстри ніби відчувають жагу пізнання, прагнення до інновацій. Творчі вчителі своєю працею демонструють учням засоби ефективної праці й досягнення успіху.

Тому продуктивно працюючі вчителі, не задовольняючись традиційними навчальними програмами та традиційними підходами, розробляють авторські навчальні програми, підручники, посібники, методичні рекомендації, створюють сучасне методичне забезпечення навчального процесу. Серед таких педагогів-новаторів можна назвати майстрів педагогічної праці Житомирщини Т.В. Удовицьку, Т.Д. Магалецьку, Ю.М. Камінську., Г.В. Павлюк, В.Я. Дмитренка, А.С. Франківську, С.В. Парашук, П.К. Орехову та інших [5].

Малопродуктивні педагоги схильні до академічно-традиційної форми викладання. Вони важко переносять зміни в системі освіти, негативно ставляться до оновлення навчальних програм, підручників, оскільки засвоїли певну програму, відповідні алгоритми знань, які не бажають з роками змінювати. Такі установки приводять до стереотипізації форм, методів та прийомів викладання навчальних предметів і до формування репродуктивного мислення учнів, що негативно позначається на загальному розвитку старшокласників.

Молодь мають виховувати і навчати люди, які за своєю природою тяжіють до цієї справи і яка вимагає великої любові до вихованців, значного терпіння й чутливої обережності. І ще:

слід особливо відповідально й ретельно добирати молодих людей, здатних до педагогічної діяльності. Їх провідними якостями повинна бути, насамперед, любов до дітей, бажання виховувати та сприяти їх розвитку.

Для більшості педагогів загальноосвітньої школи є негативне ставлення до тих колег, які працюють керуючись лише особистими намаганнями (коливання оцінок у межах від 0,28 до 0,67) і орієнтуються у своїй роботі тільки на такі форми роботи, котрі є предметом контролю з боку адміністрації. Більшість педагогів вважають, що нема потреби у постійному звертанні до керівних осіб відносно своїх починань, слід працювати більше самостійно, бути впевненими у власних силах, прагнути застосовувати новітні підходи до навчально-виховної роботи.

Отож, гуманістична творча спрямованість у діяльності педагога-вихователя набуває ціннісної якості, оскільки позитивно відображається на розвитку його особистісних спрямувань. Оптимістичне відчуття вихованця, людяність, чутливість, поважливе ставлення до особистості, дає можливість педагогу спонукати юнацтво до самостійного розв'язання ним актуальних проблем саморозвитку. Непохитна віра у можливості молодої людини, її духовні та природні сили допомагає вихователю робити життєстверджуючий прогноз відносно майбутньої долі своїх вихованців і сприяє у реалізації намічених планів. Такий підхід позитивно позначається на пошуковій діяльності вихователя і, зокрема на виборі ним стимулюючих засобів виховного впливу, які активізують подальшу внутрішню роботу молодої людини над собою.

Учителі-майстри сприймають кожну поставлену виховну задачу як унікальну і пропонують оригінальні способи її розв'язання, тим самим "трансляючи" свій ціннісний "творчий потенціал" учням. У класах, діяльність яких спрямовує вихователь-майстер в учнів значно більше розвинена самостійність, ініціативність, здатність до пошуку неординарного розв'язку власних проблем порівняно з учнями, що працюють під керівництвом "малопродуктивних" педагогів, які використовують стандартні, функціональні прийоми впливу. Тому виховна спрямованість зусиль вихователя головним чином залежить і від того, наскільки той чи інший учитель персоналізований у своїх учнях, яким буде "знак" цієї персоналізації – додатний чи від'ємний, тобто від його ціннісних орієнтацій. Актуалізація позитивного образу педагога призводить, як вже зазначається, до оптимізації спрямованості діяльності учнів, що підвищує їх ініціативу, відповідальність, наполегливість.

Висновки. Вихователі-професіонали у процесі взаємодії з учнями навмисно або ненавмисно індивідуально-специфічно неповторно продовжують себе в учнях, формуючи їх особистісні ціннісні інтереси, мотиви поведінки. Вихователь-майстер, реалізуючи роль порадики, демонструє своїм вихованцям кращі зразки самостійної, рольової поведінки, в яких відображаються притаманні йому особистісні та професійні характеристики. Засвоєння учнями цих трансляованих учителем гуманістичних якостей у вигляді персоналізації педагога в учнях і є тим плідним результатом виховної спрямованості його діяльності.

Таким чином, виховна спрямованість професійної діяльності педагога має визначальний вплив на формування професійної майстерності вчителя.

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Кн. І.: Особистісно-орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади. Виховання особистості. У двох книгах. Кн. І.: Особистісно-орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: "Либідь", 2003. – 278 с.

2. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

3. Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с.

4. Смирнов А.В. Статистическая обработка анкет, содержащие балльные школы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. тр. – Кострома, 1990. – С. 117–121.

5. Школи рідного краю / За ред М. К. Сюравича. – Житомир, 2001. – 352 с.

The article deals with the essence of upbringing orientation of a teacher of a secondary school; the peculiarities of its display depending on the level of the productivity of upbringing activity are analyzed. As far as acquisition by the teacher of professional mastership, the contents, methods and studying and upbringing means are becoming more scientifically grounded and personality directed, that considerably promotes the efficiency of upbringing process.

Key words: *upbringing activity, upbringing orientation, the teacher-educator.*

ЕЛЕМЕНТИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглядаються актуальні питання розвитку особистості дошкільника засобами трудового виховання на народно педагогічній основі. Вихователі й батьки, опікуючись формуванням щасливої й успішної дитини, мають широко використовувати у виховному аспекті можливості дитячої праці. Автор простежує роль широкодоступних методів і прийомів роботи з дітьми в трудовому вихованні.

Ключові слова: праця, трудове виховання, зміст праці, засоби трудового виховання, приклад батьків, залучення до трудових справ.

Культурний та економічний розвиток України буде неможливим без виховання у підростаючого покоління національної свідомості й гідності. І якщо ми хочемо виховати сильну людину, яка здатна допомагати іншим, гармонійну людину, то повинні з дитинства привчати дитину до праці, праці духовної, інтелектуальної, фізичної. Це одна з головних умов протистояння бездуховності, накопиченню, бездіяльності, лінощам, дармоїдству, а на сьогоднішній день – ще й таким негативним явищам, як наркоманія та хуліганство, що значно помолодшали і зачіпають навіть дітей. Кожна людина з наймолодшого віку повинна розуміти, що безперечною умовою існування людства, його природною необхідністю, є праця. Тому альтернатив тут немає. Тільки різноманітна розвиваюча праця в змозі виховати людину й громадянина, й починати залучення до трудових дій необхідно з раннього дитинства.

У справі виховання молоді велику роль відіграють традиції народної педагогіки. Вся народна система виховання заснована на трудовій ідеї. Праця є першоосновою людського життя, провідним засобом виховання та створення матеріальної і духовної культури. Емпіричні педагогічні знання як досвід народу знаходять вияв у фольклорних творах з дидактичним змістом, у звичаях та обрядах, святах, якими супроводжуються найважливіші події в житті сім'ї та громади, в іграх та іграшках, в одязі, в харчуванні тощо. Трудові традиції підкреслюють глибокий зв'язок праці і моральної категорії «добра», передачі досвіду. Виховання на трудових традиціях нашого народу допомагає зберегти суттєве значення «добра» як роботи, необхідної й важливої на всіх етапах людського життя.

Українська етнопедагогіка покладає на батьків піклування про своїх дітей. Ось чому найпершим осередком, в якому дитина залучається до праці, виступає сім'я. Виконуючи різні справи, члени родини весь час перебувають у взаємодії. Таким чином, праця істотно впливає на людські стосунки, на формування морального ставлення до людей.

Народна система залучення дітей до праці у сім'ї поетапна і багатогранна. У загальній труповій атмосфері сім'ї навіть народження дитини розглядається як поява на світ майбутнього працівника. У народі побутував звичай: дівчинці відтинали пуп до гребеня, щоб вміла добре прясти, а хлопчиків – до сокири, щоб був добрим майстром [3]. Звісно, сьогоднішня медицина далека від користування такою порадою, але в практиці молоді сім'ї збереглася традиція «кольорової» ідентифікації новонароджених.

Засобами трудового виховання в народній педагогіці виступають фольклор, ігри та іграшки, систематична участь дитини в трудових операціях, процесах, продуктивній праці.

Зміст і характер праці в трудовій родині відповідав потребам і умовам соціально-економічного життя, а трудове виховання здійснювалось через безпосереднє залучення дітей до праці батьків. При цьому зберігалася наступність, зумовлена віковими можливостями дітей. Так, залучаючи дітей до сільськогосподарських робіт, найперше їм доручали пасти худобу. З віком дитини змінювались види свійських тварин, які вона пасла у такій послідовності: кури, гуси, вівці, поросята, корови, коні. При чому, до випасання коней, тим більше нічного, залучалися тільки хлопці. Досить цікаво описує обов'язки пастухів, їх співпрацю, піклування старших (11-12-річних) дітей про молодших (7-річних) О. Воропай [1, 358]. Дівчаток якнайраніше треба привчати до хатньої роботи, а хлопчиків до роботи в господарстві. І хоча в сучасних умовах важко знайти посильну роботу для 4-6-літніх дітей, батьки повинні наголошувати щораз на тому, що їм потрібна допомога дітей. Адже, якщо мама все й зробить втричі швидше, дочка, коли виросте, не захоче нічого робити, бо не вмітиме.

Трудове навчання й виховання в народній педагогіці умовно поділяють на три етапи: вступний або ігровий (від 2-х до 6–7 років), помічний або визначальний (від 7 до 15 років), основний або завершальний (від 15 до 20 років).

На першому етапі, протягом 2–3 років, дитина за правильного виховання набуває деякої самостійності (в їді, у вмиванні, в одяганні та роздяганні), засвоює правила користування предметами та елементарні норми поведінки. І, звичайно, вступає в працю психологічно, засвоюючи слова “праця”, “працьовитий”, “працювати”. Ефективним засобом трудового виховання на цьому етапі (до 7 років) виступає український фольклор, зокрема, такі його жанри, як колискові пісні, пестушки, утішки, різні заклички, в яких славиться праця (“Ой, люлі, люлі”, “А люляй мій, люляй”, “Колисала би-м тя”, “Сину мій любенький”, “Ладі-ладусі”, “Сорока-ворона”, “Кую-кую чобіток”, “Зайчику, зайчику” та багато інших) [6]. Персонажі тут наділені казковими, барвистими рисами, приваблюючими для малят.

Розглянемо цикл колискових пісень про котика: “Ой, котку, котику”, “Ходить кіт по горі”, “Ой, ну люлі, коточок” тощо, які закликають котика працювати – дитину колисати, дрова рубати, копати грядку, ловити рибку, піч топити, мести хату й сіни, вчитися шити, молотити.

Киця, яка ухиляється від праці, зазнає навіть фізичного покарання: “Бити кицю, бити – не хоче робити”. Ганебно і красти. За те, що кіт “вкрав у баби квітку”, “стала Галя ката бить, щоб не вчився так робить”. І як висновок:

– Не вчись, коте, красти,
А вчись, коте, роботу робити.
Бери ціп, іди на тік
Жита молотити (“А ти, коту, кітку”).

Таким же мотивом пройняті колискові пісні “Ой, ну люлі, коточок”, “Ой був собі коточок”.

І, навпаки, той котик, який сумлінно працюватиме, буде “дитиноньку колихати”, одержить нагороду:

– Дамо тобі папи та у твої лапи,
Дамо тобі сала, щоб дитина спала. (“Коте сірий”).

Та найвища нагорода – пошана від людей. Не випадково колискова пісня “Ой був собі коточок” закликає:

– Не вчись, котику, красти,
А вчися робити – черевички шити.
Та й не дорогії – по три золотії.
Будуть люди купувати,
Будуть тебе шанувати.

Наведені вище та інші поетичні звертання до котика збуджують у дитини інтерес і повагу до праці.

Не менш важливий педагогічний *сенс* щодо цього мають і інші пісні, які широко побутовали в українській родинній етнопедагогіці. *Дружну* й наполегливу працю славить, наприклад, пісня “Два півники”. Бабуся не хоче продати бичка (пісня “Та продай, бабусю, бичка”), бо він багато працює. А звідси цілком логічно перед дитиною постає висновок, що коли на світі працює все живе і гарний лише той, хто працює, то й вона повинна працювати, бо без праці жити не можна. У багатьох колискових піснях мати, звертаючись до свого сина чи доньки із закликом працювати, висловлює надію, що з них будуть гарні трудівники, помічники батьків:

– Люлі – люлі, дитино,
Поїдемо по сіно,
Візьмемо тебе з собою,
Ти нам будеш слугою.
Або забавлянка
“Потягусі-потягусі”:
– На Галю ростусі,
щоб Галочка росла,
Росла-виростала,
щоб Галочка своїй мамці

скоріш в поміч стала.

Діток колихала і хату доглядала.

Або пісенька “Кукуріку, півнику, дарма”:

– Дивись, яка дівчина гарна

– І хліб пече, і хрін товче,

І розсаду полива, і на хлопців погляда.

Ще звернемо увагу на обрядові пісні. Більшість обрядових пісень зв’язано з працею людей коло землі. У кожному пору господарського року виконувалися певні обряди та відповідні їм пісні. Найважливіші серед цих пісень – колядки, щедрівки, веснянки, обжинкові. Колядки і щедрівки – величальні пісні, які славили людину-трудівника. Висловлювалися побажання щастя, здоров’я, доброго врожаю і приплоду худоби. Веснянками закликали добрий урожай. Найпоширеніша дитяча веснянка “Ой весна, весна, днем красна”. Або свято Сороків. На це свято випікали “соловейчиків”, “голубочків”, “жайворонків”, присипали їх маком, цукром. Ці незвичайні іграшки – обереги роздавали дітям. Малеча влаштовувала ігри з цим печивом, бігала наввипередки по вулицях, садах, городах, вітала усіх з весною. Чулися пісні-заклички:

Пташок викликаю з теплою краю –

Летить, соловейки, на нашу земельку,

Спішіть, ластівоньки, пасти корівоньки...

або

Жайвороночки, прилетить до нас,

Тепло-літечко принесить нам,

Зима надоїла – весь хлібчик з’їла.

Дуже врочисто відзначалося закінчення жнив. Люди співали обжинкових пісень, ушлавляючи хліборобську працю, дякуючи щедрій ниві, пишаючись добрим врожаєм.

Працелюбність українського народу знайшла своє відображення у казках [4]. Здебільшого тут змальовані працьовиті персонажі (Івасик Телесик, Котигорошок). Вони розумні, чесні, правдиві, скромні, людяні, доброзичливі. В казках засуджуються ледарі і нероби. Вони зображені як хвалькуваті, брехливі, з черствим і холодним серцем, здатним на жорстокість і злочин. Герої казок за чесну і сумлінну працю одержують нагороду, а за бездіяльність зазнають покарання (“Дідова дочка і бабина дочка” тощо).

Широко представлена праця, знаряддя праці, її результат в українських загадках [5]. Такі загадки спонукають дитину замислюватись над значенням людської праці, виховують почуття поваги до трударя, бережливе ставлення до знарядь і результатів праці: “Літом служить, а зимою зуби сушить” (Борона), “Внизу роги, а зверху хвіст” (Вила), “Двоє держать, двоє пхають, а двоє дивляться чи попадає” (Пальці тримають голку, засиплюють нитку, а очі дивляться).

Багато прислів’їв та казок розкривають ставлення людини до праці: “Праця людину годує, а лінь марнує”, “Щоб людиною стати, треба працювати”, “Землю прикрашає сонце, а людину праця”.

Народна педагогіка прагне дати підростаючому поколінню всебічну трудову підготовку. До організації праці вона висуває конкретні вимоги:

➤ подбати про вдалий початок роботи. В народі кажуть: “Добрий початок – половина справи”;

➤ працювати енергійно, а не “як мокре горить”, зосереджено, не поспішаючи і не відволікаючись від головного (“Хто спішить, той людей смішить”);

➤ бути витриманим, наполегливим, організованим, не боятися труднощів (“Вовків боятися – в ліс не ходити”);

➤ доводити розпочату справу до кінця (“Кінець – справі вінець”).

Як уже зазначено, засобом трудового виховання є українські народні ігри [2]. Саме народні ігри побутової та трудової спрямованості відображають у своєму змісті повсякденну працю людей та знайомлять із професіями, окремими елементами трудового процесу (“Жили у бабусі...”, “Ой сусіди, сусідоньки”, “Куй – куй, ковалі...”, “Як було у баби...”, “Мак”, “Редька”, “Шевчики”, “Бондар” тощо).

Не будемо детально зупинятися на специфічних особливостях народних ігор. Звернемо увагу лише на одну – ігри, завдяки своїй структурі, дозволяють об’єднати від 10 до 20 дітей,

тобто всіх бажаючих грати. Це має неабияке значення для вправління дитини у трудових діях та запам'ятанні послідовності трудових операцій.

Наведемо фрагмент народної української гри "Редька"

- Бабо, дай редьки! – Скопай свою грядку! "Сусідка" обходить навколо, імітуючи копання.
- Бабо, дай редьки! – Посади собі. Обходить кругом, начебто садить.
- Бабо, дай редьки! – Посапай собі. Імітуючи сапання, обходить кругом.
- Бабо, дай редьки! – Підгорни собі. Підгортає навколо.
- Бабо, дай редьки! – Прополі собі. Полючи, обходить навколо.
- Бабо, дай редьки! – Вирви собі.
- Ой, як непросто поласувати редькою! В грі перед дитиною поетапно розкрито трудовий процес вирощування городини. І тому її реальна допомога на городі деякою мірою полегшує працю батьків.

Цікавим в народній педагогіці може бути і той факт, що навіть навчання в парафіяльних школах починалося із закінченням циклу осінніх робіт. Навчальний рік закінчувався з настанням перших теплих днів, і діти поверталися до участі в господарсько-цобутовій праці.

Глибоко вивчаючи народно педагогічну спадщину, С.Ф. Русова справедливо вважала дитячу працю чинником формування національної культури і національних почуттів. У своїх методичних порадах С. Русова наголошувала, що праця повинна відповідати природній активності дитини; трудові завдання необхідно поступово ускладнювати, урізноманітнювати матеріали, з якими діють діти; трудове зусилля дитини має втілитися у конкретному результаті (чим «праця в дитячому житті й одріжняється від ігри»), праця повинна бути самостійною, творчою. Цікавою видається позиція педагога щодо організації хліборобської праці: від догляду за квітами у вазонах, до вирощування городини та деяких злакових культур. На наш погляд, народознавчі ідеї трудового виховання дітей дошкільного віку потребують психолого-педагогічної інтерпретації відповідно до сучасних умов функціонування дошкільної освіти.

А відтак, використання ідей та традицій народної педагогіки збагатить зміст і методику трудового виховання в сім'ї і сучасних дошкільних закладах, закладе основи працелюбності у дітей, почуття любові до свого народу, до його звичаїв та трудових традицій.

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. – К., 1993.

2. Летіла сорока по зеленим гаю. – К., 1990.

3. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К., 1985.

4. Українські народні казки. – К., 1990.

5. Український дитячий фольклор. – К., 1981.

6. Фольклорна веселка. – К., 1981.

7. Машовець М.А. Погляди Софії Русової на проблему трудового виховання дошкільників/ Ідея національного виховання в українській психолого-педагогічній науці XIX-XX ст. // Зб. статей і доповідей на Всеукраїнській науково-практичній конференції. – Коломия, 1997. – С. 158–161.

The article deals the question of personality development of schoolchildren by means of labour upbringing on the basis of folk pedagogy. Parents and teachers aiming to make a child happy and successful have to use the possibilities of children in the upbringing aspect.

Key words: labour training, upbringing, means of labour upbringing, to psychical activities involvement.

УДК 159.923.2

ББК 88.53

Лідія Орбан-Лембрик

УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАХІДНИХ УКРАЇНЦІВ В МОДЕЛЮВАННІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

В статті йдеться про індивідуально-психологічні особливості індивіда, які слід враховувати при моделюванні освітньо-навчального простору. Підкреслюється, що за умов соціокультурного середовища їх знання стає вкрай необхідним, адже воно суттєво впливає на професіоналізацію педагогічної освіти. Виявляються й аналізуються шляхи, які модернізують зміст освіти і оптимізують дидактичний процес.

Ключові слова: моделювання освітнього простору, індивідуально-психологічні особливості індивіда, адаптація особистості, інтеграція у соціокультурний простір, пізнавальні процеси, національна ідентичність.

Постановка проблеми. Урахування психологічних особливостей індивіда, який є активним учасником суспільних подій, для професіоналізації педагогічної совіти важливе з низки причин. Передусім, варто з'ясувати, які індивідуальні характеристики особистості впливають на моделювання освітнього процесу. Далі необхідно побачити, як умови полікультурного оточення відбиваються на індивіді, його адаптаційних і інтеграційних можливостях, пізнавальних властивостях. По-третє, слід зрозуміти як реалізується активність особистості в напрямку засвоєння нею освітніх знань соціокультурного середовища і яким чином відбувається певна віддача: чи засвоюється дидактичний матеріал, чи впливає він на якість навчання й виховання, і якщо впливає, то яким чином – чи сприяє модернізації змісту освіти чи навпаки, зовнішнє оточення лише спонукує до деформаційних процесів і послаблює готовність особистості працювати й діяти в соціумі. Нарешті, потрібно виявити й проаналізувати шляхи, які оптимізують дидактичний процес.

Мета повідомлення: з'ясувати індивідуально-психологічні характеристики західних українців, які слід враховувати при моделюванні освітньо-навчального простору.

