

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 20 (231) ЖОВТЕНЬ

2011

2011 жовтень № 20 (231)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

За матеріалами

*V Міжнародної науково-практичної конференції
„Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття”*

Частина I

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку

наукових фахових видань України

(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 1 від 30 серпня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лїве) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

| | | |
|-----|--|-----|
| 1. | Болдова Т. А. Новые технологии обучения в контексте межкультурных контактов..... | 6 |
| 2. | Гришенко В. Д. Обучение межкультурной коммуникации в рамках изменения парадигмы образования..... | 11 |
| 3. | Докучаєва В. В. Прогнозування саморозвитку інноваційної педагогічної системи з урахуванням стану системи та її оточення..... | 18 |
| 4. | Спіхіна М. А. Про поняття та терміни української етнопедагогіки..... | 27 |
| 5. | Желанова В. В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії..... | 37 |
| 6. | Кузьменко В. В., Чумак Л. В. Педагогічні шляхи вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії..... | 53 |
| 7. | Лалак Н. В. Сучасні інноваційні підходи в управлінні освітою.. | 63 |
| 8. | Ліннік О. О. Становлення та розвиток педагогіки співробітництва..... | 69 |
| 9. | Новикова Г. П. О психологической концепции развития новой ценностно-ориентационной системы и этногенеза ценностных ориентаций личности..... | 76 |
| 10. | Новікова О. В. Розвиток творчого мислення студентів в освітньому процесі..... | 88 |
| 11. | Овчаренко О. В. Аксіологічний підхід до змісту освіти в багатоетнічній Україні: на шляху руйнування міфологем..... | 99 |
| 12. | Отравенко О. В. Модернізація системи фізичного виховання учнівської молоді..... | 107 |
| 13. | Плетньов М. В. Процес глобалізації, освіта й мережа Інтернет..... | 114 |
| 14. | Полежаев Д. В. Проектные технологии в образовании: ментальный подход..... | 120 |
| 15. | Прокоф'єва М. Ю. Інноваційні технології як засіб інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів... | 125 |
| 16. | Теремов А. В. Интегрализм в познании как основа совершенствования общего образования..... | 132 |
| 17. | Терских Л. А. Использование в образовании элементов эвристической педагогики в условиях инновационных процессов европейской интеграции..... | 137 |
| 18. | Тулегенова А. Г. Новая образовательная парадигма как путь гуманизации высшего образования..... | 141 |

19. **Хацаюк Н. С.** Організація науково-методичної роботи в “Школах майбутнього” Автономної Республіки Крим..... 148

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

20. **Алфімов Д. В.** Наступність у вихованні лідерських якостей у школярів..... 156
21. **Данієлян А. Я.** Педагогічні умови виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці в приватних навчальних закладах..... 167
22. **Дьяченко Е. И.** О некоторых особенностях профильного обучения иностранному языку старшекласников..... 177
23. **Дьяченко М. В.** К вопросу об интегративном обучении иностранному языку..... 182
24. **Кобяков Ю. П., Павлов А. С.** Система подготовки юных хоккеистов: на основе педагогических технологий..... 187
25. **Ковальчук О. В.** Гуманізм особистості вчителя як ефективна умова формування гуманістичних цінностей молодших школярів..... 192
26. **Коляда Н. М.** Сучасні тенденції підготовки організаторів дитячого руху крізь призму історико-педагогічного досвіду... 197
27. **Лопатіна Г. О.** Діалогічне мовлення молодшого дошкільника: гендерні особливості..... 206
28. **Нікуліна О. Д.** Системний підхід до формування вмінь молодших школярів розв’язувати текстові задачі..... 213
29. **Полєвіков І. О.** Особистісно орієнтоване виховання в музичній школі..... 219
30. **Полєвікова О. Б.** Словоцентризм мовленнєвого розвитку дошкільника: теоретико-методологічний аспект..... 227
31. **Саакян С. А.** Обучение иностранному языку с музыкальной составляющей в свете модернизации развития дошкольного и школьного образования..... 233
32. **Сарієнко В. В.** Логіко-структурний аналіз самостійної пізнавальної діяльності учнів при виконанні пізнавальних процедур..... 239
33. **Семенов А. А.** Категоріально-понятійний апарат проблеми виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор..... 250
34. **Стаєнна О. О.** Формування громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку..... 259
35. **Чумакова А. А.** Корекційна робота як умова успішного навчання учнів із ЗПР у масовій школі..... 265
36. **Швець Т. А.** Педагогічні здібності як основний компонент професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів..... 272

| | | |
|-----|---|------------|
| 37. | Шматченко Г. О. Особливості розвитку основ логічного мислення старших дошкільників..... | 277 |
| 38. | Шуба Л. В. Інноваційні педагогічні шляхи в організації методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку при використанні великого тенісу..... | 285 |
| 39. | Яковлев С. В. Методики исследования динамики развития ценностных оснований личности в онтогенезе..... | 292 |
| | Відомості про авторів..... | 305 |

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

УДК 81.112.2(077)

Т. А. Болдова

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ

При рассмотрении современной образовательной ситуации уже нельзя обойтись без учета процессов, происходящих в сети Интернет. Если в начале своего существования Интернет был лишь площадкой для обмена научной методической информацией, то сейчас растет удельный вес образовательных сетей. По мнению ряда исследователей, встает новая задача изучения человека “обучающегося и обучаемого” в информационном социуме, что неотделимо от понятий идентичности и “самопрезентации” множественных идентичностей. Именно на образовательных ресурсах и создается, по мнению многих исследователей, новая социокультурная среда информационного общества. Образовательные ресурсы начинают выполнять и роль “креативного тьютера” новых сетевых сообществ (термин немецкой дидактики). Некоторые исследователи предлагают рассматривать технологию обучения как совокупность методов сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами. В научной литературе, посвященной проблемам информатизации профессионального образования, часто встречаются такие однопорядковые, синонимические выражения, как “новые информационные технологии”, “технологии компьютерного обучения”, “компьютерные педагогические технологии”. Это свидетельствует о том, что терминология в этой области исследований и соответствующие ей понятия еще не устоялись.