Означену проблему пропонується розглядати й аналізувати на трьох рівнях: загально-регіональному, індивідуальному і груповому. З огляду на заявлену проблематику **загально-регіональний рівень** характеризується наступними показниками:

- переважна однорідність населення. Протягом багатьох століть етнічний склад західного населення України як у селах, так і в містах був і залишається незмінним – однорідно українським;

- релігійність, духовність населення, міцне почуття божої всеприсутності, внутрішня розмова з Богом. Церква, передусім греко-католицька, завжди виступала важливим чинником національної свідомості, державницької самостійності. В роки незалежності збудовано численні храми й каплички, відкриті монастирі, йде підготовка кадрів священнослужителів у духовних інститутах і семінаріях. Сьогодні релігійні громади успішно долають міжконфесійні суперечності;

- наявність у людей двох основних життєвих установок: перша пов'язана з лицарством, мрійливістю, максимальним напруженням всіх сил, з відкиданням буденщини, а друга полягає в зануренні у власне “я” і власне нутро, в бажанні у своєрідному “соціально-анабіотичному” стані перечекати чергові незгоди і зберегти себе, що виявляється в індивідуальній зосередженості, в обмеженості зовнішньої життєвої активності;

- міцність ідеї національної ідентичності, повага до традицій і звичаїв. Завдяки цим рисам відбувається самоідентифікація особистості та групи, дістають розв'язання питання: “Хто ми є насправді”, “Чим ми як група вирізняємося з поміж інших груп, а чим ми подібні”, “Що являє собою та земля, той край, де ми живемо”. Традиція виконує важливу дисциплінуючу функцію і є тим чинником, що консолідує українську націю. Душевний комфорт вбачається у збереженні традицій минулого – вони є своєрідним містком у теперішнє і майбутнє. Дух нового закріплюється в тій мірі, в якій він (дух) підкріплюється матеріально [1, с. 94];

- героїзація особистості, повага до віку та більш високої позиції в ієрархії статусів, визнання авторитету. Зазвичай відбуваються під впливом настрою, хвильового захоплення, ніж у результаті об'єктивного аналізу заслуг цілого життя людини. Звідси часта пошана авторитетів малого формату при поодинокій пошані справжніх історичних авторитетів великого масштабу [5];

- намагання зберегти себе і своє коріння. Не маючи змоги домогтися комфорту у власній державі, західний українець прагне створити більш-менш прийнятну форму життя в чужій державі. Виїжджаючи за кордон на заробітки, перевозить туди і власну сім'ю (батьків, дітей, родичів), об'єднується в чужій країні з такими ж як він заробітчанами в братства, українські діаспори, де представники української нації не “розчиняються” в інших культурах, не втрачають своєї національної самобутності, а зберігають, виживають і набувають авторитету за нових умов [5, с. 198];

- соціальна стурбованість серед різних верств і груп населення, тенденція покладати відповідальність за “непринадне становище” на зовнішні обставини (несправедливі закони, невдалий суспільний устрій, неякісна освіта та ін.).

Індивідуальний рівень характерологічних рис особистості має такі ознаки:

- перевага особистого над загальним, індивідуалізму над колективізмом, інтровертизму (замкнення у собі) над екстравертизмом (спрямування на ззовні). Індивідуалізм, неконтрольова-

ний розумом, неопанований волею може призвести до згубних наслідків, адже він може виявлятися у схильності до непокори. Спрямована на себе людина має трудність у зав'язуванні контактів і, отже, вона самотня. Однак самотність її носить характер співчутливості до інших. Заглибленість у свій внутрішній світ повинна виробляти критичне ставлення до себе, своїх дій, вміння брати відповідальність за все зроблене на себе. Тривала відсутність державності, часта зміна влади не сприяє формуванню в людей відповідальності за власну долю, породжує політичну й пізнавальну пасивність, очікування, що хтось інший допоможе розв'язати проблеми [5];

- співчутливість до долі ближнього. Бажання допомогти виявляється насамперед до того, хто стоїть нижче, бо до успіху сильнішого українець небайдужий – успіх іншого його гнітить. Надання допомоги іншим пов'язується, зазвичай, з власними егоїстичними інтересами, з винагородою і публічністю;

- слабо розвинений нахил до підпорядкування. Заглиблений у собі і маючи відчуття гідності, галичанин прямує до повалення всіляких обмежень особистої свободи, у тому числі до нівелювання соціальних перешкод. В нього спостерігається небажання коритися волі іншого. Це небажання йде так далеко, що прямує до самовияву [5];

- неагресивність. При цьому в людей залишається дух бунту проти несправедливості, який є ушляхетнений ідеалом визвольної боротьби. Неагресивність і підвищена емоційність, неадекватна вольова регуляція знаходяться в одній площині. Йдеться про вразливість душі, схильність ображатися, слабку вольову регуляцію. Чутливість поєднується з певною амбіційністю (“гоноровитістю”), що може мати свій вияв у зовнішніх атрибутах, яким надається більшого значення, ніж самій суті явищ. Неадекватність вольової регуляції відбивається в такій характерологічній рисі, як упертість, яка виявляється у намаганні діяти по-своєму, всупереч розумним доказам чи порадам. Перевага в характері емоційності, мрійливості над волею часто призводить до того, що поставлені цілі не досягаються, чи реалізуються не так, як були задумані;

- слабка демонстрація спільності інтересів, цілей, поглядів, антипатія до чужих думок, небажання слухати один одного, налагоджувати зворотний зв'язок із співрозмовником. При цьому бракує системи аргументації, уміння чітко й коротко формулювати власну думку й об'єктивно оцінювати свої особистісні та комунікативні якості. Превалювання серед людей тези “Своя правда найправдивіша, все решта – суб'єктивне і сумнівне”;

- вибірковість уваги, вибіркова здатність до адаптації, стриманість у розмові з маловідомими людьми. Уважно сприймається лише те, що цікавить людину і що є для неї зрозумілим, інше, хоча й важливе, пропускається повз вуха. Звичка відповідати запитанням на запитання – це не що інше, як одна з рис інтровертивної замкненості;

- пошук кращого життя за кордоном. Розкладання системи цінностей, дезорганізація морально-духовної складової суспільства, суперечність між проголошеними цілями і неможливістю їхньої реалізації, втрата значущості певних соціальних норм і приписів, економічний і соціально-політичний безлад у власній країні змушують людей переорієнтовуватися, перекваліфікуватися, або шукати кращого життя за кордоном, що не завжди вдається зробити ефективно і адекватно до ситуації та оптимально для свого індивідуально-психологічного ресурсу. А тому часто-густо викликає певні індивідуально-психологічні видозміни, а саме: пониження самооцінки особистості, загострення почуття безпорадності, тривожності, соціальної апатії, неврозів, втрату життєвих цілей, соціальних зв'язків, відчуження від суспільства. Внаслідок цього людина опиняється в стані невизначеності, розгубленості, незрозумілості, туманності і “бездомності”. Останній стан – “бездомність” - характерний для багатьох західних галичан, які перебувають за кордоном, адже, працюючи в іншій країні і заробляючи більш-менш пристойну платню, ці люди подумки не на чужині, а у себе дома. Коли “бездомність” набуває рис туги, жалю, фізичного болю і неврозу, вони полишають усе і приїждять на рідну землю, однак тут, як виявляється, їх ніхто не чекає, бо тут свої проблеми і свої труднощі. “Бездомність” на рідній землі і “бездомність” за кордоном більшість витримують, опановуючи матрицю “міждомів'я”, “міждержав'я”. Це важко, адже йдеться про психологічне насилля стосовно себе, яке забирає право жити з тими, з ким вони звикли і бажать жити, право психологічної захищеності. Хтось не витримує і повертається додому, хтось тягне лямку “вигнанця”, а хтось, не маючи сил бути “успі-

шним”, “крутим”, “людиною світу”, або втрачає індивідуальність і деградує, або, що ще гірше, вдається до згубних наслідків і йде з життя [2, с.100–102].

На груповому рівні зафіксовано:

- причетність до конкретного соціокультурного середовища, орієнтація на малі групи (після одруження діти відділюються від батьків, отримують своє окреме майно, символізоване власною хатою), на взаємодію з родиною. Родинне почуття в західного українця надзвичайно розвинене. І чим більше він самотній, ізольований від зовнішнього світу, тим більше тепла й любові він шукає серед своїх близьких [5];

- послуговування упередженнями, забобонами для виправдання власних дій стосовно іншої людини чи групи. Йдеться про негативну установку стосовно певної соціальної групи, зневажливе ставлення до її членів. Упереджена установка сильніша серед тих груп осіб, які мають невисокий соціальний статус або чие становище різко погіршилося;

- тенденція до встановлення відмінностей в оцінках своєї і чужої групи на користь власної. “Своя” група краща, відповідальніша, розумніша тощо. Міжгрупова дискримінація помітно проявляється в межах України у взаєминах між різними етнічними типами українців, зосередженими у конкретних регіонах, і слабше на теренах інших держав, де українець-галичанин має статус передусім мігранта-заробітчанина – там він змушений майже повністю підкорятися правилам гри чужої країни, а тому там “чужа” група часто-густо оцінюється вище за “свою” власну, навіть за умови, що групи українців і розумніші, і спритніші, і розсудливіші за іноземців;

- тенденція сприяти членам своєї групи на противагу інтересам іншої. “Своїй” групі надаються виключні права на просування ієрархічною драбиною влади, на матеріальне і моральне заохочення, соціальні послуги, всілякі пільги тощо.

Зазначені риси характеру не є специфічно регіональними, вони притаманні й іншим українцям, хоч і можуть мати в них інші форми вияву. Жодна з представлених вище характерологічних рис сама по собі не визначає суті характеру загалом, а відображає лише певний спосіб реагування на обставини, певну форму переживання навколишньої дійсності. Вияв індивідуально-психологічних характеристик західних українців спонукує до пошуку **оптимальних шляхів моделювання освітнього простору**. Ефективними можуть бути наступні кроки:

- переосмислення “комплексу неповноцінності” західноукраїнського населення. Консолідація політичних сил, правової, освітньої та культурної еліти в інтересах прискорення розвитку регіону є потужним кроком на шляху створення соціальних і правових противаг українській меншовартості;

- відмова від установок взаємознищення, поширення політики визнання “себе” та “інших” як об’єктивно існуючої реальності. Ділова консолідація різноспрямованих інтересів, взаємоприйняття і примирення державних, ринкових і суспільних структур є гарантом ліквідації тінювих, протиправних, злочинних структур і маргінальних груп в регіоні;

- пошук і створення товариств однодумців, тих, хто буде віртуальний і реальний освітній простір духовно-практичних цінностей і відносин. Це не данина часу, а нагальна потреба, адже якщо людина опиняється у своєму колі, у неї зникають навіть симптоми хронічних психофізичних захворювань, не говорячи вже про психологічні проблеми. Такі товариства дають надію на майбутнє, бо людина усвідомлює, що вона не одна, що поряд є інші, хто також воліє змін на краще;

- визнання існування в регіоні “глобальних багатих”, для яких відкриті всі двері і всі можливості, і “локальних бідних”, котрим дорога до благ цивілізації закрита через їхню матеріальну неспроможність. Це необхідно з різних точок зору. З психологічного погляду українцям не притаманна психологія неприйняття багатства як такого, однак властива психологія неприйняття чинників, при допомозі яких люди з однаковим культурним і освітнім рівнем опинилися на різних щаблях – одні на самій вершині, інші у самому низу. Незрозумілою для більшості є і та сила, яка посунула вчорашню інтелігенцію на місце бідняків, а людей, котрі незаконно використали підтримку державного механізму (банки, кредити, партійні гроші тощо) і не мали при цьому відповідних особистісних якостей, підняла наверх. Здатність влади зменшити напруженість між цими двома світами шляхом покращання умов життя й праці локальної бідної більшості – запорука її успіху загалом і педагогічної освіти зокрема;

- “відпрацювання” структури толерантних відносин, цивілізованого діалогу між окремими індивідами та групами людей. Це необхідний крок до збереження й зміцнення національної ідентичності, один з безпечних шляхів розвитку сучасного суспільства. Інформація, яка отримується у ході таких стосунків, має нести певний смисл, має мати певне значення для партнерів зі взаємодії, має “гріти” співрозмовників, інакше відносин не буде. Будуть якісь розмови, якісь погляди в бік один одного, але це не справжні відносини, це сурогат із набору слів і речень, де кожен говорить про своє [3];

- формування у населення готовності до гнучкого переключення із режиму несприйняття “інших” в режим співпраці і взаємодії з “іншими”. Мирне співіснування “ми” і “вони” перетворює об’єктивні несхожості у взаємодоповнюючу силу;

- розвиток і популяризація традицій і звичаїв, виховання поваги до традиційних норм, способу життя тощо. Функціонування традицій і звичаїв забезпечується психологічними способами впливу, такими як навіювання, наслідування, зараження, переконання;

- злиття людського здорового егоїзму з альтруїзмом, коли людина, переслідуючи власні амбіційні цілі, автоматично допомагає іншим і за це отримує від держави винагороду в тій чи іншій формі. Це важливе управлінсько-політичне і освітньо-навчальне завдання будь-якої системи, будь-якого реформатора;

- систематичне соціальне порівняння груп людей. Йдеться про процес співвіднесення якісних ознак різних соціальних груп, результатом якого має бути встановлення відмінностей між ними. Людина порівнює не тільки себе з іншими, але й свою групу з чужою, зокрема, власну родину з іншими сім’ями, свою націю з іншими народами. І якщо її група не гірша за інші, то це дає право кожному членові пишатися нею і самим собою. Однак при цьому варто враховувати той факт, що значна частина населення може не докладати жодних зусиль для процвітання “своєї” групи, а лише “грітися в променях її слави”;

- надання переваги констатації відмінностей між людьми і групами, а не їх постійному оцінюванню – оцінювання призводить до певних викривлень. При аналізі позитивних і негативних відмінностей, їх класифікації та розкладанні на частини окремі з них автоматично попадають в розряд позитивних, а деякі нівелюють свою негативну суть. Оцінку відмінностей варто проводити кваліфіковано із залученням професіоналів, з детальною гласністю та інтерпретацією результатів;

- розвиток і зміцнення (моральне, матеріальне, соціальне) малих груп (трудових колективів, сімей, нацменшин, земляцтв, культурних осередків, молодіжних організацій, церковних громад, громадських товариств тощо), підвищення їхнього авторитету, узаконення статусу. Ідентифікація з “гарною”, високостатусною групою підвищує самооцінку людини, забезпечує позитивне уявлення про себе, і навпаки, ідентифікація з “поганою” групою, її сумнівним статусом здатна зробити людину нікчемою у власних очах. Мала група дає людині натхнення й енергію для роботи. Саме в малій групі вона здатна зрозуміти і прийняти себе як повнокровну частину цілого. Частину, яка вправно виконує свою конкретну роль і реалізує себе. Управління людьми через малі групи може дати колосальний економічний ефект, значно прискорити ріст добробуту населення регіону при збереженні українського духу;

- визнання рівноправності кожного. “Вони” не схожі на “Нас”, але це автоматично не означає, що вони гірші чи неправильні. Ми, українці, – різні. Різне повноцінно уживається на одному просторі. Національну гординю і етнічну зарозумілість нівелюють інтенсифікацією міжособистісних і групових контактів, розширенням сфер спільної діяльності, розробленням міжгалузевих і міжнародних проектів, систематичним обміном інформації тощо. Така взаємодія дозволяє знаходити “хороші боки” один в одного, культивувати їх і розвивати. При цьому важливо, щоб члени групи, які беруть участь у взаємодії, мали орієнтовно однаковий соціальний статус або були наділені однаковим рівнем впливу;

- підвищення самооцінки. Стани “невдахи”, “розгубленості”, “непринадності”, “бездомності” лікуються поліпшенням умов праці, умов життя, досягненням особистісного чи групового благополуччя через суспільну, політичну, освітню, релігійну діяльність;

- сприймання людей, груп та життєвих подій з різних боків, а не лише з одного. Це дисциплінує і того, хто сприймає, і того, кого сприймають. Той, хто береться за аналітичну роботу,

має відповідним чином готуватися, а той, кого вивчають, тією чи іншою мірою прагне викликати в суб'єкта сприймання гарне уявлення про себе як учасника діяльності, що саме по собі вже позитивний факт, бо сприяє самоаналізу і самовдосконаленню. При цьому варто враховувати, що кожна група, зокрема, етнічна, може мати свої специфічні способи ("ключі") для "прочитання" іншого. Ці способи достатньо ефективні, коли застосовуються до представників тієї ж самої культури, однак можуть виявлятися неадекватними у сприйнятті й пізнанні представників інших культур [1; 4];

- визначення сфер діяльності і взаємодії, які носять заборонний характер, табу. Наприклад, тематичні табу, котрі характеризуються цілковитою відмовою вести розмови на ті чи інші теми, заборона на деякі або будь-які види спілкування між представниками певних соціальних ролей тощо;

- урахування стереотипних ситуацій взаємодії. Подолання негативних стереотипів може відбуватися шляхом своєчасного оновлення звичних уявлень про ту чи іншу групу, про той чи інший народ, їхні мовні культурні особливості, шляхом накопичення різноманітних знань про об'єкт уваги;

- урахування особливостей міграції. Актуальними стають проблеми, пов'язані з адаптацією (соціальною і психологічною) під час взаємодії з іноетнічним представником. Адаптацію варто розглядати з точки зору: стресу та його подолання; культурного наuczіння (головна увага приділяється міжкультурним контактам і процесам, які пов'язані із засвоєнням культурно-специфічних навичок, необхідних для того, щоб вижити і досягти успіху в новому оточенні); соціальної ідентифікації (основна увага має приділятися сприйманню себе і оточуючих, включаючи оброблення інформації про власну групу і про інші групи);

- послаблення упередженого ставлення до іншої людини чи групи людей шляхом переговорів, створення ситуації співробітництва, поліпшення умов для зрівняння статусу, пропаганди соціокультурних моделей міжстатевої і міжрасової гармонії, залучення людей до спільного вирішення якогось дуже складного питання тощо. Міжгрупові і міжособистісні контакти послаблюють упередженість і напруження у взаємодії за умов, коли мають офіційну адміністративно-політичну підтримку й позитивне висвітлення в засобах масової інформації.

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації: Монографія. – Чернівці: Книги – XXI ст., 2009. – 528 с.

2. Орбан-Лембрик Л.Е. Перцептивно-комунікативні виклики соціальної мобільності // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2011. – Вип. 14. – С. 99–106.

3. Орбан-Лембрик Л.Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі // Соціальна психологія. – К., 2008. – № 4 (30). – С. 73–85.

4. Смит П.Б. Кросс-культурные исследования социального воздействия // Психология и культура. – СПб., 2003. – С. 575–597.

5. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. – Мюнхен, 1993. – 218 с.

In the article individual psychological peculiarities of person which should be taken into account in formation of educational environment are described. In socio-cultural environment its knowledge is necessary because it makes influence on professional pedagogic education. Ways of its improvement and optimization of deductive space are analyzed in this article.

Key words: *forming of educational space, individual-psychological peculiarities of person, adaptation of person, integration of socio-cultural space, cognitive processes, and national identity.*

УДК 373.21
ББК 74.104

Тамара Поніманська

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається питання аксіологічного змісту гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Гуманістичне спрямування педагогічного процесу автор пов'язує із педагогічною професійною позицією вихователя та формуванням гуманістичної спрямованості особистості дитини.

Ключові слова: *гуманізація, гуманісте виховання, педагог, гуманістична професійна позиція.*

Актуальність проблеми. Пошук шляхів гуманізації освіти завжди пов'язаний з новим осмисленням і перетворенням взаємин людини і світу. Людині досить складно жити в умовах сучасного світу, в якому поняття “гуманність”, “милосердя”, “добро” видаються віджилими в умовах породження все більших ризиків її життя через економічні кризи та екологічні катастрофи. Саме у критичні моменти загострення незбалансованості існування людини у соціумі та її внутрішнього духовного світу, людство звертається до проблеми гуманізму як споконвічної ідеї виживання і гідного існування.

Як зазначає академік НАПН України О.Я. Савченко, гуманістична спрямованість є найвиразнішою ознакою мети нової освіти на філософському рівні [5].

Стан розробки проблеми. У психолого-педагогічному контексті термін “гуманізація” вживається, по-перше, у значенні гуманітаризації змісту освіти, що виявляється у відповідному оновленні програм з метою посилення гуманістичного світогляду вихованців; а по-друге, для розкриття демократизації взаємин педагога і вихованців, посилення індивідуальних методів навчання і виховання тощо.

Низка авторів першого напрямку розуміє гуманізацію як процес переорієнтації освіти з абстрактного світопізнання та антропоцентристської індивідуалізації на посилення зв'язків людини з навколишнім світом [2; 6]. Значним внеском у вирішення проблеми гуманізації бачиться також включення до змісту освіти екзистенціальних понять (добра і зла, життя і смерті, цілі й сенсу життя людини, щастя і совісті, радості і страждання тощо).

Другий напрям найбільш виразно представлений працями Ш.О. Амонашвілі, який переконаний, що виховати справжніх людей може “педагогіка співробітництва”, заснована на рівності і спільності педагога і вихованця. Автор виокремлює два типи спілкування: імперативний і гуманістичний: перший утримується на примусі, покаранні, остраху перед оцінкою; другий – на рівноправному співробітництві, довірі, взаємній повазі [1].

Важливість пропонованих підходів не підлягає сумніву. Проте на необхідність вищеозначених змін указували як теоретики, так і педагоги-новатори вже давно і неодноразово. У дійсності ці напрями не вичерпують проблеми гуманізації, оскільки недостатньо зорієнтовані на особистість, а тому не вирішують завдання переходу від минулої мети – людини абстрактної до сучасної – людини реальної, на що має бути спрямована як гуманізація всього суспільства, так і освіти [3].

Відтак, для гуманізації освіти необхідно створити відповідні соціокультурні, педагогічні умови для формування потреб особистості в самоактуалізації на принципах гуманістичної визначеності, творчості, відкритості світу.

Виклад матеріалу. Гуманістична спрямованість є головним принципом особистісно-орієнтованої педагогіки, на якому будується її система теоретичних знань і практичних умінь. Щодо визначення сутності поняття “гуманістичне виховання”, то основною характеристикою, що визначає сутність процесу гуманізації виховання, є гуманізм як моральна цінність, норма і принцип моралі.

У гуманізмі виокремлюють два аспекти: ціннісний, тобто розуміння гуманізму як цінності, та практико-орієнтуючий, що являє собою зовнішній вираз гуманізму, його реалізацію в діяльності. Зокрема, педагогічний гуманізм визначають як педагогічну стратегію діяльності всіх ланок освіти, що базується на системі гуманістичних знань, поглядів, ідей, переконань, практично спрямованих на формування гармонійно розвинутої особистості з відповідними, притаманними їй якостями, проявами, що технологічно реалізуються через гуманістичні відносини в процесі виховання.

Гуманізація є найсуттєвішою характеристикою нового педагогічного мислення, яке стверджує полісуб'єктну сутність виховного процесу. Характеризуючи виховання як багатовимірний, однак цілісний процес, учені доходять висновку, що нині пріоритетним визначенням є інтегративна властивість виховання, яка найбільше відповідає його сучасній сутності – гуманістична. Гуманістичне виховання розглядається не як прямий вплив на особистість, а як соціальна взаємодія з нею різних суб'єктів (конкретних людей, їх мікрогруп і колективів). Виховний ефект суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначається тим, які особистості беруть у ній участь, якою мірою вони усвідомлюють і відчують себе особистостями і бачать особистість у кожному, з

ким вступають у взаємодію. Це дає можливість розглядати гуманістичне виховання як найважливішу характеристику способу життя педагогів і вихованців, що становить реально функціонуючу виховну систему.

Характеризуючи роль гуманістичних педагогічних цінностей у гуманістичному вихованні, вчені особливого значення надають проблемі ціннісних орієнтацій педагога, які виконують роль своєрідної “аксіологічної пружини” процесу виховання. Гуманізм має стати цінністю, нормою і принципом педагогічної діяльності. Лише завдяки цьому педагог здобуває здатність формувати гуманістичні цінності в дітей. У гуманістично зорієнтованому педагогічному процесі особистісні й професійні якості педагога взаємообумовлені.

Визначення власної позиції, загалом, означає самостворення особистості у контексті професійної діяльності і вибудовування на цій основі професійної Я-концепції як динамічної сукупності смислових установок особистості, спрямованих на себе як суб’єкт діяльності. Я-концепція досить динамічна, вона включає самооцінку, сприймання об’єктивних умов та суб’єктивних чинників, що впливають на особистість. Образ власного “Я” змінюється завдяки накопиченню теоретичних знань, роздумів про себе, свій життєвий шлях, своє покликання. Для успіху будь-якої діяльності необхідне позитивне самоприйняття. Педагог з позитивною Я-концепцією здатний приймати зрілі професійні рішення, знаходити більшу кількість альтернатив поведінки, виявляти творчу активність. Натомість негативна Я-концепція вихователя не лише є причиною багатьох труднощів як соціального, так і емоційного характеру, а й унеможливорює формування позитивної Я-концепції дитини.

Отже, гуманізація освіти передбачає новий тип професійного мислення і поведінки педагога, заснований на гуманістичних цінностях. Саме тому в підготовці вихователя важливо забезпечити поруч з набуттям професійних знань і умінь формування адекватної особистісної регуляції. Для того, щоб бути дійсним суб’єктом педагогічної діяльності, потрібно мати прагнення і можливість транслювати в процесі виховання свою індивідуальність.

Гуманістичний потенціал педагога – явище багатовимірне. Його виміри пов’язані як з подоланням відчуження від дитини, розуміння її як особистості, що вимагає прийняття і віри у її можливості, так із здатністю практично організувати життєдіяльність дітей у гуманістичному виховному просторі, у якому дитина може стати суб’єктом власного життя. З метою оновлення змісту підготовки фахівців з дошкільної освіти у Рівненському державному гуманітарному університеті введено курси “Філософські засади виховання”, “Етнографія дитинства”, “Практична педагогічна етика”, “Формування соціальної поведінки дітей дошкільного віку”, “Гуманізація дошкільної освіти”, “Тренінг педагогічної ефективності вихователя”, “Корекція дитячо-батьківських взаємин”.

У поняття “особистісна професійна педагогічна позиція” ми включаємо систему ціннісних гуманістичних ставлень педагога до дітей, до педагогічної діяльності, до самого себе. Для повноцінного розвитку дитини необхідне її позитивне ставлення до себе, відчуття цінності свого “Я”, віра у свої сили і можливості, що обумовлюється ставленням дорослих, їх прийняттям особистості, що розвивається. До такого прийняття дитини здатний лише той вихователь, який має відповідне ставлення до самого себе. Відтак у структурі ціннісних орієнтацій педагога пріоритетне місце мають цінності самоприйняття та прийняття особистості дитини.

Найважливішим завданням виховання є формування у дітей гуманістичної спрямованості особистості: відкритості до світу людей, усвідомленого ставлення до себе як вільної самостійної особистості, рівної з іншими людьми та відповідно до своїх обов’язків, що визначаються зв’язками з іншими людьми, інтересу до людей, співпереживання, співрадисть, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки, діяти за принципами гуманізму, справедливості.

Вивчення особливостей соціально-емоційного розвитку дитини дозволяє виокремити низку суперечностей, пов’язаних із характером взаємодії внутрішнього світу дитини й соціального оточення. Головна з них полягає у відкритості дитини довколишньому, прагненні до довіри, прийнятті дорослими й однолітками, з одного боку, і несправедливості, жорстокості у міжособистісних ставленнях, які дитина спостерігає вже з дитинства, з іншого. Темпи й динаміка сучасного життя, соціальний поділ і економічні кризи призводять до підвищення агресивності та емоційної нестабільності в житті людей. У цих умовах зростає роль педагога як прикладу соці-

льно прийнятливих способів взаємодії з навколишнім та безпосереднього організатора гуманістичного виховного середовища і водночас партнера дитини у ньому.

Однак бувають випадки, коли вихователі виявляють формалізм у мотивації дитини до гуманної поведінки, акцентуючи увагу на негативних наслідках неухважного ставлення до оточуючих, що для дошкільнят не є достатньо актуальним. При цьому не враховується важлива закономірність засвоєння моральних понять: мотивація у даному випадку має бути переважно позитивною, і виходити із почуття задоволення власним добрим вчинком, виявленим до інших співчуттям, допомогою тощо. Недопустимим у виховному сенсі є використання у педагогічному процесі таких “виховних” засобів, які можуть спровокувати дитину до антигуманних і антисоціальних проявів (наприклад, акцентування сили як засобу вирішення конфлікту, встановлення порядку, примушування до відповідальності, надмірне засудження негативного вчинку, що переходить у зневажливу оцінку особистості тощо).

Для соціально-емоційного благополуччя в плані успішності взаємодії з оточенням як в нових ситуаціях, так і в звичних обставинах важливу роль відіграє відчуття впевненості у собі та інших людях. Упевненість виступає показником особистісних можливостей дитини. Дитина тоді впевнена, коли відчуває підтримку, коли у неї не виникає страху бути незрозумілим і покараним. Неважко зрозуміти, що таке ставлення формується частіше в дітей з позитивним емоційним досвідом взаємодії з оточенням. У процесі спілкування з однолітками і дорослими, особливо з близькими людьми, у дітей формуються емоційні установки стосовно себе і оточення, які поступово набувають функції внутрішньої оцінки, своєрідної призми, через яку сприймається ситуація, подія, інша людина.

Виховну функцію здатна виконувати лише визнана, усвідомлена й емоційно пережита дитиною цінність. Важливо будувати виховний процес як організацію життєдіяльності дитини, створення виховного розвивального середовища, у якому вона могла б активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими й однолітками. Інакше кажучи, ставити дитину в позицію суб'єкта діяльності. І тут виникає небезпека формального підходу. Адже означена позиція вимагає від дитини дошкільного віку здатності приймати рішення, здійснювати усвідомлені вчинки і нести за них відповідальність. Вихід вбачаємо у створенні гуманістичного виховного середовища. Формуванню суб'єктної позиції дитини сприяє аксіологізація всього життя дитини у колективі однолітків з метою формування ціннісного ставлення до людей. Включаючи у “суб'єктний простір” ставлення до довкілля різноманітні об'єкти і викликаючи почуття непрагматичної причетності до них, педагог сприяє розширенню гуманістичного компонента індивідуального ціннісного простору дитини. Щоб бути здатним до такого перетворення виховного процесу, педагог має бути носієм гуманістичної моралі.

Висновок. Аналіз гуманістичної парадигми виховання дозволяє розглядати його як суб'єкт-суб'єктну взаємодію на основі розвитку духовної спільності, де вищою метою педагога є не лише створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, але й сам він розвивається як особистість, що одержує можливості для самоактуалізації. Це установка на дитину як на самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу.

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

2. Берулава М.Н. Гуманизация образования : направления и проблемы / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 22–27.

3. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 273 с.

4. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманізація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспектива. – К., 2000. – 636 с.

5. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2.

6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : уч. пособие / Ю. В. Сенько – М. : Академия, 2000. – 240 с.

The article deals the questions of axiological content of humane upbringing of preschool children. Pedagogical process orientation the author connects with teaching professional educator position and the formation of a humanistic orientation the person of child.

Key words: *humanisation, humane upbringing, teacher, humane professional position.*

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ – ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема сформованості гуманістичних цінностей в учнів початкової школи. На експериментальних прикладах доведено, що моральний розвиток особистості дитини характеризується не тільки обсягом знань про норми поведінки, а й моральною діяльністю. Щоб творити добро, треба щонайперше вміти відрізнити його від зла.

Ключові слова: гуманістичні цінності, мораль, колектив, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Поняття гуманізму трактується по-різному: гуманізм визначається як «система поглядів», що виражають визнання цінності людини як особистості, її прав на свободу, щастя, рівність, повагу принципів справедливості і милосердя, як норм відносин між людьми, боротьба за створення умов для вільного розвитку, творчих сил і здібностей людини; прогресивний рух епохи Відродження, спрямований на утвердження моральних прав людини на земне щастя, утвердження поваги до гідності і розуму людини, чуттєві радощі та вільний вияв людських почуттів і здібностей; ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності тощо [3; 4]. Ми розуміємо гуманність як людяність, повагу до людської гідності у значенні не тільки сприйняття та оцінки їх позитивних якостей, а комплексного сприйняття її особистості такою, яка вона є.

Гуманні почуття, будучи складовою частиною моральних, нерозривно пов'язані з формуванням моральної свідомості людини.

Почуття власної гідності, честі, гордості прокидаються тоді, коли з'являється можливість вкладати частинку своїх духовних сил в іншу особу, прагнучи зробити її кращою. Вихователь сам повинен бути високоморальною особою, щоб досягти успіхів у вихованні дітей. Визнання формування загальнолюдських цінностей в якості мети виховання було притаманно багатьом відомим мислителям минулого: Я.А.Коменському, Ж.-Ж.Руссо, К.Ушинському, Я.Корчаку, А.Макаренку. Важливу роль у забезпеченні ефективності виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів відіграє педагогічна спадщина С.Русової та В.О.Сухомлинського. Виховання, за В.О.Сухомлинським, є єдністю духовного життя вихователя і вихованців [7].

Відомо, що процес становлення особистості дитини відбувається успішніше, якщо у неї формується чи вже є позитивне ставлення до тих чи інших моральних якостей.

Проведений експеримент в ЗНЗ № 3 м. Чернівці був спрямований на з'ясування спроможності гуманістичних цінностей в учнів молодших класів. Щоб встановити оцінні ставлення учнів початкових класів, ми запропонували дітям запитання: “Чи хотів би ти бути доброю людиною?”, “Що тобі подобається в інших людях?”, “Що тобі не подобається в інших людях?”.

Відповіді на перше запитання показали, що всі без винятку молодші школярі позитивно ставляться до добрих людей, але простежується тенденція до ідеалізації: “Всі люди хороші, всіх людей люблю”, тобто переважає альтруїстичний підхід.

Аналізуючи відповіді на запитання “Що тобі подобається в інших людях?”, ми встановили:

- першокласники у своїх товаришів відшукували позитивні й негативні якості;
- у дівчаток-першокласниць поняття “доброта” розумілося як ввічливість, повага до старших, поступливість, старанність у навчанні;
- у хлопчиків поняття доброти виражалось у тих якостях, які вони найбільше цінують (не скупий, не ображає).

Серед дітей цього віку не популярні ті однолітки, які б'ються, не діляться, ображають молодших. Учні 2-х, 3-х і 4-х класів у відповідях на ці ж запитання називали майже удвічі більше моральних якостей: скромність, лагідність, доброта, чесність, правдивість, дотримання слова. У хлопчиків переважав перелік таких якостей, як спритність, сила, сміливість тощо. Це пояснюється віковими особливостями хлопчиків.

У дівчаток-другокласниць, як і в першокласниць, популярними лишаються такі якості особистості, як ввічливість, скромність, охайність.

Цікаві дані містять відповіді на запитання: “Для чого потрібна доброта?”. Школярі назвали наступні мотиви: “Доброта потрібна для того, щоб тебе всі поважали”, “щоб поважати старших, всіх людей”, “бути справедливим, скромним, ввічливим”, “нікому не робити зла, не ображати інших”. Ці відповіді свідчать, що молодші школярі здатні правильно мотивувати моральну поведінку людей.

Щоб з'ясувати ціннісні орієнтації молодших школярів, ми передбачили серію запитань і задач. Так, на запитання, чи завжди треба бути скромним, дисциплінованим, учні відповіли ствердно. А на запитання, чи завжди треба бути добрим, одночасно задовільними відповідями були й такі: “не завжди”, “дивлячись з ким”, “не можна бути добрим з тими, хто б'ється, погано поводитьсь” та ін.

А ось, приміром, на запитання, що треба робити, коли ображають малюка, діти висловлювалися: “Прийду на допомогу”, “Треба заступитися”, “Треба вдарити кривдника”. Хлопчики у даному випадку були рішучіші, а дівчатка обмежувалися засудженням вчинку і пропонували: “Малюка треба захистити”, “Кривдникові треба вибачитися”, “Порадити йому більше так не робити” та ін.

Учні 3-4 класів були категоричнішими і стверджували, що не можна бути добрими завжди і з усіма, наводили приклади поганих і хороших вчинків дітей і дорослих.

Такі дослідження свідчать про те, що учні початкових класів здатні оцінити окремий вчинок у межах добра і зла і принагідно зробити правильний вибір стати на захист добра. Отож, перед вихователями постає важливе завдання щодо розвитку у дітей “етичного мислення”, уміння розглянути той чи інший вчинок, дію як об'єкт моральної оцінки, підійти до них з точки зору спеціального морального аналізу. Щоб творити добро, треба щонайперше вміти відрізнити його від зла.

Моральний розвиток особистості характеризується не тільки і не стільки обсягом знань про норми поведінки, умінням правильно оцінити той чи інший вчинок (хоча це також дуже важливо), а й моральною діяльністю. По-справжньому гуманна особистість не та, яка лише висловлює співчуття, а та, яка, співчуваючи, обов'язково діє.

В ході експерименту ми спостерігали за поведінкою молодших школярів у різних ситуаціях – природних і штучно утворених й аналізували їхню гуманну діяльність. Наприклад, ситуація моральної підтримки і допомоги (відвідати хворого учня, вміти заступитися за товариша, запросити до спільної гри, виконати невеличкі прохання); ситуації турботливості (поділитися підручниками, шкільним приладдям, іграшками, солодощами, допомогти у навчанні, роботі); ситуації спілкування з природою. Кожна ситуація мала три показники поведінки. Вони заносилися до карти-схеми, яка мала такий вигляд:

Поведінка, що характеризує моральну підтримку:

- добровільно допомагає, прагне зробити приємне у навчанні, повсякденному житті;
- допомагає під впливом вчителя, колективу;
- допомагає, але в очікуванні похвали, нагороди, користі.

Поведінка, що характеризує турботу:

- ділиться, прагнучи зробити приємне іншим;
- не ділиться, проте і не відмовляється, коли його щось просять інші;
- не ділиться, ховає речі, солодощі, щоб ніхто не знав і не бачив.

Поведінка, що характеризує колективізм:

- прагне до спільної діяльності, радіє успіхам інших;
- байдужий до спільної діяльності, радіє успіхам інших;
- байдужий до успіхів і невдач інших, не співчуває однокласникам у біді, невдачах;
- заздрисний до успіхів інших, радіє з невдач товаришів.

Естетично-дійова поведінка (цікавиться тваринним і рослинним світом, помічає красу природи):

- естетична байдужість;
- байдуже-негативна поведінка (ламає, псує та ін.) [2;6]

Крім того, вивчалася мова учнів, котрі висловлювалися схвально, зі словами підтримки, доброзичливості, а також орієнтованих на насильство, образу, приниження гідності. Останнє

нас стурбувало, бо значна кількість учнів висловлювалася: “як дам тобі”, “зараз отримаєш від мене” та ін. На подібну поведінку школярів педагоги часто не зважають, не надають цьому значення. Гадаємо, що це педагогічна помилка і її треба уникати.

Спостерігаючи за учнями і аналізуючи їхні вчинки, нами було виділено три рівні гуманної поведінки учнів початкової школи I ступеня: високий, середній, низький.

До високого рівня віднесли поведінку, яка характеризується вмінням добровільно допомогти тим, хто потребує допомоги, бажанням зробити приємне іншим, прагненням до спільної діяльності. Учень радіє успіхам інших, відзначається щедрістю, виявляє ініціативу в корисних починаннях, активно засуджує негативні вчинки інших. У його мові переважають слова і вислови, орієнтовані на підтримку, схвальність. Такі діти цікавляться природою. Вони мають сприятливе становище в колективі.

Середній рівень: допомагає товаришеві під впливом педагога і колективу, підтримує ініціативу інших, співчуває невдачам товариша, ділиться навчальним приладдям та іншими речами, вживає слова і вирази негативного характеру.

Низький рівень характеризується небажанням допомагати і підтримувати інших навіть тоді, коли це можливо; мають схильність до жадібності, честолюбства, прагнення відзначитися (приховування і виправдання хибних вчинків); насміхаються над фізичними недоліками товариша, вигадують прізвиська, їм притаманне злорадство, наклепництво. Природа для них не має ніякої цінності. Учні, яких віднесли до цього рівня розвитку гуманних почуттів, як правило, характеризуються несприятливим становищем у колективі.

Результати проведеного нами експерименту умовно можна відобразити в таблиці.

Таблиця 1.

Результати прояву гуманної поведінки учнів початкових класів ЗНЗ № 3 м. Чернівці

Класи	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	23%	61%	16%
2	24%	61%	15%
3	36%	57%	12%
4	38%	64%	14%

Результати проведеного експерименту засвідчили, що виховний процес ефективний лише в тому випадку, якщо вчитель, вихователь збагачують учнів моральними знаннями, виробляють оцінні судження і ставлення до тих чи інших моральних якостей, спонукають школярів до громадсько-корисної діяльності. Ізольоване ж освоєння кожної ланки процесами виховання призводить до того, що знання учнів формальні, вони не відчувають ні гордості, ні каяття за свої вчинки, а поведінка довгий час залишається ситуативною і немотивованою.

1. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 320 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Бех І.Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 16–23.
4. Єременко І. Гуманізація як невід’ємна складова виховання // Педагогічна газета. – 1999. – № 9. – С. 3.
5. Кожохи́на З.В. Воспитание гуманных чувств и представлений у учащихся первых классов на уроках чтения по теме “Школа и семья” // Ученые записки. Т. 201. Вып. 14. – М., 1968. – С. 129–134.
6. Малюті́на К. Педагогічні проблеми гуманізації початкової освіти та шляхи її вирішення // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 46.
7. Сметанський М. Загальнолюдські цінності в педагогічній спадщині В. Сухомлинського // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 43.
8. Усачова Г.М. Психолого-педагогічні передумови формування основ гуманістичного світогляду у молодших школярів // Вісник КНУКІМ: Збірник наук.праць. – Вип. 10. – К.:КНУКІМ, 2004. – С. 114–123.

The problem of formation of humanistic values in the pupils of primary classes has been observed in the article. On the experimental examples has been proved that the moral development of personality is characterized by the amount of knowledge about norms of behaviour and by the moral activity. To create good it is necessary to distinguish it from evil.

Key words: *valuable orientations, collective body, humanistic values, morality.*

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ВАЖЛИВА ЛАНКА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито значення етнопедагогічної підготовки як важливої ланки полікультурного виховання майбутнього вчителя. Зазначається, що отримані в результаті етнопедагогічної підготовки знання, сформовані етнопедагогічна готовність, етнопедагогічна компетентність, етнопедагогічна культура – є підґрунтям для здійснення вчителем полікультурної діяльності у подальшій педагогічній роботі.

Ключові слова. Полікультурна освіта, полікультурне виховання, етнопедагогічна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Світові процеси глобалізації, входження України у світовий освітній простір, модернізація системи вітчизняної освіти, а також поліетнічне розмаїття сучасного українського соціуму зумовили зростання уваги науковців і практиків до полікультурної освіти та виховання. Сьогодні полікультурність набула статусу важливого соціального і педагогічного принципу, який задекларовано у Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній Доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності тощо.

Україна XXI століття – багатонаціональна, поліетнічна країна, на території якої мешкають представники 136 національностей. Цей факт зумовлює важливість полікультурного виховання підростаючого покоління для забезпечення толерантного співіснування представників різних етнічних груп. Для вирішення означених проблем необхідна активна розробка нових наукових підходів у напрямку підготовки майбутніх учителів для здійснення педагогічної діяльності в умовах полікультурного простору.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Багатоаспектно і різнопланово розглядають проблеми полікультурної освіти вітчизняні вчені. *Теоретико-методологічні основи полікультурної освіти* розкрито у працях В.Кременя, Г.Левченко, Л.Мінакової, А.Подольського, О.Сухомлинської та ін. Проблеми полікультурної освіти та підготовки учителів і викладачів розглянуто у працях І.Бега, Л.Гончаренко, В.Гриньової, О.Коберник, І.Колядко, В.Кузьменка, І.Лощенкової, А.Сущенко, Л.Хоружої та ін. Питання полікультурного виховання студентів обґрунтовано у працях Л.Кондрашової, Н.Якси, Н.Терентьева та ін. Проблему діалогу культур в етнопедагогіці та етнопсихології розглядають Г.Волков, Б.Євтух, В.Кукушин, О.Бандурка, В.Друзь, П.Гнатенко та ін.

Однак, проблема полікультурного виховання майбутніх учителів шляхом здійснення етнопедагогічної підготовки не знайшла вичерпного висвітлення у науковій літературі, що зумовило актуальність теми дослідження. Таким чином, **мета статті** – розкрити значення етнопедагогічної підготовки у процесі полікультурного виховання майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Результати проведеного дослідження свідчать, що у сучасній педагогічній науці (В.Кремь, В.Кузьменко, О.Савченко, А.Солодка та ін.) поняття „полікультурне виховання” в основному визначається як процес цілеспрямованої соціалізації учнів (студентів), що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють школяреві (студенту) здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно їх носіїв. Специфіка полікультурного виховання полягає в орієнтації на виховання особистості, яка прагне зберегти власну соціально-культурну ідентичність, і при цьому з повагою відноситься до інших етнічних спільнот, яка здатна до толерантного співіснування з представниками різних національностей, вірувань, готова до активної і творчої міжкультурної взаємодії та комунікації. “Полікультурне виховання – педагогічний процес, який забезпечує формування здатності до інтеркультурної комунікації та обміну, розвиток толерантності стосовно інших народів і культур, активну соціальну взаємодію з представниками різних культур, забезпечує засвоєння цінностей, культурно-історичного досвіду рідного народу та корінних народів і меншин, які населяють Україну” [3]. Спираючись на результати численних досліджень зарубіжних вчених (Дж.Бенкс, Ж.Гей, М.Гібсон, Г.Коджаспірова, С.Ніето, І.Синагатулін, Л.Супрунова та ін.), ми будемо вживати терміни полікультурна освіта і полікультурне виховання у своєму дослідженні як синонімічні.

Процес полікультурного виховання здійснюється за принципом: “Від рідного порогу – у світ загальнолюдської культури”, а отже є важливою та невід’ємною складовою національного виховання. Цю думку обстоюють вітчизняні та зарубіжні вчені (З.Гасанов, М.Насирова, А.Сущенко, А.Солодка, М.Тайчинов та ін.), зазначаючи, що полікультурне виховання реалізує принцип діалектичної єдності національного і загальнолюдського, надає людині можливість відчувати приналежність до рідного народу, усвідомлюючи при цьому себе громадянином і суб’єктом світової цивілізації. Тому існує нагальна потреба в інтеграції національного та полікультурного виховання підрастаючого покоління для дієвого розвитку та гармонізації міжнародних відносин.