Введение Интернет-технологий и, прежде всего информационных и коммуникационных средств, особенно важно для всей системы образования. Новые информационные технологии оказывают непосредственное влияние на изменения, которые уже сейчас происходят в системе обучения, например, иностранным языкам. Поэтому следует проанализировать, какой будет форма использования новых информационных технологий в изучении иностранных языков, какими компетенциями должны обладать преподаватели, чтобы быть готовыми использовать весь потенциал сети www, и как нужно строить и развивать

эти компетенции для дальнейшего изменения системы образования. Необходимо сформировать предпосылки для ориентации студентов, будущих учителей в сети www, а также в материалах Интернета, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что экранная культура способствует небывалой диверсификации и мультипликации источников образования, поэтому на роль авторитетного источника знаний о мире наряду с преподавателем претендуют новые информационные технологии. Образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации.

Применительно к обучению использованием сети www, появилось ряд работ, посвященных проблемам управления процессом усвоения знаний. На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью Интернет-технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. При этом важно, что человек способен разложить информацию на маленькие специфические части, но он может также и объединить небольшие порции информации в большие группы. В последнее время усилились дебаты в научной среде относительно вопроса о конструктивизме, как о парадигме для обучения. С научной точки зрения некоторых исследователей утверждается, что знания не “трансформируются” от обучающего к обучаемому и что знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека. При этом процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания. Знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов, а как процедурные знания, имплицитные знания.

В отечественной науке рассматривается необходимость перехода от классической “монопредметной” парадигмы системы образования к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, при этом речь идет о проблеме перехода от процесса обучения к процессу самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Образуются новые информационные структуры и системы, происходит их самоорганизация.

Последние исследования показали, что передача учебного материала или знаний в смысле перенесения не возможна. Обучение только побуждает процессы конструирования в мозге человека, помогая ему самому приобретать знания. Целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации, в

ведении поиска информации. В результате этого, традиционная модель обучения, как модель передачи знаний, должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний.

Информационные технологии создают новую жизненную среду человека и ставят под вопрос многие привычные способы ориентации в мире и традиционные человеческие ценности. Жизненный мир человека – это историческое и культурное понятие. Он многократно менялся и был разным в разных культурах. Сегодня обычный человек оказался перед лицом проблем, созданных развитием науки и техники. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Отмечаются направления видоизменения деятельности, способствующие развитию творческих начал.

Сеть www изменяет учебную деятельность студента, она предстаёт как, визуальная работа с трехмерной и многомерной графикой. Появляются возможности:

- ускорения процессов “постижения” замысла текста, его материализации в виде схем, таблиц, анимации, видеоклипов;
- ускорения получения результатов “шаблонных преобразований” виртуальных ситуаций;
- расширения возможностей осуществления поисковых действий во всем информационном массиве сети www;
- возврата к промежуточным этапам сложной деятельности;
- одновременного рассмотрения сразу нескольких вариантов преобразования гипертекста как объекта.

Студент университета – это не столько “человек знающий”, даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Образованный человек является культурным и в том смысле, что он принимает и понимает иные культурные позиции и ценности. Упор делается на дидактику обучения и изучения нескольких языков, а не отдельно изучаемого иностранного языка.

Вводится понимание самого процесса интеркультурного и транскультурного образования, дающего перспективы мобильности, как в обучении, так и в практической деятельности выпускников университетов. Это значит, перед будущими специалистами открывается огромное пространство выбора приложений своих сил, где происходит соединение мировых знаний, соединение коммуникации в европейском и глобальном масштабе, когда, изучающий иностранный язык “приближается к «незнакомому» и открывает его”. Фактически же здесь выражен лозунг Болонской системы: не просто что-то знать, а знать, как найти, как быстро “добыть” требуемые знания из сети Интернет, через коммуникацию на основе аутентичных текстов, где заложены

национальные стереотипы, которые обладают важным для коммуникации свойством. В них заложена готовность к конфликту с “чужим”, и это в дальнейшем может ослабить возможный “культурный шок” у студентов.

Современные общественные процессы усиливают потребность людей в сохранении собственной идентичности, что в свою очередь требует дальнейшего развития интеркультурной коммуникативной компетенции. Так как культура – это, прежде всего, сообщения: высказывания, построенные по законам определенного языка и из представляемого этим языком лексическим материалом; наборы высказываний, семантически и прагматически связанных между собой (тексты разного рода) и та реальность, к которой они отсылают. Связи знаковой системы с реальностью составляют прагматический аспект культуры. Так основополагающими аспектами в “интеркультурной германистике” являются изменения в культурной идентичности, предполагающие формирование интеркультурной коммуникативной компетенции, когда формируются структуры и механизмы, позволяющие расширить связи с иными культурами, легче усваивать их содержание.

В этом процессе обретаются предпосылки для построения общего базиса кросскультурного взаимодействия. Можно сказать, что чем глубже задействована та или иная культура в процессах интеркультурной коммуникации, тем выше становится её способность к этому диалогу, так как в коммуникативных процессах такого типа культура обогащается содержанием, частично заимствуя его у партнёров, а частично формируя из собственного материала для обеспечения более эффективного интеркультурного взаимодействия.

Основной интерес в этом вопросе базируется на социально-этической стороне, и первоначально, на осуществлении интеркультурного диалога. Например, если мы говорим о переводе текста с русского языка на иностранный, то мы просто используем эквивалентные им иностранные слова и выражения. Но эта эквивалентность основана на наличии общих реалий, знаковых структур, сложившихся в постоянной коммуникации, что обеспечивает существование у слов и выражений разных языков общих денотатов. В этом случае, под таким ориентированным углом зрения и, согласно подходам компаративистской имагологии, мы должны рассматривать текст на иностранном языке, как форму культурного смыслового продукта.