Провідна роль у процесі полікультурного виховання належить учителеві. У сучасному поліетнічному соціумі суттєво змінюється роль педагога, основне завдання якого – допомогти вихованцю усвідомити себе представником тієї чи іншої культури і збудувати міст до культурних цінностей інших народів. Будь-який клас української загальноосвітньої школи складається з дітей, які є представниками різних етнічних спільнот, є носіями різних форм етнічної культури. І саме вчитель здатен і повинен забезпечити діалог культур у навчально-виховному процесі, будуючи свою діяльність на кросс-культурній основі.

Полікультурне виховання майбутніх учителів – одне з найактуальніших проблем сучасної педагогічної науки, пов’язана насамперед з формуванням толерантного полікультурного суспільства української держави. Саме тому перед вищими педагогічними навчальними закладами ставляться завдання, які “...спрямовані на розвиток фундаментальної підготовки майбутнього вчителя на основі засвоєння духовної скарбниці українського народу, онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів цілісної полікультурної картини світу” [8, с.76].

Вирішення проблеми полікультурної освіти майбутніх учителів можливе на основі принципу народності та культуровідповідності через здійснення відповідної етнопедагогічної підготовки студентів, оскільки об’єктивне сприйняття інших культур ґрунтується на усвідомленні унікальності рідної. Не можна відчувати себе носієм тієї чи іншої культури, традицій, не засвоївши історії походження свого народу, його світогляду та уявлень. Теоретичне та практичне засвоєння етнопедагогічних знань здатне забезпечити необхідний рівень міжнародного спілкування у поліетнічному середовищі, допомогти вчителю у створенні атмосфери діалогу культур, зробити органічним процес адаптації генетичної культурної спадщини до загальнолюдської культури.

Г.Волков, вважаючи етнопедагогічну підготовку однією з важливих складових професійної підготовки вчителя, підкреслює: “Вчитель національної школи, незалежно від національної приналежності, повинен мати енциклопедійні знання про життя того народу, з дітьми якого він буде працювати у якості вихователя” [1, с.20]. Знання національних традицій допоможе майбутнім учителям глибше проникнути і зрозуміти специфіку традиційної культури, історичного досвіду виховання народу, його ідеалів та сподівань, в умовах яких відбувається виховання.

Значення етнопедагогічної підготовки досить високо оцінює професор А.Сущенко, який вважає спецкурс “Етнопедагогіка” “головним “цементуючим” засобом” [7] у процесі полікультурного виховання студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Схожої думки дотримується Е.Панасенко, зазначаючи, що вирішенню проблеми підготовки педагогів до роботи в умовах полікультурної специфіки сприяють саме дисципліни педагогічного циклу, зокрема етнопедагогіка [5].

Вітчизняні та зарубіжні вчені подають різні визначення поняття “етнопедагогічна підготовка вчителя” (Р.Комраков, О.Кузнецова, І.Магомедова, Е.Панасенко, М.Харитонов та ін.). На нашу думку, найбільш вичерпним з погляду проблеми полікультурної підготовки вчителя є наступне: “Етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя, як частина професійної підготовки, являє собою процес формування готовності до етнокультурної діяльності, яка характеризується певним рівнем етнокультурної компетентності, достатньої для ефективного творчого рішення педагогічних задач в умовах поліетнічного культурного простору” [5, с.139].

Мета етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя – залучення його до етнопедагогічних цінностей і традицій через формування готовності до використання прогресивної педагогічної спадщини рідного народу у педагогічній діяльності в умовах поліетнічного соціуму. При цьому завданнями етнопедагогічної підготовки будуть: оволодіння студентами необхідними етнопедагогічними знаннями; формування у них етнопедагогічної культури – важливої складо-

вої полікультурної освіти вчителя; формування умінь та навичок, необхідних вчителю для його професійної діяльності в умовах багатонаціонального навчального закладу; формування готовності до творчого використання етнопедагогічних знань та вмій у самостійній діяльності в умовах поліетнічного простору.

Зазначені мета і завдання можуть реалізовуватися на основі наступних принципів:

- принцип включення вчителя до рідної етнокультурної традиції;
- принцип переходу від прилучення до національної культури, до пізнання та поваги культур народів, які спільно мешкають у багатонаціональній державі та прийняття світових культурних цінностей;
- принцип варіативності, динамічності змін у змісті, формах і методах підготовки майбутнього вчителя відповідно до вимог професійної педагогічної освіти, орієнтованої на етнічну культуру;
- принцип врахування етносоціальних факторів розвитку та соціалізації особистості, етнопсихологічних особливостей сприймання, мислення та поведінки.

Невичерпний потенціал у здійсненні етнопедагогічної підготовки мають навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу. Викладання традиційних дисциплін і спецкурсів доцільно проводити на міжпредметній основі, надаючи їм інтегрованого характеру, об'єднуючи у їхньому змісті етнологію, етнокультуру, педагогіку, психологію тощо. При цьому слід проводити поетапну етнопедагогічну орієнтацію психолого-педагогічних дисциплін протягом всього періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі. Поглиблене ж вивчення етнопедагогічних тем для вирішення конкретних задач етнопедагогічної підготовки раціонально проводити у рамках спецкурсів "Етнопедагогіка", "Етнопедагогіка українського та інших слов'янських народів", "Етнопедагогіка сім'ї", "Українське дитинознавство" тощо.

Отримані у вищому навчальному закладі етнопедагогічні знання сприятимуть у формуванні етнотолерантності майбутнього вчителя до проявів особливостей мислення, поведінки, зумовлених приналежністю учнів до різних етнокультурних груп. Саме у процесі поетапної етнопедагогічної підготовки відбувається формування етнопедагогічної компетентності студентів, а потім етнопедагогічної культури майбутніх учителів, яка є складником загальної культури педагога. Результатом такої цілеспрямованої та органічно вплетеної у навчально-виховний процес етнопедагогічної роботи буде етнопедагогічна готовність майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності у полікультурному просторі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, етноспрямовані навчальні дисципліни: етнопедагогіка, етнопедагогіка сім'ї, українське дитинознавство, етнопсихологія тощо є одними з провідних у процесі полікультурного виховання майбутнього вчителя. Отримані в результаті етнопедагогічної підготовки знання, сформовані етнопедагогічна готовність, етнопедагогічна компетентність, етнопедагогічна культура – є не лише підґрунтям для здійснення вчителем полікультурної діяльності у подальшій педагогічній роботі, а також невід'ємними складовими професійної компетентності та загальної культури майбутнього педагога.

Подальшого глибокого вивчення та дослідження потребують питання, що пов'язані з визначенням організаційно-педагогічних умов реалізації етнопедагогічної складової підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

1. Волков Г.Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Изд.РИПКРНО, 1993. – 86 с.
2. Енциклопедія освіти / [за ред. Кременя В. Г.]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Квасниця І.Ю. Парадигма "полікультурності" в системі національного виховання України / І. Ю. Квасниця // Режим доступу до статті: <http://www.spadshina.com/ua/publications/92.html>.
4. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон: РІППО, 2006. – 92 с.
5. Панасенко Е. Етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя / Панасенко Е. // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Вип. XXXI. / За заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2006. – С. 136–140.
6. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / А. К. Солодка. – Київ, 2005. – 20 с.
7. Сущенко А.В. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища / А. В. Сущенко // Збірник наукових праць Бердянського педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 46–54.
8. Якса Н.В. Закономірності професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії / Н. В. Якса // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 47. Педагогічні науки. – Житомир: 2009. – С. 76–80.

The meaning of ethnopedagogical training as a major part of future teacher's multicultural education is disclosed in this article. It is mentioned that the knowledge got as a result of ethnopedagogical training and generated ethnopedagogical readiness, ethnopedagogical competence and ethnopedagogical culture are the foundation for teacher's multicultural activity at a further pedagogical work.

Key words: multicultural training, multicultural education, ethnopedagogical training.

УДК 378.015.311:316.647.5
ББК 74.580.0

Надія Яшин

ВПЛИВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано роль гуманітарних предметів у формуванні толерантної особистості; виявлено виховний потенціал предметів гуманітарного циклу в контексті формування толерантності студентів вищої школи; обґрунтовано доцільність створення програми формування толерантності студентів вищих навчальних закладів у процесі гуманітарної підготовки.

Ключові слова: толерантність, толерантна особистість, гуманітарні дисципліни, гуманітарна підготовка, гуманітарна освіта, гуманітаризація освіти.

Сучасне суспільство характеризується динамічними змінами в економіці, політиці, культурі, у відносинах між особистістю і суспільством, суспільством і державою. Під впливом цих змін вища освіта як частина соціальної системи перебудовує власну структуру, зміст та напрям розвитку. Одним із найважливіших компонентів змін, що відбуваються, є посилення уваги до особистості, розвиток її свідомості, самосвідомості, культурного і професійного потенціалу.

Сьогодні педагогіка націлена на широку демократизацію, гуманізацію культури та органічне поєднання загальнолюдських культурних цінностей. Тому університетська освіта – це не лише оволодіння спеціальністю, а насамперед, виховання високоморальної, гуманної та толерантної особистості.

Вивченню толерантності присвятили свої дослідження науковці зарубіжжя і України. Зокрема, теоретичні аспекти формування толерантності викладено у працях Д. Алмонда, Л. Гумільова, У. Еко, Дж. Локка, Н. Лумана, А. Асмолова, В. Бабкіна, Н. Гасанова, В. Горбатенко, А. Зимбулі, В. Золотухіна, Н. Круглової, І. Оніщенко, В. Лекторського. Проблеми толерантності молоді досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, О. Грива, Т. Білоус, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Пугачова, О. Рибак. Педагогічний контекст феномена толерантності розглянуто у працях таких авторів, як М. Бубер, В. Шалін, І. Бех, В. Калашин, В. Рахматшаєва, Л. Завірюха, М. Карандаш. Однак, як свідчить огляд літератури, в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемам виховання толерантності, не є достатньою, оскільки поняття “толерантність” порівняно нове у науковому дискусійному полі України. Зокрема, ґрунтовних досліджень, пов’язаних із проблемою формування толерантності студентів ВНЗ у процесі вивчення гуманітарних предметів на даний момент в Україні немає.

Метою нашого дослідження є спроба простежити вплив гуманітарних дисциплін на формування толерантної особистості студента ВНЗ.

Відповідно до мети визначено головні завдання дослідження: виявити виховний потенціал змісту предметів гуманітарного циклу в контексті формування толерантності студентів вищої школи; обґрунтувати доцільність створення програми формування толерантної особистості студента ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

Розуміння й повага до культурних цінностей і способу життя є одним із провідних принципів освітніх систем Європи. У багатьох закордонних університетах гуманітарна підготовка студентів посідає, за різними оцінками, від 27 до 48 відсотків обсягу навчального часу. У вищій школі України цей показник скромніший. Потреба в самоосвіті, духовній самостійності, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні людської культури і знань – це риси, яких не вистачає сучасному студенту. Вони є складовими гуманітарної культури, яка формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій, культурній діяльності студентів і є однією із складових загальної культури спеціалістів. Дефіцит толерантного виховання, в

тому числі гуманітарної освіти у вузах, відчувається у зв'язку з орієнтацією студентів на підготовку до вузькоспеціалізованої діяльності.

Фахівець повинен мати не лише ґрунтовні знання у сфері своєї спеціалізації, але й орієнтуватися в культурній і політичній ситуаціях, вміти грамотно і обґрунтовано висловлювати власні думки. Гуманітарна освіта формує характер, інтелект, світогляд, власну позицію, робить людину інтелігентною. Маючи гуманітарні знання особа може надавати перевагу загальнолюдським цінностям, основою яких є ідеали добра, патріотизму, справедливості. Гуманітарна освіта стимулює здатність до відкритості, комунікабельності, самостійного мислення, аналізу при прийнятті рішень. Система гуманітарної підготовки ґрунтується на принципах послідовності, перманентності, взаємозв'язків, взаємодоповнень, які на кожному етапі навчально-виховного процесу формують у студентів нову якісну складову цілісного гуманістичного світогляду [5, с.4].

Гуманітарні дисципліни розглядають різні аспекти людського буття, а саме вивчають людину у сфері її культурної, духовної, розумової, моральної та громадської діяльності, маючи за мету ті чи інші прояви людської духовності. До головних структурних елементів гуманітарної освіти відносяться світоглядно-філософська, соціально-політична та соціологічна складові, історична, культурологічна, філологічна, етична, естетична, еколого-природнична, політекономічна, економічна та правова освіта, українознавча та психолого-педагогічна підготовка, система знань та навичок, що забезпечують здоровий спосіб життя.

Однобічна спрямованість освіти, особливо ігнорування гуманітарної підготовки, не дає можливості молодій людині, у даному випадку студентові, повністю реалізуватись, обмежує його розвиток і у кінцевому підсумку впливає на якість підготовки будь-якого спеціаліста. Таким чином, поєднання гуманітарної підготовки з професійною кваліфікацією майбутніх спеціалістів є однією із найактуальніших проблем діяльності ВНЗ сьогодні.

Сучасна освіта в Україні орієнтована на створення найбільш доцільних умов для реалізації гуманістичних ідей, розуміння виняткової важливості й цінності людини як особистості. Провідним напрямом гуманізації освіти стало розширення спектру соціально-гуманітарних дисциплін, а саме відкриття факультетів для підготовки соціальних педагогів, запровадження додаткових спеціальностей із соціальною спрямованістю. До навчальних планів і програм усе частіше включаються літературознавчі дисципліни, збільшується кількість годин для вивчення іноземних мов, філософії, історії мистецтв, теорії комунікації тощо. У широкому розумінні слова – гуманізація націлена на формування гуманістичних відносин, де все базується на культурі взаємовідносин і культурі мислення; на уміння користуватись свободою, підкорятись правилам і законам; на активність, мотивацію вчинків, відповідальність, ініціативність, пошук і творчість [7]. Вважають, що “однією із складових гуманізації освіти є її гуманітаризація – процес, пов'язаний із посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання” [4, с.158].

П. Давидов зазначає, що “гуманітаризація освіти означає наповнення або доповнення освітньої програми гуманітарним змістом, тобто передбачає включення до освітнього процесу циклу гуманітарних дисциплін” [3, с.353]. Гуманітаризація освіти є способом розвитку особистості і спрямуванням наук на формування духовного світу спеціаліста, орієнтованого на загальнолюдські цінності. Для того, щоб відшукати зовсім непрості шляхи справжньої гуманітаризації вищої освіти, необхідно, насамперед, глибоко осмислити її зміст, зрозуміти її значення, оскільки вона означає ґрунтовний перегляд уявлень про місце культури у суспільстві, про зміст духовних цінностей, про взаємовідносини людини та суспільства. З. Коннова, в свою чергу, вважає, що “гуманітаризація як один із принципів реформування сфери освіти та як одна з найважливіших проблем теорії освіти, науки про освіту, зорієнтована на виявлення особистісного сенсу професійно-спеціалізованої діяльності за допомогою гуманітарних знань та тільки особистісно і професійно важливі гуманітарні знання забезпечують справжній процес гуманітаризації” [6, с.21].

Основні принципи гуманітаризації є загальнонауковими: фундаментальність; системність у зв'язках з досягненнями природознавчих і технічних наук; єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного і особистого, теорії, практики навчання і виховання у людській діяльності.

Отже, гуманітаризацію можна охарактеризувати, як підвищення питомої ваги гуманітарних навчальних дисциплін, удосконалення їх змісту і методики викладання з метою формуван-

ня та забезпечення розвитку високих моральних й гуманних якостей випускників ВНЗ. Відповідно до міркувань науковців, гуманітарна освіта допомагає людині зрозуміти суть гуманізму, його засади та сприяє формуванню гуманної поведінки.

Однак, можна говорити про спорідненість між поняттями “гуманна поведінка” та “толерантна поведінка”. З точки зору сучасної педагогіки, толерантна поведінка включає наступні прояви:

- здатність бачити в людях носіїв інших цінностей, форм поведінки, логіки мислення, а також усвідомлення їхнього права бути іншими;
- вміння позитивно ставитися до відмінностей іншої людини;
- спроможність бачити іншого із середини і бачити світ із двох позицій – своєї власної та чийсь ще.

Гуманна поведінка, в свою чергу, характеризується наступними ознаками:

- співчуття, повага, бажання прийти на допомогу іншим людям;
- бажання та вміння ввічливо поводитися з іншими;
- здатність прислухатися до чужих думок та порад.

Таким чином, поняття “гуманізм” та “толерантність” є спорідненими, оскільки вони характеризуються подібними ознаками. Як толерантна, так і гуманна поведінка безпосередньо пов’язані з моральним аспектом людських взаємовідносин. Вважаємо, що на формування гуманізму та толерантності можуть впливати однакові фактори, зокрема, якщо гуманітарна освіта сприяє формуванню гуманної особистості, то вона, відповідно, має значний вплив на формування толерантності студентів ВНЗ.

Ідеї гуманістичного виховання є актуальними для педагогіки толерантності, яка передбачає спеціально-організований навчальний процес, одним із завдань якого є навчити вихованців правил поважного ставлення до інших людей, народів, культур, соціальних і національних груп, правил відкритої діалогічної взаємодії та забезпечити в кінцевому результаті взаєморозуміння, повноцінне міжнародне співробітництво й спілкування. Розуміння іншої людини, прийняття її такою, якою вона є, адекватні реакції у процесі взаємодії – усе це шлях розвитку толерантної особистості.

На думку Т. Білоус, “педагогіка толерантності, як порівняно молода галузь, повинна проаналізувати та використати досвід інших наук для того, щоб представити в єдності розвиток толерантної свідомості, толерантної поведінки вихованців, їхніх толерантних стосунків, розкрити механізм розвитку та прояву толерантності як особистісної якості в практичній діяльності – педагогічному процесі” [2, с.7]. Толерантність як процес гуманітаризації освіти досліджував І. Бех. Педагогіка толерантності, на думку науковця, визначається як галузь гуманістичної теорії виховання, що спрямована на розкриття закономірностей та раціональних шляхів формування толерантності на основі закріплення в тих, хто навчається, соціокультурних цінностей протягом педагогічного процесу [1, с.122]. Університет, створюючи соціальне, природне, культурне середовище, використовуючи свої виховні можливості, навчальний процес, який включає вивчення різних навчальних дисциплін, покликаний стати центром широкого виховного простору, у якому відбувається цілеспрямоване формування толерантності студентів.

Розглянемо вплив гуманітарної освіти на формування толерантності студентів ВНЗ детальніше. Місце і роль гуманітарних дисциплін характеризується їх впливом на процес соціалізації. Вони мають допомогти людині зрозуміти себе, з’ясувати психологічні механізми власної поведінки (психологія); визначити сутнісні характеристики суспільства, основні його елементи, закони і принципи взаємодії між ними, місце і роль людини у суспільстві, норми соціальної взаємодії (соціальна філософія, етика, право, соціологія); освоїти надбання світової і української культури (українознавство, світова та українська культура, культурологія, релігієзнавство); збагатитись світовим та вітчизняним соціальним досвідом, закономірностями історичного розвитку світового товариства і своєї батьківщини (всесвітня історія, історія України); навчитись цивілізованому спілкуванню з навколишнім середовищем, жити в злагоді з природою, оберігати і підтримувати її як умову спільного існування та розвитку (екологія, соціальна екологія); навчитись мислити, зрозуміти цілісність і багатомірність світу, сенс людського буття (філософія).

Як бачимо, за допомогою гуманітарних дисциплін вводиться спеціальний етнокультурний матеріал, який дає студентам інформацію про різні культури, про права та свободи людини. Знайомство студентів з мовою, історією, звичаями, релігією, мистецтвом, культурою, побутом інших народів, країн та своєї держави дозволить на практиці утверджувати принцип безконфліктного взаєморозуміння й співробітництва, допоможе зрозуміти взаємовплив, взаємопроникнення й взаємозбагачення культурно-історичного досвіду різних етнонаціональних спільнот, виявити його загальнолюдський потенціал. На нашу думку, особливо великими можливостями у формуванні толерантності студентів володіють такі навчальні предмети як література, мови, філософія, історія, правознавство, релігієзнавство, культура, в процесі вивчення яких, розглядаються теми, які мають великий виховний потенціал, наприклад, “В чому полягають наші права та свободи?”, “Які культурні, соціальні, політичні, релігійні причини лежать в основі нетерпимості та відчуження?” тощо.

Гуманітарний характер навчально-виховного процесу базується на принципі формування у студентів загальнолюдських, соціальних, професіональних, моральних, стичних, естетичних цінностей і інтересів. Цей принцип можна реалізувати за наявності та виконання двох моментів:

- кадровий, тобто відповідний професорсько-викладацький склад, який володіє майстерністю педагогіки, психології, методики викладання, широким кругозором і досягненнями загальнолюдської, світової культури;

- інформаційно-методичний, під яким розуміється створення цілісної системи інформаційно-методичного забезпечення освіти.

Отже, як свідчать дослідження, гуманітарна освіта відіграє вагомую роль у формуванні і розвитку толерантності студентів ВНЗ. Феномен толерантності, через свій інтегральний характер, є предметом вивчення різних гуманітарних наук, кожна з яких має певні теоретичні та практичні надбання, які сприяють формуванню толерантної особистості. Сучасна гуманітарна освіта покликана системно ознайомити студентів з накопиченими знаннями про людське суспільство, соціальне призначення особистості, з сутністю культури як світу людини, формуючи у молодого спеціаліста високі гуманістичні та толерантні якості цивілізованого співіснування. Таким чином, сьогодні доцільно створити програму, націлену на формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

1. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 120–123.

2. Білоус Т.М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Білоус Тамара Миколаївна. – Рівне, 2004. – 227 с.

3. Давидов П.Г. Аксиологічний вимір освіти / П. Г. Давидов // Інтелект. Особистість. Цивілізація: Темат. зб. наук. пр. із соц.-філос. пробл. – Вип. 8 / гол. ред. О. О. Шубін. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2010. – С. 350–359.

4. Енциклопедія освіти / АПН України / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Карий І.П. Гуманітарна освіта в технічному університеті / І. П. Карий // Аудиторія. – 2010. – № 22 – С. 4–5.

6. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Коннова Зоя Ивановна. – Тула, 2003. – 355 с.

7. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 3–12.

In the article the author analyses the role of the humanities in the formation of a tolerant personality and reveals their educational potential in the context of the university students' tolerance formation. The article proves the necessity of the creation of the students' tolerance formation program in higher educational institutions in the process of humanitarian training.

Key words: tolerance, tolerant personality, humanities, humanitarian training, humanitarian education, humanitarisation of education.

УДК 37.017.93+37.035.6:008(045)
ББК 74.04+71.05

Віктор Берека

ПРИНЦИП ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

В статті висвітлено генезу становлення полікультурної освіти, перераховано фактори, які обумовлюють необхідність полікультурної освіти. Запропоновано елементи моделі підготовки майбутнього педагога, здатного працювати в полікультурному середовищі, виділено основні компоненти полікультурної підготовки вчителя.