Такой научный подход, первоначально получивший развитие в культурологии, предполагает в практике перевода и восприятия текста на иностранном языке осознанные действия установления таких отношений эквивалентности, которые направлены на описание физической и социальной реальности, на организацию поведения человека в этой реальности, на стереотипные способы восприятия собственной и “чужой” культур. Можно сказать, что чем более глубоко любой человек

задействован в процессах интеркультурной коммуникации, тем выше становится его способность к такому диалогу, ибо в коммуникативных процессах такого типа культура обогащается содержанием. Знание специфики мировой культуры и способов её восприятия – вот основная предпосылка интеркультурного диалога.

Литература:

1. Hamers J. F., M. Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualismus*. Cambridge: Cambridge University Press. **2. Klimsa P.** *Multimedia aus dem psychologischen und didaktischen Sicht*. In: Issing/Klimsa (Hrsg), 2007. **3. Kuhlen R.** “Informationstechnische Potentiale – nutzbar gemacht, auch für Geisteswissenschaftler”. In: Zimmerli, W. CH. (Hrsg.): *Wider die “Zwei Kulturen”*. Fachübergreifende Inhalte in der Hochschulausbildung. – Berlin/Heidelberg : Springer, 2000. – P. 148 – 170. **4. Mandl, Heinz, Gruber, Hans/Renkil, Alexander** (2007): *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen*: In: Issing/Klimsa (Hrsg.), 2007. – P. 167 – 177.

Болдова Т. А. Нові технології навчання в контексті міжкультурних контактів.

Стаття присвячена питанням використання нових інформаційних технологій мережі www у навчанні студентів. Розглядається теоретична й практична база становлення навчання іноземної мови за допомогою інформаційних і комунікативних технологій.

Ключові слова: мультимедіа, інформаційні технології, міжкультурні комунікації в мережі www.

Болдова Т. А. Новые технологии обучения в контексте межкультурных контактов.

Статья посвящена вопросам использования новых информационных технологий сети www в обучении студентов. Рассматривается теоретическая и практическая база становления обучения иностранному языку с помощью информационных и коммуникативных технологий.

Ключевые слова: мультимедиа, информационные технологии, межкультурные коммуникации в сети www.

Boldova T. A. The application of new technology and multicultural contact.

The article is devoted to the problem of the information technologies applications in training to foreign languages. The theoretical base is presented for teaching by means of new information technologies. The position of internet in an educational environment is specified. The activity of internet technology influence on the process of foreign language teaching is presented.

Key word: multimedia technologies, information technologies, the teaching paradigms, communication in network.

УДК 378.016:81'27

В. Д. Грищенко

**ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В РАМКАХ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Изменения в образовательной политике тесно связаны с изменениями в обществе. Глобализация во всех сферах человеческой деятельности, миграция и эмиграция привели к тому, что представители различных культур вынуждены общаться и взаимодействовать друг с другом. В ходе такого взаимодействия нередко возникают трудности, вызванные межкультурными различиями и неготовностью коммуникантов к адекватному восприятию друг друга. Таким образом, актуальность исследования межкультурной коммуникации обусловлена изменившимися социальными, экономическими и геополитическими требованиями современного общества.

В настоящее время в образовании появились новые тенденции и концепции. В вузах России уже введено двухступенчатое обучение: бакалавриат и магистратура. Тем самым, такой предмет как “Введение в межкультурную коммуникацию” по направлению Филологическое образование выпадает из первой ступени и преподается в магистратуре в проблемном поле “Теория и практика обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде” [1]. Очевидно, что без обучения межкультурной коммуникации невозможно овладение иностранным языком на должном уровне. Как быть преподавателям в подобной ситуации? Как представляется, единственно правильное решение – это интегрировать практический курс иностранного языка и основы межкультурной коммуникации.

В настоящее время практически в каждой дисциплине филологического направления отображена культурная составляющая предмета. Помимо этого, есть и такие специальные дисциплины как “История”, “Литература”, “Страноведение”, “Лингвострановедение стран изучаемого языка” и другие дисциплины, отображающие в большей или меньшей степени национальную специфику. При небольшом количестве часов, отведённых на предмет “Введение в теорию межкультурной коммуникации”, это и разумно, и оправдано. После окончательного внедрения бакалавриата, на наш взгляд, роль “Страноведения” и “Лингвострановедения” существенно возрастает. При этом симбиоз практики речи и межкультурной коммуникации становится насущной необходимостью и потребностью. Очевидно, что цель и задачи курса должны быть сформулированы заново при сохранении стратегического направления, принятого в обучении “Межкультурной коммуникации”. Цель данного предметного курса должна включать в себя “систематическое изложение основных проблемных областей

межкультурної комунікації, оволодіння основними поняттями і термінологією; розвиток культурної восприймчості, здатності до правильної інтерпретації конкретних проявів комунікативного поведіння в різних культурах” [2]. Головна мета, яка складається з підготовки студентів здійснювати іноязычне міжособистісне і межкультурне спілкування з носіями мови, визначає завдання і зміст як предметного курсу, так і межкультурного компонента: “1) отримання знань (як загальнокультурних, так і культурно-специфічних); 2) формування звичок і навичок; 3) зміна установок і оцінок” [3].

Незаперечно, навчитися спілкуватися на межкультурному рівні студенти мають можливість тільки в ході практичних занять по іноязычній мові, активно використовуючи ролеві і ділові ігри, тренінги, case studies, проектну роботу, круглі столи, дискусії. В ході пошуку інформації і підготовки презентації викладачі і студенти повинні використовувати сучасні джерела інформації, що відображають культурну специфіку. Вся підготовча і презентаційна робота ґрунтується, природно, на мовній взаємодії. Отже, мовна комунікація лежить в основі межкультурної комунікації.

Межкультурна комунікація – це особливий спосіб спілкування, що має свою специфіку. В свою чергу, спілкування, в тому числі і мовне, за своєю структурою і за природою соціально, за способом реалізації глибоко особистісно і умовлено психологічними відносинами. Акт комунікації включає:

- a) учасників акту комунікації;
- b) канали і способи їх використання (устна і письмова мова);
- c) коди: мовні, паралингвістичні і др.;
- d) ситуації, в яких той чи інший акт комунікації вважається соціально прийнятним;
- e) форми повідомлення і їх жанри;
- f) характер і темперамент учасників акту [4].