Ключові слова: модель підготовки майбутнього педагога, принцип, полікультурність, полікультурна освіта, полікультурне середовище.

Актуальність проблеми. Історично склалося, що Україна сформувалася як багатонаціональна держава, внаслідок чого сучасне українське суспільство є полікультурним, яке об'єднує людей різних національностей з різними формами взаємодії і взаємовпливів. Сучасна соціально-культурна ситуація в Україні характеризується глибоким переосмисленням минулого, активізацією історичної пам'яті як невід'ємної частини суспільної свідомості, загального процесу формування громадського суспільства, в ході якого особистість бореться з відчуженням не лише від влади і власності, але й від своєї культури, мови, традицій, звичаїв, історії, релігії.

Разом з тим розуміння полікультурної картини світу, виховання принципів толерантності закладаються системою глобальної освіти, яке ґрунтується на постулатах відкритого суспільства. Головними цінностями глобальної освіти є виховання підрастаючого покоління у дусі толерантності, привиття їм культури світу, створення того, що прагнення до етнічної ідентичності повинно розглядатися в якості джерела загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям і існуванню окремих народів.

Серед багаточисленних проблем, які ставлять перед ними майбутнє, освіта являється необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просунутися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості.

В системі сучасної освіти домінуючим являється принцип полікультурності, який ґрунтується на тому, що зміст освіти повинен відображати певні елементи різних етнічних культур. При цьому основоположним повинно бути положення про те, що етнічна культура – це спільне багатство всіх людей, які населяють країну. Реалізація дидактичного принципу полікультурності, повинно здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання; відбору знань, умінь, етико-естетичних цінностей, оцінки змісту освіти, потреб учнів і суспільства, а також в практичній діяльності педагогів на всіх рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням полікультурності сучасної системи освіти присвячено низку наукових досліджень. Найбільш повно дана проблема розглядається в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д.Бенкс та ін.), глобальної освіти (Р.Хенві та ін.), міжкультурної освіти (П.Бетелаан, Г.Ауерихаймер, В.Ніке та ін.), міжкультурної комунікації (Н.Іконніков, Р.Льюїс, К.Сторті, С.Тер-Мінасова та ін), опанування чужої культури (М.Беннет та ін.), взаємодії культур (Г.Дмітрієв, М.Крилов, В.Тішков та ін.), міграційної педагогіки (О.Гукаленко, Г. Солдатова та ін.).

В роботах О.Бондаревської, О.Гукаленко, Г.Дмітрієвої, Ю.Давидова, О.Цокур та інших обґрунтовано методологічні передумови для розуміння сутності і закономірностей розвитку поліетнічної культури (культурологічна концепція освіти, концепція полікультурного освітнього простору, концепція взаємодії регіонального соціокультурного середовища і полікультурної).

Історичний аспект полікультурної освіти розглядався в роботах українських науковців І.Васютенкової, Л.Гончаренко, М.Данилевського, В.Кузьменка та ін.

Разом з тим недостатньо дослідженими залишаються дидактичні принципи виховання громадянина, зокрема домінуючого із них принципу полікультурності, реалізація якого повинна здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання, відбору знань, умінь, ети-

ко-естетичних цінностей, оцінки змісту освіти, потреб учнів і суспільства, а також в практичній діяльності педагогів на всіх рівнях.

Мета статті – розкрити зміст терміну “полікультурна освіта”, обґрунтувати принцип полікультурності, проаналізувати фактори, які обумовлюють необхідність полікультурної освіти, визначити елементи моделі підготовки педагога, здатного працювати в поліетнічному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Термін “полікультурна освіта” почав застосовуватися в 70-ті роки минулого століття. Перші спроби дефініції цього поняття були здійснені авторами міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні, в 1977 року, який кваліфікував феномен “multicultural education” як відображення ідеалів культурного плюралізму в сфері освіти [14, с.273]. Найбільш повне визначення “multicultural education” представлено в Міжнародній енциклопедії освіти, де вона розглядається як “важлива частина сучасної освіти, яка сприяє засвоєнню учнями знань про інші культури, усвідомленню спільного і особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги іншокультурних систем” [15, с.3963].

На сучасному етапі в науковій літературі немає чіткого визначення полікультурної освіти. Учені розглядають різні аспекти цього феномену. Наприклад, російська дослідниця І.Бессарабова полікультурну освіту розуміє як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; освітню реформу, спрямовану на здобуття традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; міждисциплінарний процес, який пронизує зміст всіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії освіти, взаємовідносини між усіма учасниками навчально-виховного середовища; процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури озброєння учнів уміння критично аналізувати будь-яку інформацію через уникнення хибних висновків, а також формування толерантного відношення до культурних розбіжностей, якостей, необхідних для життя в полікультурному світі [3].

В довідкових українських виданнях визначення “полікультурна освіта” відсутнє. Натомість пропонується визначення поняття “полікультурне виховання”. Це – “...процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв” [8, с.691].

Загалом проблемою полікультурної освіти в Україні стали займатися лише на межі ХХ-ХХІ століть. До цього в радянському суспільстві, до якого належала Україна, офіційна ідеологічна доктрина базувалася на таких поняттях, як “інтернаціоналізм”, “дружба народів”. Вважалося, що в СРСР всі народи рівні, їх культури “процвітають”, а національні або міжнаціональні проблеми в основному розв’язані; культура кожного народу Радянського Союзу являється “національною – за формою, соціалістичною – за змістом”. Лише з початку 90-х років ХХ століття виникли умови для усвідомлення і розширення національно-культурних і освітніх проблем [1].

Ідеї полікультурності закладено у низці нормативно-законодавчих документів системи освіти України: Законі України про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Законі про дошкільну освіту, Базовому компоненті дошкільної освіти, Законі про загальну середню освіту, Законі про позашкільну освіту, Законі про вищу освіту, Концепції гуманітарної освіти в вищій школі та ін. Однак, закріплення в законодавчих актах ідей, ще не означає втілення полікультурної освіти.

Зауважимо, що важливою передумовою полікультурної освіти в Україні є становлення і розвиток громадянського демократичного суспільства, що відкидає шовінізм, расизм, етнічний егоїзм, і той же час відкритого по відношенню для інших країн, народів і культур, здійснюється виховання в дусі миру і взаєморозуміння.

Соціально-політичною детермінантою функціонування полікультурної освіти останнім часом є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової трансформації су-

часного світу, а також прагнення України та інших країн інтегруватися в світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, збереження при цьому національної самобутності.

Розвиваючи дане поняття дослідники в першу чергу зосередили увагу на філософський смисл феномена полікультурної освіти, який розкривається шляхом його співставлення з такими основоположними категоріями філософії, як освіта, культура, культурний монізм, культурний плюралізм. Якщо розглядати її як сферу соціального життя людей з одного боку, і як процес розвитку людини – з іншого, то цілком очевидним стає взаємозв'язок і взаємообумовленість освіти і культури. В цьому плані освіта розглядається: як підсистема культури, спрямованої на формування особистості, готової успішно діяти в умовах існуючої культури; як спосіб залучення молодого покоління до цінностей, які характеризують культуру донного суспільства; як механізм культурного розвитку і руху вперед [5].

Останнім часом окремі науковці конкретизували дане поняття. Вони вважають, що полікультурна освіта і виховання – це організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності школярів, взаємовідносини, які забезпечують ознайомлення з культурою народів, що проживають в одній країні, створення умов для встановлення між ними довір'я і солідарності, уміння взаємодіяти [6.].

Інший підхід запропонували В.Болгаріна і І.Лощенова [4.]. Вони вважають, що полікультурна – це така освіта, ключовими поняттями якої є культура, як загальнолюдське явище; це спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від оволодіння етнічної, національної культури до усвідомлення спільних інтересів народів в їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток.

Світова педагогічна думка на протигагу новим соціокультурним реаліям (глобалізація та інтернаціоналізація світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства і міграції) розробляють відповідну освітню стратегію, що відображено в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу. Серед них: Декларація принципів толерантності, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенція про попередження злочинів геноциду і покарань за них, Конвенція про права дитини, Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації стосовно жінок, Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії і переконань, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларації про заходи з ліквідації міжнародного тероризму, Конвенція і Рекомендації ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в сфері освіти. Конвенція про захист прав людини і основних свобод – Європейська конвенція з права людини, Європейська молодіжна кампанія по боротьбі з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією і нетерпимістю “Всі різні, всі рівні” і інші.

Наприклад, в доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI столітті підкреслюється, що однією з найважливіших функцій школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючий взаємозв'язок держав і етносів в свідому солідарність. Тому освіта повинна у, щоби, з одного боку, людина усвідомлювала своє коріння, а отже могла визначити місце, яке вона займає в світі, і з іншого, – прищепити їй повагу до інших культур [11, с.3].

Принцип полікультурності, як один із важливих принципів виховання громадянина закріплений у “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”. Його реалізація означає, що в процесі громадянського виховання повинні створюватися умови для формування особистості, вихованої в національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість, відзначається в Концепції, здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [9].

На основі аналізу наукової літератури, ми побудували модель підготовки майбутнього педагога, здатного реалізувати принцип полікультурності. При цьому враховувалися домінуючі підходи до розуміння сутності полікультурної освіти: акультураційний, згідно якому провідною ідеєю в підготовці педагога виступає орієнтація на культуру переселенців, вільний вибір і трансцендентність сприйняття людини людиною; діалоговий, який визначає зміст підготовки

педагога з позицій відкритості, діалогу культур, культурного плюралізму и подолання багатокультурної орієнтації, визнання індивідуальних відмінностей кожної особистості; соціально-психологічної, яка враховує психологічні передумови полікультурної освіти і дає змогу вибудувати процес підготовки педагога з урахуванням структури суспільства і соціального виховання, ідеї рівності і справедливості, уявлення про відмінності в культурному обліку людини і їх впливу на емоційну сферу людини; конфліктоорієнтований, з урахуванням якого особливе значення мають моделі, зразки взаємодії в конфлікті, що пропонуються людині її оточенням, а особливо важливим в підготовці педагога являється формування в них емоційної культури і готовності до розширення міжкультурних педагогічних конфліктів; етнографічний, згідно якому виникнення на поверхні історії індивідуального психологічного досвіду як наслідку правильно організованого етнографічного інтерв'ю є ефективним педагогічним засобом, який дає змогу педагогам і іншим професіоналам взяти більше про етнопсихологічні реалії суб'єкта; андрогічний, який дає змогу побудувати модель освіти, виходячи з положень про те, що актуалізований життєвий досвід дорослого є одним із джерел його навчання, і дорослому, який навчається належить провідна роль в процесі свого розвитку; етнопедагогічний, який передбачає виховання підростаючих поколінь з опорою на національні традиції народу, його культуру и таким чином визначає педагогічні засоби [11; 12].

В нашій моделі полікультурної підготовки майбутнього педагога подано основні компоненти навчально-виховного процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний і результативний. Всі компоненти взаємопов'язані і створюють деяку педагогічну систему, яка реалізує загальну мету (цільовий компонент) шляхом виконання суб'єктами цього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) завдань, визначених в змістовому компоненті, на кожному етапі навчально-виховної роботи (організаційний компонент), притримуючись принципів і застосування доцільних форм, методів і прийомів (технологічний компонент), дає змогу отримати кінцевий результат (результативний компонент).

Наша модель передбачає визначення функцій полікультурної освіти: філософсько-культурологічної, спрямованої на формування етнічної самосвідомості особистості як складової планетарної свідомості; етико-гуманістичної, яка враховує ідеї полікультурності суспільства і етики міжнаціонального спілкування, відображену з позицій гуманізму в змісті освіти і способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах; гуманітарно-гностичної, спрямованої на формування активного пізнавального інтересу до рідної і зарубіжної культури; виховно-рефлексивної, орієнтованої на сприйняття і усвідомлення важливості культурного розмаїття для розвитку особистості і прогресу цивілізації, становлення моральних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх у стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки; особистісно-розвивальної, в результаті якої просинається і розвивається інтерес людини до самої себе, системи потреб, інтересів, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу [2].

Аналіз наукової досліджень [6; 10] дав нам можливість виділити фактори, які обумовлюють необхідність полікультурної освіти. Перерахуємо найхарактерніші: ріст етнічної і расової свідомості людей; міграційні процеси, які значно посилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, яка змінює не лише економіку, політику, але й впливає на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародного співробітництва, яке вимагає діалогу між націями і їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету в сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери і комунікативних систем, які дають змогу народам зблизитися, стерти територіальні, мовні, релігійні, культурні перешкоди; намагання окремих особистостей і цілих народностей набути свою ідентичність.

Принцип полікультурності реалізуються перш за все в процесі відповідної цілеспрямованої навчально-виховної роботи. Адже поліетнічність культури як вираз міжнаціональної єдності і етнічного розмаїття культури країни не забезпечується автоматично самим фактом спільного проживання представників багатьох національностей. Вона є результатом формування відчуття територіальної спільності, історичних доль на основі спільного характеру соціально-економіч-

них і політичних об'єктивних умов життєдіяльності. Необхідно втілити в навчально-виховну практику принцип міжетнічної конвергенції, тобто допомогти учням – представникам різних національностей – зблизити свої світоглядні, моральні, естетичні погляди, побачити спільне в традиціях, звичаях один одного, сприяти більш глибокому взаєморозумінню людей незалежно від їх національної належності. [13].

Сучасні дослідники єдині в тому, що її зміст повинен відповідати таким вимогам: відображенню в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; інформація про самотутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкриття в культурах різних народів спільних елементів, традицій, які дають змогу жити в мирі і злагоді; залучення учнівської молоді до світової культури, розумінню взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесів глобалізації [7].

Висновок. Полікультурна освіта як окрема галузь науки в Україні з'явилась з проголошенням незалежності, її ідеї закладено в нормативно-законодавчих галузевих документах. Передумовою функціонування полікультурної освіти став інтенсивний розвиток інтеграційних процесів, а також намагання України і інших країн інтегруватися в світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, зберігши при цьому національну самотутність.

Полікультурна освіта і виховання – це організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльність особистості, взаємовідносин, які забезпечують ознайомлення з культурою народів, що проживають в одній країні, створення умов, для встановлення між ними довір'я і солідарності, уміння взаємодіяти.

Основними функціями полікультурної освіти є: філософсько-культурологічна, гуманітарно-гностична, виховно-рефлексивна, особистісно-розвивальна

Для реалізації принципу полікультурності перераховано фактори, які обумовлюють необхідність полікультурної освіти, визначено вимоги до змісту полікультурної освіти, виділено елементи моделі підготовки майбутнього педагога, здатного працювати в поліетнічному середовищі.

Перспективи подальших досліджень. Останнім часом проблема полікультурної освіти стає особливо актуальною і приваблює не лише педагогів, але й спеціалістів в галузі психології, етнології, політології, історії, етнодержавознавства та інших. З ростом зацікавленістю даною проблемою виявляється все більше явищ і процесів. Подальших досліджень, наприклад, потребують проблеми переосмислення поняття поліетнічної культури як освітнього середовища формування моральних і громадянських якостей особистості.

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / За ред. О. Гриценка. – К.: УЦКД, 2001. – 96 с.

2. Белогуров А.Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования // Проблемы поликультурного образования: Международный сборник научных статей. – Махачкала: ДГУ. – 2001. – С. 43–51.

3. Бессарабова И.С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 5.

4. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і політична освіта // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.

5. Васютенкова И.В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2007. – 574 с.

6. Голік Л.О., Клиненко Т.В., Красовицький М.Ю., Левченко Г.І. Полікультурна освіта в Україні // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.

7. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.

8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: Головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

9. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і Науки України // Інформ. зб. Мін. освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.

10. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник. – Херсон: РПО, 2006. – 92 с.

11. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4.

12. Нечаев Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2008. – 20 с.

13. Шайгозова Ж.Н. Теория межкультурной компетентности в подготовке будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника // Вестник. Серия “Художественное образование: искусство – теория – методика”. – Алматы: КазНПУ им. Абая. – 2006. – № 2 (4). – С. 34–38.

14. International Diction of Education. – London, 1977.

15. International Diction of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994.

The origin of formation of policultural education has been viewed. Factors that stipulate the necessity of pilicultural education have been uncouncted. The elements of the model of training of future teacher who will be able to work in the policultural surrounding has been given. Main components of policultural training of teacher has been defined.

Key words: *model of training of future teacher, principle, policultural, policultural education, policultural surrounding.*

УДК 378.147:371.38:746.3
ББК 74р30-266.2

Світлана Борисова, Володимир Борисов

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З БІСЕРНОГО РУКОДІЛЛЯ

В статті подано чотири типи дослідницьких завдань, які пропонується використовувати на заняттях з бісерного рукоділля із майбутніми вчителями технологій.

Ключові слова: *бісерне рукоділля, дослідницьке завдання, етнодизайн, декоративно-ужиткове мистецтво.*

Кінець ХХ століття характеризується глобалізацією суперечностей в освіті, посиленням їх зв'язків із загальними проблемами людства. Міжнародна комісія з освіти, що була створена в 1993 р. згідно рекомендації Генеральної конференції ЮНЕСКО, зробила огляд цих проблем. Комісія назвала основні суперечності, що стануть головними проблемами ХХІ століття: суперечності між глобальними і локальними інтересами; між універсальним і індивідуальним в умовах глобалізації культури; між традиціями і сучасними тенденціями; між довгостроковими і терміновими задачами; між необхідністю змагання і прагненням до рівності можливостей; між небаченим розвитком знань і можливостями їх засвоєння людиною та ін. [1].

Ці суперечності постають перед усім людством і перед кожною особистістю, яка повинна навчитися розуміти себе, робити внутрішні зусилля, що ґрунтуються на знаннях, розмірковуваннях, досвіді і самокритиці. Це в свою чергу зумовлює “необходимость как можно более раннего приобщения к науке, к методам использования ее достижений” [2]. Дослідження психологічних особливостей національної ідентичності у підлітків і молоді, свідчать про низький рівень толерантності, що є результатом обмеженості контактів і як наслідок знань і уявлень. Висновок до якого підводять результати цих досліджень – українське поліетнічне суспільство залишається роздрібненим. Поліетнічне суспільство – виключення чи норма? Загальновідомо, що сучасні держави переважно поліетнічні. Більшість людей існує щонайменш у двох культурних вимірах: з одного боку – це чіткі межі національної культури, а з іншого – широкий контекст міжкультурного спілкування. А отже наша країна не є унікальною щодо поліетнічності та не поодиноким у пошуках відповіді на питання:

Як за цих умов зберегти культурну різноманітність?

Як ставитися до культурних, мовних відмінностей?

Як досягти міжкультурної гармонії?

Світова педагогічна думка у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій: глобалізацію і інтернаціоналізацію світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства і міграції, розробляє відповідну освітню стратегію, що відображено в документах ООН, Ради Європи. ЮНЕСКО. Найбільш повно ця проблема розглядається в закордонних концепціях мультикультурної освіти (Д.Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (Г.Ауернхаймер, П.Бателаан, В.Ніке та ін.), глобальної освіти (Р.Хенві).

Адекватна відповідь України на виклик історичної долі може спиратися на досвід успішних полікультурних суспільств. Як відомо у світі склалися чотири стратегії співіснування різних культурних груп в полі етнічному суспільстві: асиміляція, ізоляція, маргіналізація, інтеграція. Але як доводять дослідники і свідчить практика лише стратегія інтеграції дозволяє забезпечити оптимальні умови для консолідації суспільства. Досвід країн, які успішно реалізують політику мультикультуралізму, свідчить, що вона безпосередньо сприяє політичній і культурній інтеграції населення. З 80-х років ХХ століття в полі етнічних карінах підкреслюються переваги і перспективи мультикультуралізму і розробляються концепції полікультурної освіти, які по-

ступово захоплюють світовий простір. Сфері освіти надається провідна роль у просуванні мультикультуралізму.

Підвищення вимог до якості підготовки фахівця, зростання конкуренції на ринку праці і загальні гуманітарні тенденції в житті сучасного суспільства обумовлюють необхідність підвищення рівня підготовки вчителя технологій. Підвищення ефективності художньо-творчої діяльності студентів засобами декоративно-ужиткового мистецтва обумовлено необхідністю підготовки спеціалістів вищої категорії. Одним із завдань є підготовка активної творчої особистості, здатної до повноцінної художньої діяльності [3; 4].

Сучасне бісерне рукоділля як синтетичний вид декоративно-ужиткового мистецтва, заснований на принципах народної творчості, має значний потенціал з позиції психолого-емоційного і змістового впливу. Декоративно-ужиткове мистецтво визначають як мистецтво, що має свій власний художній сенс і декоративну образність, і разом із тим безпосередньо пов'язане з побутом людей, як складову частину предметного середовища, що оточує людину; вид мистецтва, що виник із виділенням ремесла. Зазначимо, що художня цінність розкривається тільки у взаємодії двох функцій: утилітарної та художньої. Для всіх видів декоративно-ужиткового мистецтва характерно взаємопроникнення орнаментальних мотивів настільки, що іноді важко визначити первинну приналежність. Вивчення традицій декоративно-ужиткового мистецтва розвиває відчуття композиції, ритму, кольору, виховує смак, уміння визначати художній рівень виробу. Мистецтво бісерування є одним з багатьох видів декоративно-ужиткового мистецтва як народного, так і професійного. По-перше, бісерне рукоділля проникає в різні верстви духовного і матеріального життя людини. По-друге, воно формує індивідуальний художній смак. По-третє, народне бісерне рукоділля є джерелом для сучасного етнодизайну.

Бісерне рукоділля – наше матеріальне і духовне багатство. Унікальне за різноманітністю технік, воно складає значну частину вітчизняної культури.

Зберігаючи моральні ідеали національної культури, бісерне рукоділля накопичило унікальний досвід колективної і індивідуальної творчості, ручної праці. Впродовж століть створювалися вироби, що сформувалися як об'єкти гармонійного матеріального предметного середовища, що оточує людину і служить їй. Існуюча в бісерному рукоділлі національна стилістика і художня образність відповідали високим критеріям художньої якості, відбивали традиції народу. В цій якості бісерне рукоділля підійшло до кінця ХХ століття [4].

Митці багатьох поколінь завжди знаходили і будуть знаходити в арсеналі народного мистецтва риси, що співзвучні сучасності. В наш час існує стійкий інтерес фахівців до тих сфер народного мистецтва, які спрямовані на створення досконалих естетичних і практичних виробів. Значною мірою цей інтерес зосереджений у сфері дизайну, об'єкти якого поєднують у собі сукупність естетичних, функціональних, ергономічних і технологічних властивостей. Всі ці риси притаманні і виробам з бісеру, а отже створення нових виробів на основі етнічних мотивів і знаків можна вважати етнодизайном.

Констатуючи звуження сфери використання і діапазону функцій, що виконує на сучасному етапі орнамент, ми вважаємо, що цей вид художньої творчості не вичерпав можливостей подальшого розвитку і сьогодні. Цікавою на наш погляд є позиція Й. Ролфа, згідно якої, за умови зростання інтересу до культур різних етносів, їх історіям і цінностям – традиційний орнамент можна віднести до “сировинних ресурсів майбутнього” [5, С.115]

У визначенні “орнаменту” як виду мистецтва і як об'єкту наукових досліджень виявляються функції орнаменту, які тлумачаться залежно від часу. Визначення орнаменту схожі в розумінні його призначення, але суперечливі щодо його специфіки.

До формальних визначальних особливостей орнаменту відносяться: декоративна стилізація, органічний зв'язок із поверхнею.

До формальних характеристик орнаменту відносяться архітектонічні (будова), семантичні (зміст зображення), синтаксичні (організація простору), семіотичні (логічна основа образів) властивості. В орнаментальних композиціях використовуються різноманітні логічні системи, технологічні рішення.

При визначенні можливих підходів до вивчення орнаменту як тектонічної системи доцільно виділяти чотири аспекти досліджень: ретроспективне вивчення закономірностей розвитку

орнаменту в загальній історії культури; теоретичне дослідження структури орнаменту; вивчення його комунікативних особливостей; дослідження процесів творчості. При виконанні виробів з бісеру ми організуємо дослідницьку діяльність студентів на основі міжпредметних зв'язків за декількома напрямками.

Одним з таких напрямів є дослідження традиційного орнаменту. Цей напрям включає такі типи завдань.

Перший тип завдань орієнтований на використання досвіду та знань студентів, які вони отримали під час лекцій. Ці завдання мають за мету систематизувати знання студентами традиційних символів та знаків. Студентам пропонуються картки із стилізованими зображеннями предметів і вони повинні назвати ці предмети.

Другий тип завдань передбачає створення простого узору із відомих декоративних елементів (знаків). Студенти також повинні визначити змістове навантаження елементів та їх поєднань.

Третій тип завдань вимагає знань із різних сфер: історія, етнографія, філософія, культурологія, матеріалознавство та інших. Ми прагнемо до того, щоб аналіз орнаментального образу проводився не тільки з позицій видів мистецтв, а також застерігаємо студентів від обмеженості у підходах (розгляд орнаменту лише в змістовому і функціональному значеннях) при розгляді декоративного елемента. У зв'язку із тим, що відбувалась трансформація орнаментальних форм українського етносу, дослідження повинно ґрунтуватися на толерантному ставленні до досвіду інших, визнанні рівних прав культур, фіксації і вивченні елементів, що зникають. Звертати увагу треба не на "консервацію" традицій, а на їх природній розвиток. Студенти в процесі виконання дослідження повинні прийти до висновку, що національний орнамент – це багатоаспектний компонент давньої синкретичної культури, що відбиває специфіку міфологічної традиції. Навчившись точно виявляти закономірності і основи формування орнаментальних мотивів вони в подальшому зможуть їх правильно використовувати і розвивати традиційні орнаментальні мотиви у власних виробках.

Дослідження крім творчої складової передбачає і формальну складову, що вимагає співставлення і класифікацію орнаментальних мотивів різних етносів. При цьому доцільно використовувати альбоми, зібрання колекції зразків орнаментального мистецтва різних етносів, різноманітні мультимедійні ресурси і інформацію з мережи Інтернет

Як ми вже зазначали, таке дослідницьке завдання має комплексний характер і вивчення орнаментального мистецтва різних етносів розглядається як частина загального полотнища традиційної культури України. Крім того, в процесі дослідження орнаменту, студенти виявляють, що для нього характерна регіональна диференціація, яка зумовлена географічними, господарськими чинниками. "Вещь в культуре – материальный носитель и проводник стиля, когда стиль – выражение определенного миропонимания на языке, предлагаемом цивилизацией". [6, с.38]

Ми пропонуємо алгоритм дослідження, який дає можливість поетапного уточнення, звуження інформаційного поля і виявлення необхідних даних про орнаментальний мотив, що досліджується.

Враховуючи те, що міфологічний фактор був первинним, центральним у традиційній культурі, то аналіз слід починати з розмежування "регіону" вивчення.

1. Диференціація дослідження орнаменту за територіальною ознакою

Далі, визначивши діапазон дослідження, для трактування і реконструкції змістового рівня орнаменту – можливе залучення фольклорного матеріалу (міфи, казки), що мають єдину із ним духовну основу, цілісну систему міфологічних і релігійних уявлень. Аналіз проводиться від номінації узору до сакрально-семантичної, образної основи.

2. Інтерпретація змістової структури орнаменту.

Наступний етап передбачає визначення сфери застосування орнаменту, цілей і призначення.

3. Визначення матеріальної реалізації орнаментальних традицій.

4. Виявлення зовнішніх характерних ознак орнаменту: компоновочної структури (симетричність, рівність фона-узору, ритмічність); колористичної специфіки (контрастність, розподіл кольорів), взаємозв'язок (матеріал-технологія-формування).

5. Використання орнаменту або його елементів при виготовленні сучасних виробів.
6. Трансформація орнаменту з урахуванням сучасних тенденцій.
7. Графічне подання орнаменту.

Таке дослідницьке завдання дозволяє, на основі виявлення всього спектру питань від походження, міфологічної складової, генези і функцій орнаменту, поглибити розуміння філософії орнаменту, значущості його для традиційної етнічної культури.

Кінцевим результатом діяльності є виготовлення творчого проекту – навчально-трудового завдання, яке активізує діяльність студентів і в результаті якої вони створюють продукт, який в ідеалі має об'єктивну художню новизну.

Останнім часом значно зросла кількість публікацій, в яких розглядається метод проектів та проектно-технологічний підхід. До цього питання звертаються В.К.Сидоренко, О.М.Коберник, А.І.Терещук, Т.В.Кравченко та інші. На основі методики О.М.Коберника ми розглянули процес проектно-технологічної діяльності під час навчання у гуртку.

Отже, логіка побудови діяльності студентів при виконанні проектів має відповідати загальній структурі проектів. Основними етапами проектно-технологічної діяльності є організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний. На організаційно-підготовчому етапі перед студентами ставиться проблема або завдання отримати в результаті діяльності корисний продукт, який може носити як соціальний, так і особистий характер. Цей етап пов'язаний з узагальненням раніше вивченого матеріалу, відображенням майбутнього виробу у первинних графічних документах. На конструкторському етапі відбувається виконання робочої документації, результатом цього етапу є планування технології виготовлення виробу, яке включає добір інструментів, обладнання, визначення послідовності технологічних операцій та їх оптимальної технології виконання, добір матеріалів. На третьому, технологічному етапі, студент виконує технологічні операції, контролює та оцінює власну діяльність, при необхідності проводить необхідні корекційні заходи. На цьому етапі студент набуває навичок виконання технологічних операцій, а результатом етапу стає створений матеріальний продукт. На четвертому, заключному, етапі відбувається кінцевий контроль, порівняння із запланованим на першому етапі виробом, аналіз проведеної роботи, студент встановлює, чи досягнув він мети, який результат його праці.

Завдання викладача полягає у тому, щоб скерувати студента в потрібному напрямку; озброїти його методиками здійснення порівняльного, морфологічного, структурного, функціонального та ін. аналізів, за допомогою яких він самостійно зможе виявити закономірності формоутворення, які використовували народні майстри; у відповідності до отриманих результатів аналізу вказати найбільш доцільні напрямки і методи трансформації.

Розглянемо для прикладу етапи проекту зі створення гердану. Навчальними завданнями проекту "Гердан" є:

- ознайомитися з традиційними орнаментами західного регіону України (види орнаментів, використані сполучення кольорів, основні композиційні рішення);
- виділити основні елементи орнаментів, проаналізувати можливість їх сполучення і відтворення в гердані;
- з'ясувати композиційне рішення медальйону, смуг, бахроми гердану тощо, створення ескізу виробу та схеми плетіння виробу на основі ескізної сітки;
- відібрати необхідні основні і допоміжні матеріали згідно виконаного ескізу;
- поетапно виконати гердан (головною метою є розвиток умінь працювати в техніці ткання, технологічно правильного виконання виробу: натягування ниток основи, додавання нитки, виконання перетинок, медальйону, смуг, застібки, бахроми, кінцевого оформлення виробу);
- створити технологічну документацію для створеного виробу.

Наочно вирішення цих завдань див. рис. 1.

Основними критеріями аналізу об'єктів, створених за методом проектів повинні бути: оригінальність, доступність, надійність, технічна досконалість, естетичність, безпечність, зручність експлуатації виконаного виробу. Бажаним є врахування в аналізі як оцінки керівника (учителя), так і колективної оцінки класу й самооцінки учня.

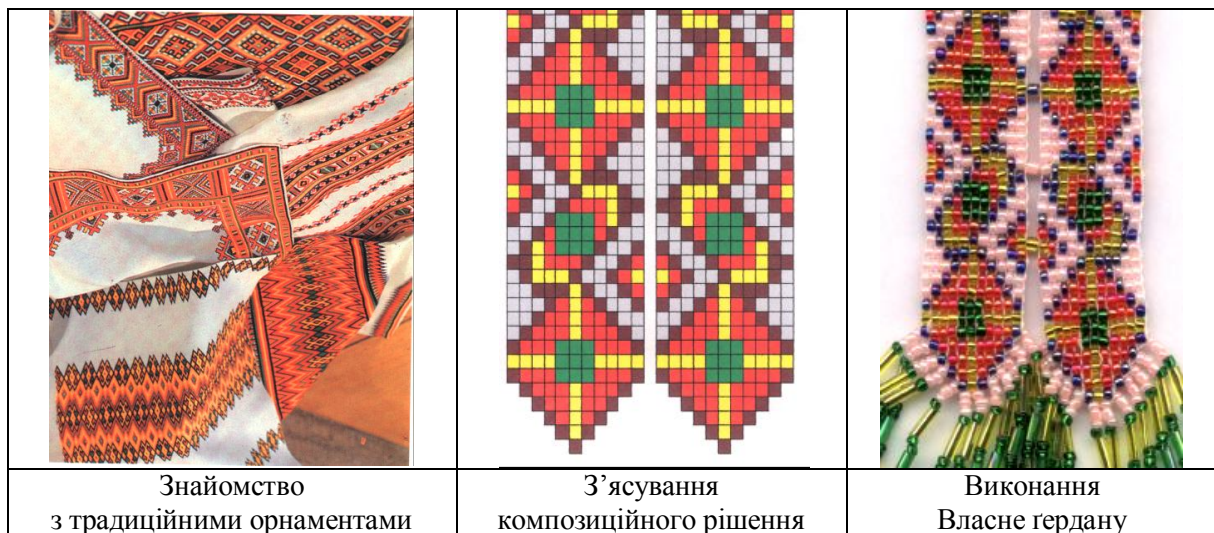


Рис. 1 Послідовність створення гердану на основі орнаменту української вишивки

Четвертий тип завдань, обумовлений тим, що регламент освітнього процесу у вищій школі не дозволяє широко використовувати великі експериментальні проекти в рамках аудиторних занять. Оптимальним виходом є на наш погляд використання індивідуального дослідницького завдання у вигляді реконструкційного експерименту. Найбільш продуктивним і повноцінним є реконструкційний експеримент, проведений на реальному етнографічному матеріалі. Метод технологічної реконструкції художніх процесів можна вважати комплексним, бо в процесі реконструкції студентами здійснюються різноманітні види навчальної діяльності. По роботі з джерелами інформації, метод технологічної реконструкції ототожнюємо з репродуктивними і пошуковими методами навчальної діяльності. За рівнем наочності і доступності він має спільні риси з демонстраційним методом. Для того щоб здійснити технологічну реконструкцію студенти повинні мати знання з культурології, матеріалознавства, з основ декоративно-ужиткового мистецтва і мати навички практичної роботи.

Вироби які пропонуються для технологічної реконструкції студентам можуть мати різне етнічне походження, а відповідно і аналіз цих виробів буде вимагати від студентів творчого підходу.

Перевагою методу технологічної реконструкції щодо освіти майбутніх вчителів технологій є те, що результатом діяльності завжди є художній, творчо перероблений продукт. Вивчення бісерного рукоділля, як одного із видів декоративно-ужиткового мистецтва, дає можливість для розвитку власного унікального стилю діяльності.

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 6–7.
2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 6–7.
3. Міллотіна О.К. Філософські витоки полікультурної освіти молоді у європейських країнах / О. К. Міллотіна // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2005. – Вип. 30. – С. 42–46.
4. Оршанський Леонід Володимирович. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : Дис... д-ра наук: 13.00.04 – 2009. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2009.
5. Борисова С.В. Бісерне рукоділля / навчально-методичний посібник. – Слов'янськ. 2010. – 149 с.
6. Йенсен Ролф Общество мечты. – СПб.: Стокгольмская школа экономики, 2004. – 270 с.
7. Розенсон И.А. Основы теории дизайна: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 219 с.
8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

In article it is submitted four types of research tasks which are offered to be used on employment on. To sulfuric needlework with the future teachers of technologies.

Key words: beaded needlework, the research task, ethnodesign, arts and crafts.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлюється проблема розвитку творчої активності особистості. Розкривається зміст проектно-технологічної діяльності, подано її структуру. З'ясовується значення проектно-технологічної діяльності у формуванні творчої активності майбутнього вчителя технологій.

Ключові слова: проектно-технологічна діяльність, творча особистість, творча активність, проект.

Актуальність обраної теми. Модернізація сучасної освіти, інтеграція України в європейське співтовариство вимагає створення нової освітньої парадигми, що сприяла б формуванню творчої особистості майбутнього вчителя, який би міг об'єктивно оцінювати свої можливості, реагувати на швидкі зміни в сучасному техногенному середовищі, практично реалізувати свої здібності, займатись самоосвітою та самовдосконаленням.

Доцільність розвитку творчої активності майбутнього учителя технологій обумовлена переосмисленням мети та завдань навчально-виховного процесу, сучасними тенденціями реформування освітньої галузі "Технологія". В зв'язку з цим метою навчання є не лише освоєння студентами сукупності трудових операцій та прийомів, а й формування вміння сприймати нове, приймати рішення, виконувати творчу роботу.

Аналіз відомих праць і публікацій науковців. Проблема формування творчої активності майбутнього вчителя знайшла своє відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Окремі аспекти формування творчої активності учителя обґрунтували: В. Андрієвська, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Л. Лузіна, О. Приходько, Р. Шакуров та інші; визначили основні риси творчого вчителя: В. Кан-Калик, Н. Кичук, М. Нікандров, М. Поташник та інші. Діяльності педагога, спрямованій на розвиток творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі, присвятили свої дослідження В. Андрєєв, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Сметанський та інші.

Особливості підготовки майбутніх вчителів технологій розглядалися в працях В. Гетти, Р. Гуревича, О. Коберника, В. Мадзігона, В. Сидоренко, Г. Терещука, В. Титаренко, Д. Тхоржевського та інших.

Постановка завдань статті: проаналізувати творчу активність як характерну здатність особистості, розглянути особливості розвитку творчої активності майбутніх учителів технологій в процесі проектно-технологічної діяльності.

Розкриття результатів власних досліджень. Сучасне уявлення про всебічно розвинену особистість включає в себе поняття творчості. Основними характеристиками творчого процесу є: новизна, здогадка, випадковість відкриття, які надають йому характер непізнаності, некеріваності. Творчий процес є об'єктивно закономірним, оскільки для педагогічних цілей у творчості суб'єкта є лише об'єктивна або лише суб'єктивна новизна. Виникла потреба залучення молоді до швидкої діяльності, тому що об'єкти, що виготовляють в процесі навчання, вимагають саме творчого підходу. Вони мають бути зручними, корисними та цікавими, що, в свою чергу, сприятиме їх конкурентоспроможності. Успіх у розв'язанні цього питання залежить від підготовки до такого виду діяльності вчителя, який не тільки має передавати знання та вміння учням, але й розвивати їх творчу активність.

Сучасна психолого-педагогічна наука та практика розглядають творчу активність як інтегративну характеристику творчої особистості. Зокрема, В. Зінченко, вивчаючи основні стадії творчого процесу, творчу активність розглядає як інтелектуальну здібність, як мотив прояву діяльності, або ж, навіть, як особливий стан особистості, в якій знаходять свій вираз якісні зміни прояву діяльності, що стає більш цілеспрямованою, потужною, продуктивною [3].

Творчу активність науковці визначають як пошукову перетворюючу спонтанну діяльність особистості, яка не стимулюється зовні, а викликається внутрішнім саморухом особистості. Повне розкриття творчого й інтелектуального потенціалу особистості залежить від характеру і спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища та педагогічних умов.

Формування творчої активності – це процес розвитку спрямованості особистості на творчий пошук, прояв власних умінь, спрямованих на самовираження через активну діяльність, в якій важливим є не кінцевий результат, а сам творчий процес.

У природі творчої активності можна виділяти загальні властивості, зумовлені фізіологічною природою людини, та індивідуальні властивості психічних процесів – відчуття, сприймання, уява, емоції та інші. Основою творчої активності є природні обдарування, які є психічними явищами у вигляді потенційних життєвих сил, що виступають як задатки, якості, нахили.

Проте творча активність формується суспільством та зумовлена трудовою діяльністю і є надбанням людини. Необхідними елементами людської діяльності та творчої активності є пізнавальний процес – діяльність, спрямована на усвідомлення та утвердження людини як суб'єкта [2].

Потреба у формуванні творчої активності у майбутніх учителів технологій висуває вимоги до вибору форм, методів, засобів і технологій:

- зміст навчального матеріалу повинен бути концептуальним;
- викладання має відповідати вимогам операційності;
- навчання має бути проблемним;
- технології навчання повинні базуватись на принципі рефлексивності [8].

Формування творчої активності майбутніх учителів технологій вимагає впровадження таких інноваційних технологій, як проектна, проблемного навчання, індивідуалізації, диференціації та інші. Варто зауважити, що використання у навчально-виховному процесі методу проектів не є новим для українських шкіл. Проектність – один із вимірів культури минулого століття. Метод проектів був поширений у педагогіці української школи у 20-х роках – за часів масштабного реформування шкільної освіти. Подальший розвиток цього методу у вітчизняних школах пов'язано з іменами вітчизняних педагогів, таких як: В.Шульгін, А.Петрович, Л.Миловидів, М.Крупеніна, В.Ігнат'єв та ін. [10]. До сучасних вчених, які займаються цією проблемою, належать О.Коберник, В.Сидоренко, Г.Терещук, В.Чемшит, С.Яшук та ін.

На думку О.Коберника, ознаками проектної діяльності є: вирішення певної проблеми; спрямованість на досягнення конкретної мети; взаємопов'язані дії, що ведуть до кінцевого результату; діяльність, пов'язана з плануванням; наявність певного бюджету (фінансового, матеріального тощо); суб'єктивна чи об'єктивна новизна, унікальність і неповторність [4].

Проект (від лат. *proiect* – “кинутий уперед задум”) – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум чи план створення матеріального об'єкта, предмета, різного роду теоретичних продуктів. Проект неможливо створити й реалізувати без творчої діяльності. Згідно з твердженням К.Канторі, проект – це прояв творчої активності людської свідомості, „через який у культурі здійснюється перехід від небуття до буття” [10, с.10]. Автор надає вагомого значення проекту як специфічній формі свідомості, що охоплює будь-який трудовий процес.

Тип проекту визначається за такими типологічними ознаками:

- домінуючий у проекті вид діяльності: дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна та ін.;
- предметно-змістовний напрям: монопроект (у межах однієї галузі знань); міжпредметний або надпроектний проект;
- характер координування проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований;
- характер взаємозв'язків (серед студентів групи, курсу та інше);
- кількість учасників проекту;
- тривалість проекту: короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі [5].

За домінуючим методом існує така класифікація проектів:

- дослідницькі, потребують добре продуманого плану, чітко визначених завдань, актуальності проекту для всіх учасників, соціальної значимості, продуманих методів, у тому числі експериментальних і дослідних робіт, методів опрацювання результатів;
- творчі – не мають, як правило, детально розробленої структури, яка накреслюється лише в загальних рисах і розвивається відповідно до інтересів виконавців;
- інформаційні – спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, ознайомлення учасників з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, потребують добре продуманої структури, систематичного контролю у ході виконання;

– пригодницькі, ігрові – структура залишається відкритою, учасники виконують певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту; практично-орієнтовані – мають чітко визначену орієнтацію на практичний результат, потребують добре продуманої структури діяльності учасників із визначенням функцій кожного із них [1].

За кількістю учасників виділяють індивідуальні (виконує один учень), парні (виконують пари учасників) і групові (виконує група студентів) проекти.

Залежно від тривалості проекти бувають короткотерміновими (один-два уроки); середньої тривалості (від тижня до місяця); довготерміновими (від одного до декількох місяців).

Проектна діяльність передбачає уміння планувати власну діяльність, самостійно визначати завдання на основі аналізу здобутої інформації та реалізовувати заплановане, одержуючи реальний практичний результат, – є передумовою особистісного зростання та самореалізації. Метод проектів спрямований на самостійну діяльність студентів. Метод творчих проектів, на відміну від об'єктів продуктивної праці, дозволяє вибирати проекти відповідно до своїх психофізіологічних і розумових здібностей, розвиває емоційно-вольову сферу особистості.

Отже, проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, конструктивної, навчальної діяльності. На думку С.Ящука, проектування як творча, інноваційна діяльність завжди спрямоване на створення виробів і послуг, що мають об'єктивну і суб'єктивну новизну і особистісну та суспільну значущість. Загалом проектування полягає в аналізі проектної ситуації (збиранні й уточненні інформації), синтезі (пошуку) та оцінці рішень [10].

За своїм змістом виділяються різноманітні види проектування: проектування як процес розробки не окремих предметів, а цілих систем; проектування як співучасть, як включення суспільства у процес прийняття рішень; проектування як творчість, потенційно властива кожному; проектування як навчальна дисципліна, що синтезує мистецтво та науку; проектування без об'єкта як процес або образ життєвих функцій.

У процесі проектно-конструктивної діяльності реально відбувається інтеграція знань студентів з техніки, технології, креслення та інших. Перевагою проектно-конструктивної діяльності є й те, що саме в ній можливе забезпечення особистісно орієнтованого трудового навчання. Особистісно-діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але і на способи засвоєння, на зразки і способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних можливостей і творчого потенціалу студента. Цей підхід протистоїть вербальним методам і формам догматичної передачі готової інформації, монологічності і знеособленості словесного викладання, пасивності навчання студентів, нарешті, марності самих знань, навичок і умінь, що не реалізуються в діяльності.

Під проектно-конструктивною діяльністю ми розуміємо обґрунтовану і сплановану діяльність, яка передбачає розроблення конструкції, технології, виготовлення і реалізацію об'єкта проектування, і спрямована на формування в студентів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань і умінь.

Щодо структури і послідовності, то проектно-конструкторська діяльність, на думку С.Ящука, включає в себе організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний етапи.