Прийнявши точку зору, що мова – гетерогенна діалектична система, зарубіжні вчені запропонували модель мовної комунікації. Так, етнографічна модель мовної комунікації – це модель мови в дії, інтерпретируюча мовне поведіння мовлячого (відправителя, адресанта) і слухача (отримувача, адресата) як функції різних детермінантів соціокультурної ситуації [5].

Для американських етнографів мовна комунікація є двостороннім процесом. На 1-ій ступені мовлячий сприймає стимули оточуючого середовища, оцінює їх і відбирає на основі свого соціокультурного досвіду; на 2-ій – орієнтується на комунікативні норми для конкретної ситуації, яка впливає на вибір

коммуникативных ресурсов. Следовательно, возникает возможность моделирования речевого поведения как одной из формы социального поведения. При этом культура – своеобразная матрица речи и речевой деятельности, обуславливающая межкультурную коммуникацию.

С помощью речевой коммуникации можно изучать культуру во всех её проявлениях. Речевая коммуникация – необходимое условие развития человеческой культуры. В коммуникативной деятельности пересекаются и взаимодействуют язык как система элементов разных уровней и культура, в которой он существует.

Таким образом, язык в своей коммуникативной функции связан с культурой, в которой он существует, и выступает как определённая форма культурного поведения.

Речевая коммуникация обладает спецификой, которая складывается из системы факторов, обуславливающих различия в организации, функциях и способов опосредования процесса общения, характерных для данной культурной общности. Среди них А. А. Леонтьев выделяет:

1) связанные с “культурной традицией” (разрешенные и запрещенные типы и виды общения, а также его стереотипные ситуации);

2) связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения (функциональные подязыки и этнические формы общения);

3) связанные с этнопсихологией в узком смысле, т. е. с особенностями протекания и опосредования психологических процессов и различных видов деятельности [6].

Как представляется, национально-культурная специфика речевой коммуникации складывается из системы факторов, обуславливающих различия в организации, формах и способов общения. Это – социальные факторы, культурные традиции, специфические вербальные и невербальные средства.

Для глубокого изучения иностранного языка и иноязычной культуры необходимо усвоение специфических условий материальной жизни народа, социальной структуры общества, национального характера и психологического склада носителей языка, т. е. тех факторов, которые определяют нацию как исторически сложившуюся общность.

Изучение культуры предполагает включение речевого и неречевого поведения носителя языка в контекст обучения иностранным языкам, что ориентирует на взаимопонимание и выработку определенного имиджа поведения.

На современном этапе в лингвистике существуют два основных подхода в изучении культуры:

1. Филологический;
2. Социологический [7].

При интерпретации филологического подхода В. П. Фурманова исходит из тезиса о том, что филология – это совокупность наук,

изучающих культуру разных народов, прежде всего в том виде, в каком она отражена в языке, в письменности, в художественной литературе. Филологический подход предусматривает изучение культуры через слово путём экспликации национально-культурных понятий (национально-маркированные слова и словесные комплексы, которые являются источником фоновых знаний), он связан со способами семантизации и семантическим анализом слова, а также семантическим объёмом иноязычных текстов, раскрывающих стоящую за словами культурную действительность. Однако существующее в практике преподавания иностранных языков направление изучения культуры через усвоение суммы знаний явно недостаточно на современном этапе и требует овладения также социокультурным опытом носителя языка.

В социологической ориентации лингвистических исследований основное внимание направлено на изучение механизма воздействия социальных факторов на язык в процессе речевой коммуникации.

В соответствии с этим социологический подход ориентирует на усвоение культуры путём формирования фоновых знаний через изучение социального организма общества и самого носителя языка, а также культуры повседневного общения. Поэтому мы обращаемся к функциональной модели культуры, предложенной В. П. Фурмановой.

Основу функциональной модели составляет совокупность фоновых знаний: историко-, этно-, социокультурный и семиотический фоны: историко-культурный фон – это сведения о культуре общества в процессе его исторического развития, отражающиеся через средства национально-культурной номинации, присутствующие в сознании носителей языка; социокультурный фон – фоновые знания, наделенные свойством социальности, что сигнализирует о принадлежности индивида к определённому социоэтническому коллективу; этнокультурный фон – это специфические особенности условий жизни народа, его быта, культурных традиций, национального характера и психологического склада носителей языка, т.е. факторы, определяющие нацию как исторически сложившуюся общность; семиотический фон – это не только знаки и символика, это культурное пространство в широком смысле, особенности иноязычного окружения, доставляющие значительные трудности при попадании в страну изучаемого языка. По своей структуре данная модель – не однородна, так как включает вербальный компонент, где носителем культурной информации является слово и словесный комплекс (реалии, топонимы, антропонимы, фразеологизмы, афоризмы; вербально-этикетный и ритуально-этикетный компоненты).

Культуру можно описать через те функции, которые она выполняет в обществе. Среди многообразия выделяемых функций культуры в обобщенном виде можно назвать следующие: коммуникативную, информативную, управленческую, сигнификативную и нормативную [8]. Первая обеспечивает общение людей, вторая

синтезирует все культурные сведения, третья характеризует организацию коллективной жизни. Благодаря четвертой осуществляются умственные и эмоциональные действия человека. Пятая связана с регулированием культурного взаимодействия людей.

Носителем культурной информации является дискурс, высказывание как определенная речевая модель. Он соотносится с речевым этикетом. Фактором аутентичности речевого поведения в естественных условиях общения является “речевой узус” или “коммуникативный стандарт”, – это показатель и регулятор не только правильности речи, но и её уместность в конкретной ситуации общения. Вербальный этикет включает и паралингвистические средства. Ученые выделяют 7 разновидностей “социальной техники” поведения:

- 1) прикосновение;
- 2) физическую дистанцию и позу;
- 3) жесты;
- 4) выражение лица;
- 5) движение глаз;
- 6) нелингвистические аспекты речи (темп, ритм, интонацию);
- 7) собственно речь [9].

Так как вышеперечисленные характеристики связаны с коммуникантами, то требуется пристальное внимание к носителю языка, понимаемого как интеллектуальный и эмоциональный тип личности со специфической структурой речевого и неречевого поведения, которое определяется культурными особенностями того или иного общества. Носитель языка владеет им в его литературном, разговорном и невербальном вариантах и обладает определённым объёмом фоновых знаний.

Изучение культуры через языковую личность продиктовано сегодня прагматическими потребностями. Личность связана с культурой тем, что она в ней социализируется, приобщаясь к определённой социальной роли в своей семье, социальной, этнической и региональной группе. Поэтому языковую личность нужно изучать на всех трех уровнях её организации: вербально-семантическом, лингвокогнитивном и мотивационном [10].

Культура общества получает персонификацию в конкретном человеке, который создаёт язык и культуру и является единственным реальным субъектом культурно-исторического процесса.

Таким образом, речевая коммуникация культурно специфична, ситуативна и личностно ориентирована. Для бесконфликтного взаимодействия с представителем иной культуры необходимо правильно интерпретировать его речевое и неречевое поведение, учитывать структурные особенности языковой личности, культурную принадлежность, вербальные и невербальные характеристики, вербально-этикетный и ритуально-этикетный компоненты речевого поведения, свойственные для данного вида культуры. Давайте

проанализируем довольно простой диалог между представителями разных культур.

DEAN SMITH: I asked Professor Desai in yesterday to discuss his new course.

MISS SINGH: How was the meeting?

DEAN SMITH: He was very charming. But he avoided the subject of the new course whenever I tried to bring it up.

MISS SINGH: He may be upset that you didn't consult him in advance.

DEAN SMITH: I don't think so. He didn't say anything [11].

Содержание диалога следующее: Декан Смит одного из университетов или колледжей Америки хотел, чтобы один из его преподавателей, профессор Дезай, читал новый учебный курс, но не обсудил это с ним заранее. И когда декан вызывает к себе профессора и хочет поговорить с ним, тот старается всячески эту тему избегать. Мисс Синх, возможно, землячка профессора, полагает, что профессор, должно быть, расстроен тем, что с ним не посоветовались. Однако декан уверен в обратном, так как профессор прямо не выразил своё неудовольствие.

По сути, профессор Дезай своим поведением дал сигнал Декану Смиту, что он разочарован. Дело в том, что в его культуре не принято открыто выражать своё неудовольствие, так как он принадлежит к культуре с “высоким” контекстом в соответствии с концепцией Э. Холла. Декан Смит принадлежит к культуре с “низким” контекстом, и он пропустил это послание, так как по нормам его культуры человек должен выражать свои эмоции прямо, т. е. если он рассержен, расстроен или недоволен, то он не может быть милым, очаровательным и приятным при разговоре. Принадлежность к тому или иному типу культуры определяет нормы поведения, так называемые коммуникативные нормы – это коммуникативные правила, обязательные для выполнения в данной лингвокультурной общности [12].

Естественно, эти нормы будут варьироваться от культуры к культуре. И действительно, для профессора Дезай очень важно не поставить в неловкое положение другого человека, не вступать с ним в открытую конфронтацию. Такова коммуникативная норма, принятая в его культуре, в отличие от прямого стиля общения Декана Смита. Этот пример является подтверждением того факта, что речевая коммуникация неразрывно связана с межкультурной коммуникацией. Они не могут существовать отдельно и независимо друг от друга.

Таким образом, при изменении парадигмы образования обучение межкультурной коммуникации может и должно происходить на практических занятиях по иностранному языку. В основе обучения должно лежать понимание того, что межкультурная коммуникация – это речевое взаимодействие, при котором коммуниканты должны уметь правильно интерпретировать получаемую вербальную и невербальную информацию и адекватно пользоваться ею.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Степень (квалификация) – магистр. Филологического образования. – 2005. – С. 5. 2. Молчанова Г. Г. Программа курса лекций “Основы теории межкультурной коммуникации” / Г. Г. Молчанова // Вестник МГУ. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 1. – С. 12. **3. Там же. 4. Якобсон Р.** Избранные работы / Р. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 456 с. **5. Hymes D.** The ethnography of speaking // Anthropology and human behavior / Ed. by T. Gladwin & W. Sturtevant. – Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, 1962. **6. Леонтьев А. А.** Теория речевой деятельности и её значение для обучения иностранцев русскому языку / А. А. Леонтьева // Русск. яз. за рубежом. – 1977. – № 3. – С. 57 – 61. **7. Фурманова В. П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподаваемых языков (яз. вуз): дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 475 с. **8. Соколов А. В.** Введение в теорию социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб., 1996. **9. Tannen D.** The Argument Culture: Changing the Way We Argue and Debate. Virago Press, 1999. – 347 p. **10. Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с. **11. Storti C.** Cross-cultural dialogues 74 brief encounters with cultural differences. – Intercultural Press, Inc., 1994. – 211 p. **12. Стернин И. А.** Очерк английского коммуникативного поведения / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж : Изд-во “Истоки”, 2003. – С. 9.

Гришенко В. Д. Навчання міжкультурній комунікації в межах зміни парадигми освіти.

У статті розглянуто проблему навчання міжкультурної комунікації на мовному факультеті ВНЗ за умови зміни парадигми освіти. Формування міжкультурної компетенції відбувається на заняттях іноземної мови при активній мовній взаємодії студентів, яка культурно специфічна, ситуативна й особово орієнтована. Це дозволяє їм правильно інтерпретувати отримувану вербальну й невербальну інформацію та бути повноцінними учасниками міжкультурної комунікації.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, мовне спілкування, культура, вербальна і невербальна взаємодія.

Гришенко В. Д. Обучение межкультурной коммуникации в рамках изменения парадигмы образования.