Отже, проектно-технологічна діяльність сприяє розвитку пізнавальних і творчих навичок майбутніх учителів технологій і формуванню вміння самостійно конструювати власні знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, здатності до критичного мислення.

Перспективи подальшого розвитку та впровадження дослідження. Дана проблема є багатоаспектною та недостатньо розробленою, тому потребує подальшого вивчення. Подальшого дослідження потребує проблема практичного використання проектної технології студентами у процесі вивчення дисциплін технологічного циклу.

Висновки. Отже, творча активність визначається як здатність особистості цілеспрямовано і свідомо змінювати себе, навколишню дійсність з метою поліпшення та узгодження із власними та суспільними ціннісними орієнтаціями. Сутність творчої активності майбутнього вчителя полягає в його здатності нетрадиційно, творчо вирішувати завдання, поставлені в процесі професійної діяльності.



Творча активність як одна з визначальних характеристик майбутнього вчителя розвивається у процесі проектно-технологічної діяльності. Така діяльність сприяє формуванню вмінь збирати необхідну інформацію, систематизувати й узагальнювати її, висувати гіпотези, робити висновки; виробленню системного підходу в самоорганізації та груповій взаємодії, вихованню взаєморозуміння, взаємоповаги, відповідальності; підвищенню мотивації навчання, стимуляції самоосвіти; розвитку інформаційної культури; організації творчої діяльності студентів.

1. Галузьяк В.М. Педагогіка [навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : “Логос”, 2000. – 415 с.
2. Дремуха А. Творчість як основа процесу художнього моделювання одягу / Алла Дремуха // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 38–42.
3. Зинченко В.П. Школа повинна учити мислити? / В. П. Зинченко // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 1–18.
4. Коберник О.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроці / О. М. Коберник, С. М. Ящук. – Умань, 2001. – 80 с.
5. Кравчук Л. Теоретичні засади методу проектів / Лариса Кравчук // Трудове навчання. – 2010. – № 11 (35). – С. 6–9.
6. Машак С. Психолого-педагогічні аспекти готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості / Світлана Машак // Молодь і ринок. – 2009. – № 4 (51). – С. 59–63.
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. Підручник. / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
8. Столярова Т.О. Формування творчої активності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Тетяна Олександрівна Столярова. – Вінниця, 2008. – 20 с.
9. Чемшит В.Г. Організація проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. / В. Г. Чемшит. – Ч. І. – Полтава : ПОІШПО, – 2006. – 127 с.
10. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / Сергій Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9–11.

The problem of development of creative activity of development of creative activity of a personality is elucidated in the article. The content of project-technological activity is revealed, its structure is offered. The meaning of project-technological activity in forming creative activity of the future teacher of technologies is studied.

Key words: project-technological activity, creative personality, creative activity, project.

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У КОНТЕКСТНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У поданій статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти проблеми педагогічної рефлексії, а також можливість реалізації рефлексивно-орієнтованого підходу та впровадження певних технологій в межах контекстного навчання.

Ключові слова: рефлексія, типи рефлексії, педагогічна рефлексія, етапи формування педагогічної рефлексії, рефлексивне середовище, модель готовності вчителя початкових класів до педагогічної рефлексії, контекстне навчання, навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.

Постановка проблеми. У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшої ваги набувають практико-орієнтовані системи навчання. Одним з найбільш відомих серед них є контекстне навчання, у якому на мові певних наук й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання, як традиційних так і нових, моделюється предметний й соціальний зміст їх майбутньої професійної діяльності. При цьому провідною одиницею змісту контекстного навчання є проблемна ситуація, що стимулює процес мислення студента, який регулюється рефлексивно-антиципаційними механізмами. На цьому наголошує у своїх дослідженнях Н. Жукова [3], проте вона торкається лише певних аспектів цієї проблеми. Отже, проблема необхідності впровадження рефлексивно-орієнтованих підходів у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною.

Аналіз досліджень. Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); формування професійної мотивації (Н. Бакшаєва); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); формування особистісної та професійної мотивації в процесі контекстного навчання (Ю. Верхова).

Щодо феномену педагогічної рефлексії, то він є одним з найбільш досліджуваним. У сучасній педагогіці та психології виокремлюється наступні наукові напрями, пов'язані з педагогічною рефлексією: розкривається залежність креативності вчителя від рівня педагогічної рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк); вивчається вплив педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов); аналізується взаємозв'язок педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін); особлива увага приділяється розробці змісту рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Митіна). Таким чином, і проблема контекстного навчання, і проблема рефлексивних підходів до освіти досліджуються досить ретельно, але їх пересікання, взаємозв'язок та взаємообумовленість залишаються поза увагою науковців.

Мета статті. Розглянути можливості використання рефлексивно-орієнтованих підходів у системі контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Загалом даний підхід не є новим. Рефлексивну парадигму в освіті запропонував ще в 90-і рр. ХХ ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман. При цьому мету рефлексивної освіти він убачав у "навченні молодих людей розумності" [6].

Рефлексивно-орієнтована система освіти має ряд очевидних пріоритетів, а саме: вона базується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності; спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як "суб'єкта" свого життя; дозволяє розвивати навички обґрунтованого аргументованого, логічно коректного міркування; формує вміння мислити самостійно і критично.

Отже, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю близька до особистісно орієнтованої. Вона є її структурним компонентом, певним проявом. Дані парадигми освіти об'єднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії. Також важливо відзначити,

що в рамках рефлексивно-орієнтованої освіти відбувається об'єднання і переосмислення когнітивної та особистісної парадигм освіти. І це важливо, оскільки в сучасному освітньому просторі часто відбувається зіставлення, взаємозаперечення цих двох парадигм, що є неприпустимим, оскільки кожна з них має свої істотні позитиви.

Так, когнітивна модель орієнтована на інтелектуальний розвиток особистості. Пріоритети ж особистісно-орієнтованої освіти пов'язані з розвитком особистісно-сислової сфери студентів.

Розглянемо деякі теоретико-методологічні аспекти досліджуваного нами феномена. Поняття рефлексія має п'ятивікову історію. У науковий ужиток його ввів Р. Декарт. Він убачав призначення рефлексії в самопізнанні людини. Дане поняття походить від латинського "reflexio", що в перекладі означає "звернення назад".

Рефлексія багатофункціональна. Відомі такі її контексти, як: осмислення, самопізнання, форма теоретичної діяльності, принцип мислення, категорія свідомості. Як зауважує А. Карпов, рефлексія є синтетичною психологічною реальністю, що виступає одночасно як властивість, як процес, як стан [4].

Рефлексія є складним міждисциплінарним конструктом. Вона досліджується в трьох основних наукових напрямках – філософському, психологічному, педагогічному. При цьому філософія досліджує рефлексію в загальнонауковому контексті як методологічний засіб міждисциплінарних розробок.

Спеціально науковий контекст рефлексії інтерпретується в педагогіці та психології. При цьому психологія розглядає рефлексію як інтегрований метакогнітивний процес. Психологія також досліджує функції рефлексії в педагогічному процесі. У класифікації І. Семенова та С. Степанова за функціональним критерієм виокремлюються такі її види: кооперативна рефлексія як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності в зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей, що виконує функції переосмислення і реорганізації колективної діяльності (О. Анисімов, Г. Щедровицький); комунікативна рефлексія як процес віддзеркалення однією людиною внутрішнього світу іншої людини, як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню (Г. Андреєва, О. Бодальов), що виконує функції зміни уявлень суб'єктів один про одного; особистісна рефлексія як процес переосмислення себе, диференціація в особистісному Я його різних підструктур, а також інтеграції Я в неповторну цілісність (І. Семенов, С. Степанов), що виконує функції самопізнання і самовизначення індивіда; інтелектуальна рефлексія як здатність думати про особливості власного мислення (В. Давидов, А. Зак), що виконує функції переосмислення і перетворення початкової моделі об'єкту.

У педагогіці прийнято вживання поняття педагогічна рефлексія, яка визначається як вид діяльності вчителя, спрямований на самопізнання і усвідомлення ним того, як він сприймається іншими; на аналіз, проектування і корегування педагогічних технологій і власної діяльності.

У структурі педагогічної рефлексії виділяються такі складові:

- особистісна рефлексія як переосмислення і корегування вчителем власної свідомості, діяльності і спілкування;
- міжособистісна рефлексія як самопізнання вчителя, що здійснюється шляхом проникнення у внутрішній світ іншої людини для розуміння і оцінювання себе;
- методологічна рефлексія як аналіз, оцінювання і корегування педагогічних теорій, власної діяльності, сприйняття її іншими;
- наочно-функціональна рефлексія як осмислення всіх аспектів своєї професійної діяльності.

Відомі й інші підходи до структури педагогічної рефлексії, пов'язані з виділенням в ній когнітивної підструктури як Я-розуміння, афектної підструктури як Я-ставлення, поведінкової підструктури як Я-поведінки.

Існують декілька типологій педагогічної рефлексії. Так, згідно одним із наукових підходів виділяється: інтрапсихічна рефлексія як здібність до виділення і сприйняття різних компо-

ментів власної психіки та їх аналізу та інтерпсихічна рефлексія як здібність до розуміння психіки іншого, що виражається в готовності “встати на місце іншої людини”.

Відома також типологія педагогічної рефлексії за часовим принципом. При цьому виокремлюються такі її види:

- ситуативна рефлексія, що передбачає самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, аналіз того, що відбувається, здібність суб'єкта до співвідношення власних дій з ситуацією;
- ретроспективна рефлексія, що виражається в аналізі вже виконаної у минулому діяльності і подій, що відбулися;
- перспективна рефлексія як аналіз майбутньої діяльності та поведінки, з плануванням, прогнозуванням вірогідних їх результатів.

Таким чином, педагогічна рефлексія – це складна, багаторівнева, багатоаспектна професійна якість, розвиток якої, безумовно, вимагає тривалого часу. У період навчання в університеті можливо говорити про формування готовності до педагогічної рефлексії.

Даний феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, які ми пропонуємо в моделі готовності вчителя початкових класів до педагогічної рефлексії. У структурі даної моделі виділяються:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію;
- когнітивний, представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії;
- операційно-діяльнісний, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою і оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Представлена модель може бути цільовим орієнтиром у процесі формування готовності до педагогічної рефлексії. Даний процес ми визначаємо як цілеспрямоване створення умов для активізації і розвитку процесів рефлексії у свідомості студента; для формування і розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в позицію рефлексії; для конструювання і переконструювання образу “Я-педагог” в педагогічну “Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріоризації зовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента.

Педагогічні умови формування готовності до педагогічної рефлексії ми розуміємо як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і спеціально створені обставини, що оптимізують даний процес. При цьому об'єктивні можливості ми визначаємо як актуалізацію рефлексивного потенціалу програмних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку і використання технологій формування педагогічної рефлексії.

Такою найбільш значущою макроумовою є створення в освітньому процесі, так званого, рефлексивного середовища.

При цьому елементами рефлексивного середовища є: створення рефлексивної ситуації, реалізація рефлексивного виходу, формування рефлексивної позиції.

Розглянемо деякі технологічні особливості процесу реалізації рефлексивних підходів в системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, що апробовані в досвіді викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Зазначимо, що даний процес має певну етапність. На початковому етапі навчання у ВНЗ, у період первинної адаптації студентів, що відповідно до теорії контекстного навчання, збігається з навчальною діяльністю академічного типу та семіотичною моделлю навчання, ми зазвичай стикаємося із вже традиційними і звичними для нас проблемами. Ми часто пожинаємо плоди

авторитарної, суб'єкт-об'єктної школи, у якій учні, нинішні наші студенти, виконували завдання, розв'язували певні проблеми за алгоритмом, знову ж таки запропонованому вчителем. Тобто до нас приходять студенти не підготовлені до самопізнання, самоаналізу, і категорично не бажаючи цим займатися. Тому початковий етап формування педагогічної рефлексії швидше буде пов'язаний з формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного механізму. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані із зверненням студента до себе, з формуванням мотивації, установки, цінними для рефлексивної діяльності. На даному етапі переважною є особистісна рефлексія, хоча і починають з'являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інтрапсихічна, ситуативна, ретроспективна рефлексія. Робота з формування педагогічної рефлексії представлена такими методами, формами, тренінговими вправами в аудиторній й поза аудиторній роботі, як: "Мій портрет в променях сонця", "Який Я", "Самоопис", "Що я хочу змінити? Яким хочу стати?", "Бар'єри самореалізації"; проектний малюнок "Я-реальне", "Я-ідеальне"; рефлексивно-орієнтовані лекційні і практичні заняття зі вступу до фаху і загальним основам педагогіки; складання програми самовиховання; перцептивний тренінг (за В. Кан-Каліком).

На наступному етапі досліджуваного процесу, у межах квазіпрофесійної діяльності та імітаційної моделі, навчання моделюється в аудиторних умовах на мові певних наук; відбувається формування елементів готовності до педагогічної рефлексії як професійно-особистісної якості вчителя. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною на даному етапі є міжособистісна рефлексія. На цьому етапі доцільно використовувати такі методи, технології та тренінгові вправи, як: кейс-метод, вирішення дидактико-методичних завдань у процесі вивчення дисципліни "Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних завдань"; метод "рефлексивної команди"; відеотренінг; рефлексивно-орієнтовані лекції й заняття з теорії виховання й дидактики; самоаналіз результатів педагогічних практик.

Наступний етап, представлений навчально-професійною діяльністю, спрямований на формування готовності до педагогічної рефлексії як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості педагога. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням цілісного науково-методологічного аналізу, проектуванням, моделюванням, прогнозуванням рефлексивної діяльності. Тут вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна. Доцільними на цьому етапі буде використання таких методів, форм і технологій, як: Спецкурси з педагогіки та методик початкової освіти; рефлексивно-аналітична діяльність за певним алгоритмом; курсові дослідження, самоаналіз особистісного досвіду на педагогічних практиках; науково-експериментальна робота в студентських проблемних групах, ALACT-технологія, "рефлексивне коло" та інші.

Висновки. Таким чином, реалізація рефлексивно-орієнтованих підходів на всіх етапах контекстного навчання є обґрунтованою та доцільною, оскільки рефлексія є провідним механізмом корекції мислення студентів в контекстному навчанні. На кожному етапі контекстного навчання, що відповідає базовим формам навчання (діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність) та моделям навчання (семіотична, імітаційна, соціальна), переважають певні типи рефлексії та технології їх формування. Отже, контекстне навчання містить великий потенціал щодо формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної рефлексії.

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков, 2004. – 213 с.

2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. / А. А. Вербицкий – М. : Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

3. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2000. – 23 с.

4. Карпов А.В., Пономарева А.В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М. : ИП РАН, 2000. – 178 с.

5. Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Рефлексивные игры. – М. : СИНТЕГ, 2003. – 149 с.

6. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge // The reflectiv mode of educational practic, 1991. – P. 7–25.

In the given article the theoretical-methodology aspects of problem of pedagogical reflection, and also marketability and introduction of certain technologies the reflexive approach, are considered within the limits of context studies.

Key words: reflection, types of reflection, pedagogical reflection, stages of forming of pedagogical reflexive, reflexive environment, model of readiness of teacher of initial classes to the pedagogical reflection, context studies, educational activity of academic type, activity, educational-professional activity.

УДК 371.2 (09)
ББК 74.03

Юрій Костюшко

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ПЕДАГОГОМ В УМОВАХ СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

Розглядаються особливості прийняття рішення педагогом в умовах ситуації конфлікту. Робиться висновок, що процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самостійно, індивідуально, творчо, що передбачає те, що вчитель знаходить та демонструє оригінальні підходи щодо розвитку конфлікту, знаходить найбільш педагогічно доцільний варіант, який сприяє розвиткові особистості дитини і відповідає виховному ідеалу

Ключові слова: прийняття рішення, ситуація конфлікту, розв'язання конфлікту, проблемна ситуація, міжособистісна взаємодія.

Постановка проблеми. Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, динамічний розвиток педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за виховання та підготовку учнівської молоді до реалій життя, їх спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатність вирішувати соціально-психологічні суперечності. Розв'язання цієї проблеми ставить якісно нові вимоги до міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у навчально-виховному процесі та підготовки майбутніх учителів до конструктивної участі в ній.

Історія людства завжди супроводжувалася соціальними конфліктами: між містами та державами, етносами і народами, релігійними конфесіями, соціальними групами та класами; сімейними, міжособистісними та внутрішньоособистісними. Вирішення конфлікту з позиції сили (в історичному контексті та в сучасних умовах) призводить до наростання соціальних трансформацій, до поширення деструктивних тенденцій формування особистості.

Аналіз сучасних досліджень. Тому проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін.). Педагогічні аспекти проблеми міжособистісної взаємодії висвітлювалися в працях В.А. Кан-Каліка, Ю.М. Кулюткіна, А.Й. Капської, Л.В. Кондрашової, А.В. Мудрика, О.Г. Мороза, Л.І. Рувінського, Л.О. Савенкової, А.А. Реана та ін.; психологічні – Г.М. Андрєєвої, О.О. Бодальова, І.Д. Бега, О.В. Киричука, Г.А. Ковальова, Б.Ф. Ломова, О.О. Леонтєва, Л.О. Петровської, Б.Д. Паригіна, І.В. Страхова та ін.

Мета статті. Розкрити особливості прийняття рішень педагогом в умовах ситуації конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Особливо важливим у контексті зазначеного вище постає процес прийняття рішення педагогом в умовах ситуації конфлікту, чому і присвячена наша стаття.

Квінтесенцією педагогічної діяльності, педагогічних дій, зусиль, функцій учителя є момент прийняття рішення. Необхідність прийняття рішення пронизує все, що робить учитель, формулюючи мету, розв'язуючи задачі й реалізуючи їх досягнення. Під рішенням будемо розуміти вибір альтернатив, які складають педагогічний ресурс учителя. Надто складно розв'язати проблему в умовах деструктивної, напруженої або суперечливої взаємодії. Для ситуації конфлікту складність зумовлена такими чинниками, як невизначеність вихідних даних (суперечли-

вість, часто хибність даних про ситуацію), неусвідомленість предмета (об'єкта) зіткнення, негативні емоції (страх, гнів, недовіра, смуток тощо).

На відміну від інших сфер (політики, виробництва, бізнесу тощо), у педагогічному процесі результат наперед визначений (модель визначеного майбутнього) – це повне вирішення конфлікту, ліквідація його джерел. За інших умов (придушення однієї із сторін або роз'єднання суб'єктів протидії) він набуватиме інших форм чи перетворюватиметься на тривалий конфлікт і з часом загострюється.

Для повного розв'язання ситуації конфлікту необхідно чітко уявляти, яким буде результат прийняття системи рішень, що реалізуються в конкретних діях. Пошук дій (вибір альтернатив) перетворює існуючу ситуацію конфлікту на бажану, що відповідає поставленій меті та певним критеріям.

Продуктивно розв'язати ситуацію конфлікту – це означає побудувати оптимально орієнтовану основу дій, створити необхідні умови для їх виконання та ефективно виконати дії, які призведуть до очікуваного результату. Від педагога, який приймає рішення в ситуації конфлікту, вимагається розуміння, самоаналіз основ власних дій та відповідальність за їх наслідки. Це твердження передбачає наявність осмисленої мети-результату (яка відповідає виховному ідеалу) та усвідомленого прийняття рішень під час міжособистісної взаємодії, які мають призвести до повного вичерпування конфлікту на відміну від імпульсивних, емоційних, традиційних або вольових рішень.

Моделювання бажаного результату в педагогічному процесі передуює дії і, безумовно, впливає на вибір учителем рішень. Творча активність людини завжди цілеспрямована – характерним для неї є чітке уявлення про мету та пошук засобів досягнення шляхом доцільно орієнтованих дій. Як зазначав І.М. Фейгенберг, вирішення проблемної ситуації полягає саме в тому, щоб прийняти рішення, яке дозволить досягнути визначеної мети у заданій вихідній ситуації, та реалізувати його [6]. Під час прийняття рішення в ситуації конфлікту необхідно чітко усвідомлювати ієрархію цілей. Спрямованість педагога на кінцеву визначену мету вирішення ситуації конфлікту підпорядковує всі проміжні рішення й робить їх більш прозорими та цілеспрямованими.

Отже, процес вирішення ситуації конфлікту під час міжособистісної взаємодії вимагає від педагога чіткого усвідомлення кінцевої мети та прийняття рішень про дії, які призведуть до її досягнення в існуючій ситуації.

Розглянемо глибше поняття прийняття рішення. Як зазначав К.Дункер, рішення завжди є варіацією якогось критичного моменту ситуації [7]. Тому прийняття рішення пов'язане з вирішенням проблем – перетворення вихідної проблеми на продуктивний процес. Момент прийняття рішення відбувається на етапі, коли певні ідеї, погляди, установки, уявлення набули свого оформлення і настає момент їх конкретної реалізації. Ми поділяємо погляди П.К. Анохіна, який стверджував, що прийняття рішення переводить один системний процес (у нашому дослідженні ситуації конфлікту) в інший системний процес – програму дій (у нашому випадку розв'язання ситуації конфлікту) [1].

Необхідно зазначити, що прийняття рішення – це психологічний процес. Кожна людина протягом дня приймає велику кількість рішень, більшість з яких мають стереотипний характер.

В умовах ситуації конфлікту простіше прийняти типові, стандартні рішення, значно складніше – продуктивні, конструктивні. На сьогодні в науці найбільш усталеною є така типологія підходів щодо процесу прийняття рішень: інтуїтивний, заснований на судженнях, та раціональний. Інтуїтивні рішення – це вибір, зроблений лише на основі відчуття, що він правильний. Свідоме ж порівняння “за” і “проти” відносно кожної альтернативи відсутнє. Рішення, які ґрунтуються на судженнях, – це вибір, зумовлений знаннями та накопиченим досвідом. Раціональні рішення базуються на аналітичному процесі та об'єктивних критеріях.

Для ситуації педагогічного конфлікту важливим є прийняття оптимального за певних умов розв'язання, яке б принесло користь для всіх. Учителю бажано оцінювати свої власні сили та можливості, а саме практичне рішення повинно бути максимально простим та ясным і з самого початку зрозумілим та прийнятним дитиною. Важко стверджувати, що в складних критичних ситуаціях (до яких належить і конфлікт) людина спирається на об'єктивні критерії і виконує

певні логічні правила. Ситуація конфлікту, як правило, супроводжується негативними емоціями (страх, гнів, ненависть тощо), які гальмують нормальний прояв здорового глузду. Під час ситуації реального конфлікту більшість людей (наші дослідження, викладені в другому розділі, це підтверджують) проявляє надто стереотипну деструктивну поведінку: колабораціонізм, конфронтація, контратака, ухиляння і т.і. Лише невеликий відсоток людей демонструють співробітництво у вирішенні проблем. Це викликано великою детермінованістю поведінки, інтуїтивним та заснованим на судженнях підході щодо прийняття рішень.