В статье рассматриваются проблема обучения межкультурной коммуникации на языковом факультете вуза в условиях изменения парадигмы образования. Формирование межкультурной компетенции происходит на занятиях по иностранному языку при активном речевом взаимодействии студентов, которое культурно специфично, ситуативно и

лично́сно о́риєнтовано. Это́ позво́ляет им пра́вильно интерпретировать получа́емую верба́льную и неверба́льную информа́цию и бы́ть полно́ценными участника́ми межку́льтурной коммуника́ции.

Ключевые слова: межку́льтурная коммуника́ция, речево́е общени́е, культу́ра, верба́льное и неверба́льное взаимоде́йствие.

Grishenko V. D. Teaching of cross-cultural communication within the framework of the new paradigm shift of education.

The article discusses the problem of cross-cultural training at Foreign Languages Departments when Russian Higher Education is undergoing dramatic changes. Students acquire cultural knowledge during their speech practice which is culture bound, student centered and situational. Such interaction lets students interpret verbal and non-verbal information adequately and become active participants of cross-cultural communication.

Key words: cross-cultural communication, speech practice, interaction, culture, verbal and non-verbal communication.

УДК 37.012.001.76

В. В. Докучаєва

ПРОГНОЗУВАННЯ САМОРОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ З УРАХУВАННЯМ СТАНУ СИСТЕМИ ТА ЇЇ ОТОЧЕННЯ

Досліджуючи проблему проектування інноваційних педагогічних систем [1], ми переконалися у надзвичайній важливості процедури *прогнозування* – як для процесу отримання якісно нового об’єкта (інноваційна педагогічна система), так і для ефективного управління інноваційною педагогічною системою – або в найкращому її функціональному стані, або в стані розвитку. Завдяки методу *прогнозування*, що реалізується в процедурах дослідження як *прогностичний аналіз*, *прогностичне моделювання* (див. нижче), виявляється можливим визначити сутнісні характеристики майбутньої ПС у розрахунку на її успішне функціонування та подальший саморозвиток й, таким чином, уникнути ризику її самовинищення.

У процесі дослідження *особливостей розвитку* інноваційних педагогічних систем ми дійшли висновку про необхідність виокремлення трьох *проблемних локусів* (або макроджерел) розвитку інноваційної педагогічної системи, що становлять діалектичну сутність цих систем, а саме: 1) “Життєвий цикл інноваційної педагогічної системи”; 2) “Сутнісні характеристики (властивості) інноваційної педагогічної системи”; 3) “Суб’єкт, включений до інноваційної педагогічної системи”. Якщо такі проблемні локуси, як “*життєвий цикл інноваційної*

педагогічної системи” та “*суб’єкт, включений до інноваційної педагогічної системи*” суттєвою мірою (в одному випадку) або виключно (в іншому випадку) спираються на *суб’єктивні чинники* процесу розвитку інноваційної педагогічної системи, що пояснюється роллю досліджуемого суб’єкта в цьому процесі, то проблемний локус “Сутнісні характеристики (властивості) інноваційної педагогічної системи” впливає з атрибутивних (феноменологічних) ознак систем цього класу, що й указує на їх об’єктивність. До об’єктивних характеристик (властивостей) інноваційної педагогічної системи ми відносимо ті, що обумовлені її *системними* (внутрішніми) зв’язками, а також ті, що зумовлені *синергетичними* (зовнішніми) зв’язками інноваційної педагогічної системи з її *оточенням* (навколишнім середовищем). Саме наслідки взаємодії інноваційної педагогічної системи з оточенням і є найбільш складно прогнозованими, що й перетворює інноваційну педагогічну систему на слабо керований об’єкт.

Отже, метою цієї статті є *розкриття сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи та її зовнішнього (соціального) середовища*, які дослідник може використовувати як вірогідні *індикатори* (критерії) для *об’єктивізації актуального стану самої системи та її оточення*, а далі – передбачення (прогнозування) перехідного стану з наступним визначенням траєкторії розвитку інноваційної педагогічної системи.

Як ми знаємо, розробка прогностичних моделей проміжних станів інноваційної педагогічної системи є невід’ємною складовою технології проектування систем цього класу [1, с. 181 – 182]. Для з’ясування сутності *прогностичного моделювання* звернемося до понять “прогноз”, “прогнозування”, “педагогічне прогнозування”.

Якщо *прогноз* розглядати як “імовірнісний науково обґрунтований висновок щодо перспектив, можливих станів того чи іншого явища в майбутньому та (або) альтернативних шляхів і термінів їх здійснення” [2, с. 102], то *прогнозування* можна визначити як “форму наукового передбачення, спеціального дослідження перспектив якогось явища” [3, с. 212].

Під *педагогічним прогнозуванням* ми розуміємо процес здобуття випереджальної інформації про об’єкт на основі науково обґрунтованих положень і методів. З точки зору педагогічної науки, прогнозування в практичній педагогічній діяльності надає можливості для “обґрунтованого діагностичного завдання цілей”, адекватного їх виконання в освіті. Діагностичність, як зазначає В. Сластьонін із співавторами, “є загальною вимогою до розробки цілей та завдань виховання”, що передбачає “цілком визначений, однозначний опис цілей, способів їх виконання, вимірювання й оцінки”. Саме цілеполягання, що здійснюється на засадах прогнозування й становить собою “рух від особистості з її вихідним рівнем розвитку... до адекватної постановки

цілей”..., є, на думку вчених, умовою подолання “бездітності” в педагогіці [4, с. 350].

Метод прогнозування включає методи екстраполяції та інтерполяції спостережуваних тенденцій, математичного й схематичного моделювання, експертних оцінок, історичної аналогії, прогнозних сценаріїв, матриць взаємовпливаючих чинників, методи, що ґрунтуються на побудові графів, “дерева проблем”, “дерева цілей”, на висновках теорії ігор, теорії прийняття рішень тощо [3, с. 212].

За ознакою домінанти діяльності ми розрізняємо прогнозування *пошукове* й *нормативне*. За часовою ознакою – *стратегічне*, *тактичне*, *оперативне*. *Пошукове* прогнозування здійснюється на основі продовження в майбутньому спостережуваних тенденцій за умовного припущення, що їх не намагатимуться змінити засобами управління. *Мета* пошукового прогнозування – виявлення перспективних проблем, що підлягають розв’язанню. *Нормативне* прогнозування спрямоване на визначення можливих шляхів розв’язання проблем з метою досягнення бажаного стану об’єкта на основі заздалегідь заданих критеріїв [3].