На сьогодні підхід, який базується на прийнятті раціональних рішень у ситуації конфлікту, досліджується нормативними науками, а саме: праксеологією та теорією ігор. Метою цих наук є розроблення норм поведінки (правил, принципів), які дозволяють людині, що приймає рішення, найбільш оптимально (раціонально) розв'язати конфлікт. Ці норми або є результатом узагальнення людського досвіду, або отримані за допомогою математичних методів. Як зазначає Ю.П. Пономарьов стосовно причин та природи конфлікту, то це питання залишається осторонь, не розглядається вплив особистості на процес пошуку, вибору та ефективності рішення [5]. Дослідження динаміки поведінки людей в умовах протидії підтверджують прагнення кожного з суб'єктів до перемоги. Вони демонструють при цьому поведінку критиканства, звинувачень, поглиблення розбіжностей, ведення "підривної" діяльності тощо. Механізм мислення людини в реальному конфлікті визначається не принципами нормативних наук, а особистими, людськими принципами, які визначають поведінку під час конфлікту. Гуманістичною педагогікою доведено, що людині не можна ззовні нав'язати норми чи програму поведінки, проте можна допомогти їй у формуванні бажаних або необхідних моделей поведінки.

Дії педагога під час виникнення конфлікту повинні визначатися, насамперед, перспективою відношень, відповідних виховному ідеалу, проявом яких у конкретний момент є певний психофізіологічний стан. Такий стан у ситуації конфлікту веде не до уникнення або придушення конфлікту, а до його повного вирішення.

Факт прийняття суб'єктом раціональних рішень у ситуації конфлікту є незаперечним. Його реалізація можлива за єдиної умови – контролю за емоційною та вольовою сферами, який досягається саморегуляцією робочого самопочуття педагога.

Розглянемо найбільш повну структуру етапів раціонального прийняття рішень (рис. 1).

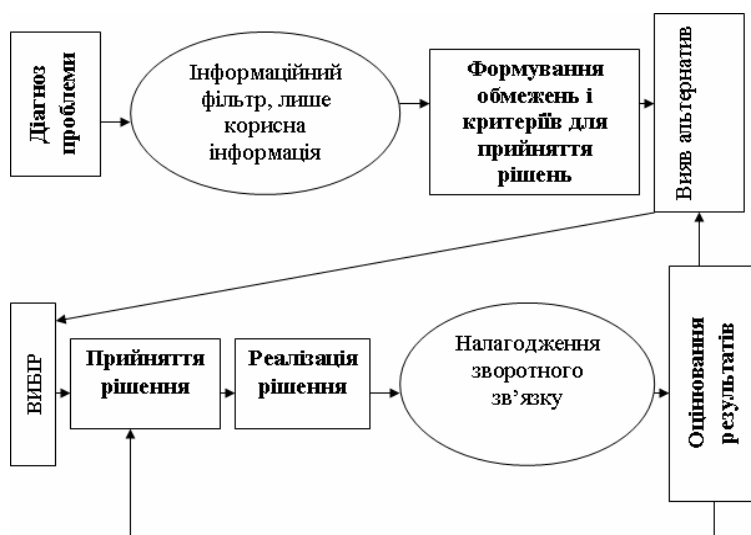


Рис. 1. Етапи прийняття і реалізації раціональних рішень

Етапи раціонального прийняття рішень в умовах ситуації конфлікту вимагають певної конкретизації та ряду доповнень й уточнень. По-перше, прийняття рішення передбачає свідомий вибір альтернатив. Проте на відміну від інших галузей виникнення суперечливих проблемних ситуацій конфлікт у педагогічному процесі має визначений кінцевий результат і по-

винен сприяти особистісному зростанню дитини. По-друге, необхідно визначити ризик учителя під час конфліктної взаємодії з учнями та міру його відповідальності. По-третє, виявити які чинники впливають на прийняття рішень. По-четверте, як конфліктну ситуацію перевести на конструктивний творчий процес. По-п'яте, визначити найбільш продуктивну стратегію прийняття рішення в ситуації конфлікту. Прийняття вчителем рішення про дії та їх успішність залежить не лише від уміння зробити продуктивний вибір альтернативних підходів, але й від впевненості чи невпевненості в коректності свого рішення. Впевненість з'являється, коли страх за власні дії зведений до мінімуму. Як зазначають Е.Мушик та Т.Мюллер, центральну роль в аналізі проблеми прийняття рішення відіграє поняття ризику [4]. Приймаючи рішення в умовах невизначеності щодо наслідків власних дій реалізованого вибору під час взаємодії, педагог ризикує, перш за все, відхилитися від кінцевої мети, по-друге, поглибити і розширити конфлікт. Сфера впливу особистісних характеристик учителя, який приймає рішення, досить широка. Але варіанти рішення визначаються, головним чином, параметрами ідеального результату та конструктивними стратегіями міжособистісної взаємодії.

Під час вирішення конфлікту шлях до успіху є дуже відповідальним, а, навпаки, шлях до поразки передбачає зменшення (мінімізацію) відповідальності. Надто часто можна почути від учителів подібні вислови: "Я нічого не можу вдіяти, тому що ...", "Я прагнув досягти високих результатів на уроці, проте невихованість учнів завадила цьому", „Це педагогічна система (технологія) X призводить до конфлікту, це промах авторів X-системи, а не мій" і т.ін. Для того, щоб не нести відповідальності, нічого не вирішувати, не досягати успіху, слід ігнорувати, опиратися, уникати (шлях до безвідповідальності). Зовсім інше – відповідальність – це здатність турбуватися про щось, досягати чогось, бути чимось, розпочинати зміни як власні, так і в оточуючому середовищі, оберігати, допомагати, кохати, бути зацікавленим. Кожен педагог має відповідати за все в межах його контролю та повноважень. І як наслідок цього – він постійно знаходиться в стані аналізу, приймає рішення, за які повністю відповідає. Відповідальність педагога за все, що він робить, – підґрунтя його взаємодії в ситуації конфлікту.

Чинники, що впливають на прийняття рішення під час конфліктної взаємодії, можуть бути як суб'єктивними, так і об'єктивними. М.Мескон, Н.Альберт та Ф.Хедоурі виділяють такі фактори, які загалом впливають на ситуацію вибору рішення: 1) особистісні характеристики; 2) середовище; 3) ризик; 4) невизначеність; 5) час; 6) інформаційні обмеження; 7) поведінкові обмеження; 8) негативні наслідки [3].

Д. Креч, Р. Крачфілд та Н. Лівсон розглядають фактори, які визначають розв'язання задач: ситуаційні; часова організація та установка (установка надто сильно впливає на прийняття рішення); емоційні та мотиваційні стани; особистісні характеристики. Підсумовуючи розглянуті фактори, вважаємо за необхідне у ситуації конфлікту враховувати такі, як: 1) рівність сил; 2) бажання примирення; 3) вдалий час; 4) інформаційна невизначеність; 5) середовище (агресивне чи ні); 6) негативні наслідки [7].

Засобом прийняття рішення під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту є вчинок, в якому реалізуються професійні та особистісні якості вчителя. Як зазначав М.М. Кашапов, педагогічна проблемна ситуація є початком творчого мислення [2].

Будь-яка ситуація конфлікту може бути розв'язана, якщо зробити її більш визначеною (зняти високий ступінь невизначеності), якщо виробити педагогічні рішення щодо способу адекватного усунення суперечності, власне сам спосіб рішення є реалізацією певної стратегії (стратегія розв'язування ситуації конфлікту як системи правил).

Найкращою стратегією (економічною, ефективною, результативною) є така, коли поведінка педагога оцінюється ним та учнями як корисна, приємна, раціональна, творча, яка задовольняє всіх.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що стратегія як регулярність у прийнятті рішень належить до моделі рішення у сенсі набуття, збереження та використання інформації, яка використовується для досягнення певної мети. Д. Олсон, який спирається на теоретичні положення Д.Брунера, зазначає, що стратегія – це послідовність рішень, які приймає суб'єкт, стратегія – модель гіпотези або рішення, які суб'єкт приймає на шляху до поставленої мети.

У цілому можна виділити ряд суттєвих ознак, характерних для поняття “стратегія”. Більшість дослідників акцентують увагу на етапі, який передує моменту прийняття рішення, – етапі висунування гіпотези. При цьому виділяються дії, пов’язані з маніпулюванням інформацією, яка сприяє виділенню та перевірці гіпотези. Момент прийняття рішення про доцільність дій, які необхідно реалізувати, настає в процесі, коли в суб’єкта складається думка, що гіпотетична система дійсно відповідає заданим функціям. Під час вирішення ситуації конфлікту базовою стратегією виступає стратегія співробітництва в розв’язанні проблем.

Стратегія вміщує в себе загальне спрямування, що може бути однаковим у суб’єктів, які розв’язують проблеми різними способами; і охоплює всю структуру процесу прийняття рішення: підготовка дії (розуміння умов), планування (формування задуму) та реалізація (перевірка задуму). Стратегія хаотичного, стихійного, безсистемного перебору буде вже не стратегією, а своєрідною “анти стратегією”. Вона є цілісною системою, яка організовує рішення і керує ним упродовж усієї взаємодії в ситуації конфлікту.

Узагальнюючи вищезазначене, пропонуємо такі етапи раціонального прийняття рішення у ході міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту (рис. 2.).

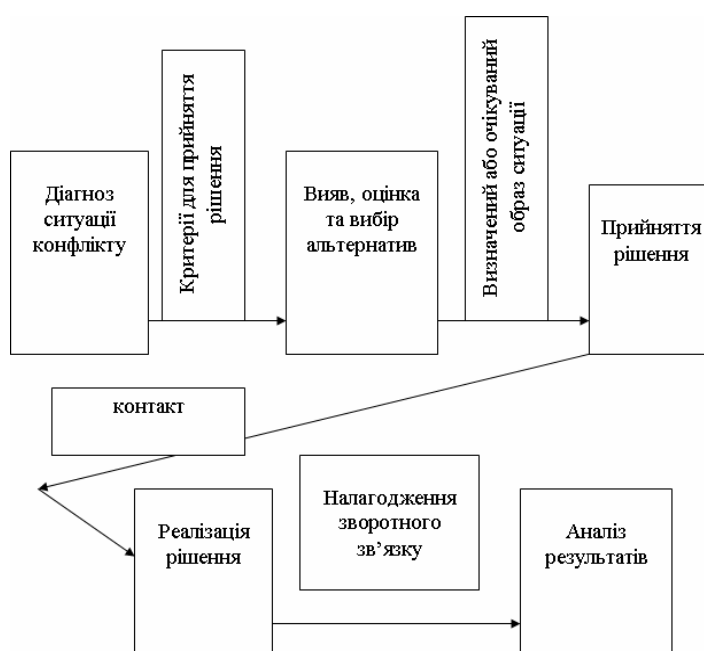


Рис. 2. Етапи прийняття раціональних рішень у ході міжособистісної взаємодії педагога з дітьми в ситуації конфлікту

Загалом, процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самостійно, індивідуально, творчо, що передбачає те, що вчитель знаходить та демонструє оригінальні підходи щодо розвитку конфлікту, знаходить найбільш педагогічно доцільний варіант, який сприяє розвитку особистості дитини і відповідає виховному ідеалу.

1. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 21–29.
2. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации / М. М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во Ярославского госуниверситета, 1992. – 84 с.
3. Мескон М.Х. Основы менеджмента / Пер. с англ. / М. Х. Мескон. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
4. Мушик Э. Методы принятия технических решений / Пер. с нем / Э. Мушик, П. Мюллер. – М.: Мир, 1990. – 208 с.
5. Пономарёв Ю.П. Игровые модели: Математические методы, психологический анализ / Отв. ред. Б.Ф. Ломов / Ю. П. Пономарёв. – М.: Наука, 1991. – 160 с.
6. Фейгенберг И.М. Проблемные ситуации и развитие активности личности / И. М. Фейгенберг. – М.: Знание, 1981. – 48 с.
7. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.

The features of decision-making by a teacher are examined in the conditions of situation of conflict. The conclusion is drawn, that a decision-making process in the situation of conflict is carried out by every teacher independently, individually, creatively, that foresees that a teacher finds and demonstrates original approaches as for the development of conflict, finds the most pedagogically expedient variant which assists to the child's personality development and meets the educating ideal.

Key words: *decision-making, situation of conflict, decision of conflict, problem situation, interpersonality co-operation.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Андрусьова Ірина.</i> Вплив експериментальної діяльності на розвиток інклюзивної освіти в Україні	3
<i>Беленька Ганна.</i> Націоцентризм педагогічної концепції дошкільного виховання Софії Русової	7
<i>Біницька Катерина.</i> Реорганізація діяльності вищих педагогічних шкіл Польщі в 50-х рр. ХХ століття	11
<i>Глузман Олександр.</i> Сучасний стан і перспективи розвитку педагогічних технологій в університетській педагогічній освіті	16
<i>Гончарук Ольга.</i> Людинознавчий підхід у педагогіці: ретроспективний погляд	21
<i>Комар Ірина.</i> Роль у ГКЦ у розвитку фахової освіти в Галичині в 20-30-х рр. ХХ ст.	24
<i>Перепелюк Інна.</i> Витоки суспільного дошкільного виховання на Буковині (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття)	28
<i>Резо Ганна.</i> Підготовка вихователів Закарпаття на зорі становлення дошкільної освіти краю та сучасності	31
<i>Струннікова Дарина, Беспалько Ганна.</i> В. О. Сухомлинський про вплив казки на розвиток дітей	36
<i>Хрущ Олена, Хрущ Василь.</i> Конкурентноспроможність сучасного вчителя	39
<i>Чулкова Людмила.</i> Психолого-педагогічна підготовка вчителя в Німеччині: структура, зміст, форми	42

ВИЩА ШКОЛА

<i>Брухальська Оксана.</i> Ситуації невизначеності в професійній діяльності сучасного педагога	46
<i>Будник Олена.</i> Етнокультурна складова змісту професійної освіти майбутніх учителів початкових класів	49
<i>Васянович Григорій.</i> Гуманітарна освіта майбутнього учителя: проблеми якості	54
<i>Вознюк Олександр.</i> Психолого-педагогічні чинники ефективної педагогічної дії у системі професійної підготовки	58
<i>Горчакова Ольга, Чжан Цюйцзя.</i> Адаптація іноземних студентів у полікультурному освітньому просторі вищів України	62
<i>Кирста Наталія.</i> Практична підготовка майбутніх вихователів ДНЗ в умовах ступеневої освіти	65
<i>Козлюк Ольга.</i> Професійної підготовки студентів до формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей дошкільного віку	68
<i>Комісарик Марія.</i> Спрямованість діяльності майбутнього вихователя на освітні технології	71
<i>Левченко Олег.</i> Професійна самовизначеність майбутніх викладачів психології в межах фасилітативного підходу	76
<i>Лисенко Неллі.</i> Підготовка майбутніх педагогів до використання етнопедагогіки в сучасному інтеркультурному просторі	82
<i>Лисенко Олександра.</i> Впровадження літературного краєзнавства в систему підготовки організаторів туристичної діяльності	88
<i>Макаренко Лілія.</i> Підготовка майбутнього вихователя до керівництва театралізованою діяльністю дошкільників	94
<i>Мацук Людмила.</i> Особливості підготовки майбутніх вихователів до правовиховної діяльності в сучасних дошкільних навчальних закладах	98

Машкіна Людмила. Сучасні технології модернізації змісту професійної освіти майбутніх педагогів у контексті євроінтеграції	101
Мисик Олеся. Професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: диференційований підхід	105
Олійник Марія. Теоретичні основи моделювання процесів професійної підготовки вихователів ДНЗ у контексті нових підходів до освіти	108
Опачко Магдалина. Проблеми формування діагностичної компетентності майбутнього вчителя	113
Пальшкова Ірина. Формування професійно-педагогічної культури у майбутніх учителів початкової школи в контексті практико-орієнтованого підходу	118
Пісоцька Леоніда. Професійна підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти в умовах ступеневості	123
Чупахіна Стлана. Теоретико-методологічні засади формування професіоналізму майбутнього вчителя-логопеда	127
Шоробура Інна. Організаційні засади професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах регіону	132

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Дубасенюк Олександра. Виховна спрямованість діяльності педагога	137
Машовець Марина. Елементи народної педагогіки в трудовому вихованні дітей дошкільного віку	141
Орбан-Лембрик Лідія. Урахування психологічних характеристик західних українців в моделюванні освітнього простору	144
Поніманська Тамара. Гуманістична спрямованість педагогічного процесу сучасного дошкільного навчального закладу	149
Сичова Мирослава. Гуманістичне виховання – основа становлення особистості учнів початкової школи	153
Чикалова Тетяна. Етнопедагогічна підготовка як важлива ланка полікультурного виховання майбутнього вчителя	156
Яшин Надія. Вплив гуманітарних дисциплін на формування толерантності студентів вищих навчальних закладів	159

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Берека Віктор. Принцип полікуртурності як основа сучасної системи освіти	163
Борисова Світлана, Борисов Володимир. Організація міжкультурного спілкування у дослідницькій діяльності студентів на заняттях з бісерного рукоділля	168
Григор'єва Алла, Блажеєва Зоя. Розвиток творчої активності майбутніх учителів технологій у процесі проектно-технологічної діяльності	173
Желанова Вікторія. Реалізація рефлексивно-орієнтованого підходу у контекстному навчанні майбутнього вчителя початкових класів	177
Костюшко Юрій. Особливості прийняття рішення педагогом в умовах ситуації конфлікту	181

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Andrusyova Irina.</i> The role of experimentation in the development of inclusive education in Ukraine	3
<i>Belenka Anna.</i> National orientation the preschool's pedagogical conception of Sofia Rusova	7
<i>Binyts'ka Kateryna.</i> Reorganization of activity of higher pedagogical schools in Poland in 50-ies of the XX-th century	11
<i>Gluzman Alexandr.</i> Current state and prospects of Pedagogical technologies in the University Pedagogical education	16
<i>Goncharuk Olga.</i> Person study approach pedagogy: flashback	21
<i>Komar Iryna.</i> The role of UGCC on the development of trade education in Galychyna of 20-30th years XX-th century	24
<i>Perepelyuk Inna.</i> The origins of public preschool education in Bukovina (late nineteenth and first third of the twentieth century)	28
<i>Reho Hanna.</i> Analysis of the content of educators' preparation in Transcarpathia, in the early development of preschool education of the region and in current time	31
<i>Strunnikova Daryna, Bospalko Anna.</i> Fairy tale as a method of education and education of children of preschool age	36
<i>Khrushch Olena, Khrushch Vasyl.</i> Competitiveness of a teacher is determined by his training	39
<i>Chulkova Lyudmila.</i> Pedagogical teacher's training in Germany: structure, content, forms	42

HIGHER SCHOOL

<i>Bryhalska Oxana.</i> Uncertainty situations in the professional activity of modern pedagogue	46
<i>Budnyk Olena.</i> Ethnocultural component of professional education of future teachers in primary schools	49
<i>Vasyanovych Hryhoriy.</i> Humanitarian education of future teacher: problems of quality	54
<i>Voznyuk Alexander.</i> The Psychological and Pedagogical Factors of Effective Pedagogical Action in the System of Professional Training	58
<i>Gorchakova Olga, Zhang Qujia.</i> Didactic adaptation of foreign students in a multicultural educational environment of the universities	62
<i>Kyrsta Natalia.</i> The future educators' of preschool institutions practical training in the conditions of education levelness	65
<i>Kozlyuk Olga.</i> The features of professional preparation of future educators to forming of humanistic orientation of communication of preschool children	68
<i>Komisaryk Mariya.</i> The use of educational technologies in the activity of the future teacher	71
<i>Levchenko Oleg.</i> Professional self determination of the future teacher of psychology in terms of facilitating approach	76
<i>Lysenko Nelli.</i> The training of the future pedagogues to the use of ethnopedagogy in modern intercultural world	82
<i>Lysenko Oleksandra.</i> The introduction of local studies literature in the system of training of the organizers of tourist activity	88
<i>Makarenko Lilia.</i> A would-be educator's training for organizing preschoolers' drama activity	94
<i>Matsuk Lyudmyla.</i> The peculiarities of future educators' training to legal educative activity in modern preschool institutions	98

Mashkina Lyudmila. Cuchasni of technology of modernization of maintenance of trade education of future teachers in the context of eurointegration	101
Mysyk Olesya. Professional competence of pre-school educator: a differentiated approach	105
Oliylyk Maria. Theoretical fundamentals of process simulation training educators kindergarden in the context of new approaches to education	108
Opachko Magdalene. Problems of diagnostic competence of future teachers	113
Palshkova Iryna. The formation of professional pedagogical culture in the future teacher of the primary school in the context of practical-oriental approach	118
Pisots'ka Leonida. Professional Preparation of the Future Teachers of Pre-school Education Within the Conditions of Stage Education	123
Chypakhina Svitlana. The theoretical-methodological principles of future speech teacher-therapist's professionalism formation	127
Shorobura Inna. Organizational principles of professional training of future specialists of pre-school education under conditions of the region	132

THE THEORY OF UPBRINGING

Dubaseniyuk Alexandra. Upbringing orientation of teache's activities	137
Mashorets Maryna. The elements of folk pedagogy in the labour upbringing of pre-school children	141
Orban-Lembryk Lidiya. Psychological characteristics of western ukrainians in modeling of educational enviroment which should be taken into account	144
Ponimanska Tamara. Humanistic orientation of educational process in the modern preschool establishment	149
Sychova Myroslava. Humanistic education – the base of becoming of personality of primary classes pupils	153
Chykalova Tetyana. The meaning of ethnopedagogical training as a major part of future teacher's multicultural education	156
Yashyn Nadiya. The influence of the Humanities on the tolerance formation of the students of higher educational establishments	159

THE THEORY OF EDUCATION

Bereka Viktor. Policultural principle as the base of modern educational system	163
Borysova Svitlana, Borysov Vjacheslav. The organization of intercultural dialogue in the course of research activity of students on employment on beaded needlework	168
Hryhor'yeva Alla, Blazheyeva Zoja. Development of Creative Activity of the Future Teachers of Technologies in the Process of Project-Technological Activity	173
Zhelanova Viktoriya. Realization of the reflection-oriented approach is in the process of context studies of future teacher of initial classes	177
Kostyushko Yury. The peculiarities of decision-making by a teacher in the conditions of situation of conflict	181

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного 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, лівє – 2,5 см, правє – 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 № 7-05/1 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, вчитана 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 XXXVII

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University

PEDAGOGICS
Issue XXXVII

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V. Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76000, Ivano-Frankivsk

Головний редактор: Головчак В.М.
Комп'ютерна правка: Дмитрів Р.В., Матішак М.В., Нижникевич З.М.
Комп'ютерна верстка: Дмитрів Р.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435
Здано до набору 12.04.2011 р. Підп. до друку 19.04.2011 р.
Формат 60x84/8. Папір ксероксний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 12,00. Наклад 100 прим. Зам. № 40.

Видавець
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК 2718 від 12.12.2006 р.