Прогностичне моделювання, уписане в логіку процесу проектування інноваційних педагогічних систем, пов’язане з виробленням різноманітних *моделей майбутньої діяльності*, серед яких ми вирізняємо моделі *кінцевого продукту* процесу проектування (концептуальна модель інноваційної педагогічної системи та низка супровідних моделей щодо її життєзабезпечення) й моделі його *проміжних продуктів* (*оперативні* й *тактичні*, що зумовлені логікою дій у процесі проектування; *стратегічні*, що відбивають процес переходу педагогічної системи – від діючої моделі до майбутньої й далі – до моделей, наступних за часом).

Побудова *прогностичної моделі* (“моделі стратегічного розвитку”) створюваної інноваційної педагогічної системи в процесуальному відношенні становить поєднання й чергування стадій *пошукового* та *нормативного* прогнозування (утім, так само, як і у творчому процесі відбувається циклічне, почергове включення логічних та інтуїтивних структур мислення).

Підкреслимо, що етапи процедури вироблення прогностичної моделі інноваційної педагогічної системи є досить чітко визначуваними, оскільки їх виділення пов’язане з конкретними дослідницькими завданнями, що обумовлюються логікою процесу проектування. Проте, на підставі того, які саме структури мислення – логічні чи евристичні – актуалізуються під час прогнозування, вищезгадані етапи визначаються за *типом* прогностичної діяльності (нормативна й пошукова) і в нашому випадку можуть бути сформульовані таким чином: I – етап пошукового прогнозування (дослідження тенденцій руху системи, що самоорганізується); II – етап пошуково-нормативного прогнозування (з’ясування ступеня керованості процесу саморозвитку інноваційної педагогічної системи, пошук оптимальної моделі управління нею); III –

етап нормативного прогнозування (перевірка доцільності розробленої прогностичної моделі на критеріальній основі; внесення необхідних коректив до концептуальної моделі інноваційної педагогічної системи; рефлексивне уточнення “мети-образу”).

Виходячи з розуміння прогнозування як процесу отримання імовірнісного знання про *можливі наступні стани* системи, яка розвивається (саморозвивається), як дослідницьке завдання, ми розглядаємо *визначення сутнісних показників* для діагностики актуального (досягнутого) стану системи та її навколишнього середовища. (Таке завдання постає щоразу, коли цього потребує процедура керованого розвитку (саморозвитку) інноваційної педагогічної системи.) З огляду на це, набувають значущості дефініції “стан системи...”, “оточення системи”, “стан оточення системи...”. За визначенням Р. Акоффа та Ф. Емері, “стан системи в деякий момент часу” – це множина суттєвих властивостей, що притаманні системі в цей момент; “оточенням системи” є “множина елементів та їх суттєвих властивостей, які не є частинами системи, але зміна в будь-якому з них може стати причиною або продукувати зміну в стані системи”; “станом оточення системи в деякий момент часу” є “множина суттєвих властивостей оточення в цей момент” [5, с. 27].

Отже, ми дійшли висновку, що шуканими надійними *діагностичними показниками* можуть слугувати *суттєві характеристики (властивості) інноваційних педагогічних систем*, що відбивають часткові закономірності розвитку систем класу “соціальні”, підкласу “педагогічні”, що до того ж типологізуються як “інноваційні” [6, с. 175].

Наводячи далі відібрані нами сукупності феноменологічних ознак інноваційних педагогічних систем, підкреслимо, що основну цінність цих ознак як гностичного засобу ми пов’язуємо з їх діалектичною сутністю, оскільки деякі з них проявляються в життєвому циклі як *системоутворювальні чинники*, деякі – як *системозберігаючі*, а решта з цих властивостей – як *системорозвивальні чинники* [6, с. 179]. Складаючи ці характеристики, ми намагалися передусім урахувати, по-перше, якою мірою вони сприяють подоланню об’єктивних суперечностей зовнішнього (освітнього) середовища, по-друге, в якій спосіб ці властивості набувають актуалізації у процесі розвитку (саморозвитку) інноваційної педагогічної системи.

Ангажованість (кон’юктурність) інноваційної педагогічної системи – характеристика, що детермінується таким зовнішнім чинником, як *соціальне (суспільне, державне) замовлення*. Саме наявність останнього слугує формальною підставою для затвердження факту створення та визначення терміну існування інноваційної педагогічної системи. *Урівноважуючим чинником є, напевне, цілісність системи* – інтегративна якість останньої, що загалом обумовлюється ціннісними засадами діяльності інноваційного закладу освіти. У цілому,

ми вважаємо, що соціальне замовлення як сполучений продукт, що має політичний, соціально-економічний, соціокультурний генезис, надає цій властивості значущості *системорозвивального чинника*.

Експансивність інноваційної педагогічної системи – властивість, що разом з *ініціативністю, творчою активністю* та подібними їм характеристиками, визначає вектор соціальної спрямованості інноваційного закладу освіти. Ця властивість зумовлена провідною рисою всіх цілеспрямованих систем, що полягає в здатності їх учасників – цілеспрямованих індивідів – “співпродувати досягнення спільної мети”. Неодмінною умовою останнього є функціональний розподіл *ролей*, що, згідно з нашою класифікацією, постають як *системоорганізуючі чинники*. Крім усього, ефективність опанування (у прогресивному розумінні) інноваційною педагогічною системою зовнішнього середовища безпосередньо залежить, на нашу думку, від презентаційного (представницького, іміджового) потенціалу освітнього закладу (інакше кажучи, від Public Relations). Звідси стає очевидним, що експансивність як певна ознака самодостатності й самоактуалізованості системи є водночас і *системозберігаючим чинником*.

Інтегрованість (узгодженість) інноваційної педагогічної системи – характеристика, що відбиває сутність убудованості останньої в навколишнє соціокультурне й освітнє середовище. Суперечність полягає в тому, що за наявності власного виразного іміджу освітній заклад є досить аутентичною (самобутньою) соціальною системою з *власним* соціокультурним середовищем. Утім, *відкритість* інноваційної педагогічної системи (як класоутворююча її ознака) вимагає від останньої налагодження “зв’язків обміну”, або *взаємозв’язків*: а) “горизонтальних” – з іншими закладами освіти; б) “вертикальних”, обумовлених ієрархією управління, але на засадах співпраці, співдружності й співтворчості; в) “концентричних”, які передбачають застосування широкого соціального простору, що надає суттєвих можливостей для соціалізації зростаючої особистості.

Оскільки гармонізація стосунків інноваційної педагогічної системи з навколишнім середовищем є лише засобом досягнення таких первісних цілей, як “безпека” та “виживання”, є сенс, на нашу думку, розглядати інтегрованість як цінну й необхідну якість (властивість) інноваційної педагогічної системи, що виявляє особливу актуальність на початку життєвого циклу останньої, а отже, є *системозберігаючим чинником*.

Концептуальність є базовою характеристикою як для створеної (тієї, що проектується), так і для функціонуючої (але в режимі розвитку) системи. Для освітнього закладу концептуалізація його діяльності означає передусім забезпечення таких характеристик останньої, як: *наукова обґрунтованість, цілезумовленість* та *оптимізованість метою* всіх її компонентів, *усвідомленість, мотивованість, коактивність, кооперованість, координованість* тощо.

Фактично цей параметр інноваційної педагогічної системи слугує протиположністю будь-якому зовнішньому (імовірніше за все – кон'юктурному) впливу впродовж усього її життєвого циклу. Отже, тут варто говорити про виконання цією властивістю *системоорганізуючої* й *системозберігаючої* функцій. У той же час, саме концепція – як основний документ проекту (а для нас передусім – це гарант концептуальності) – передвизначає стратегію розвитку інноваційної педагогічної системи (у тому розумінні, що тактику цього розвитку викладено в програмах та планах з різною перспективою). Вірогідно, що з цього боку концептуальність постає як *системорозвивальний чинник*.

Широта освітнього середовища, приналежного інноваційній педагогічній системі, – характеристика, що відбиває в цілому освітній, соціокультурний, розвивальний потенціал інноваційного закладу освіти в плані задоволення різноспрямованих інтересів особистості, а отже, передусім пов'язана з такою властивістю освітнього середовища (локального та мезорівневого), як гетерогенність. (Найчастіше для визначення сутності останньої застосовуються такі загальнонавчальні поняття, як “набір засобів”, “діапазон засобів, можливостей”, “віяло можливостей” тощо.) Очевидним показником широти освітнього середовища інноваційної педагогічної системи ми вважаємо *наявність певних умов* (психодідактичних, соціальних, просторово-предметних тощо), призначених для вибору всіма його суб'єктами.

Як відомо, розширення системи (міра її неупорядкованості, або ентропія) не є корисним явищем, адже граничний ступінь його прояву є рівноцінним самознищенню системи.

Звідси немає сенсу говорити про широту локального освітнього середовища як про чинник розвитку інноваційної педагогічної системи в цілому. Проте однозначно можна стверджувати про *здійснення розвитку на рівні суб'єктів* цієї системи.

Інтенсивність локального освітнього середовища (інноваційної педагогічної системи). Разом з “широтою” ця характеристика дозволяє робити висновок про сутність його насичення прогресивними засобами соціалізації особистості, передбачених виключно для розв'язання соціалізаційних завдань найвищого рівня складності. Інакше кажучи, якщо параметр *широти* надає можливостей для задоволення переважно соціально-культурних потреб (пізнавальних, морально-етичних, ціннісно-змістових) [7, с. 30], то характеристика *інтенсивності* має свідчити про придатність інноваційної педагогічної системи для досягнення найбільш амбіційних цілей особистості – соціально-психологічних (становлення самосвідомості; самовизначення в актуальному житті й на перспективу; самоствердження тощо), реалізація яких веде особистість до стану самоактуалізації.

Інтенсивність як параметр навряд чи узгоджується з іншим, більш виправданим з психологічної точки зору, параметром *оптимальності*

(адже в найзагальнішому випадку йдеться про значне психофізіологічне навантаження в максимально обмеженій часовій проміжок).

Утім, як бачимо, є нагода знову говорити про свободу волевиявлення суб'єкта певного освітнього середовища, а отже, і про гуманістичну спрямованість домінуючої в ньому інноваційної педагогічної системи, що дозволяє віднести останню до *творчого* (чи, за В. Ясвіним, “вільного розвитку активної особистості”) типу.

Проте *прогресивна сутність* освітнього середовища інноваційної педагогічної системи, на жаль, хоча й визначає високий суспільний імідж (є *системоутворюючим чинником*), однак не є гарантом її життєздатності. Звідси виникає необхідність у ретельному опрацюванні системозберігаючих, системоорганізуючих чинників (і, відповідно, створення належних умов).

Енергетичність – властивість цілеспрямованої (соціальної) системи, що дозволяє підтримувати життєвий цикл колективного творчого процесу. Ведення цієї характеристики ми вважаємо доцільним з огляду на те, що будь-яка система має власне джерело енергії. Для інноваційної педагогічної системи, що класифікована нами як “концептуальна динамічна”, цим джерелом, напевне, є *нова ідея*. На разі ми не будемо з'ясовувати критерії якості ідеї, адже вони стосуються безпосередньо психологічних характеристик створюючого суб'єкта.

Поряд з цим зазначимо, з одного боку, параметр “енергетичність” суттєвою мірою визначає зміст іншого параметра – “інноваційний потенціал” (соціальної системи, групи, індивіда). З іншого – поняттям “енергетичність інноваційної педагогічної системи” ми намагаємося охопити загалом життєвий цикл останньої. Таким чином, потрібно говорити не лише про постійне надходження “свіжих” ідей, але й про їх актуалізацію, збагачення, корисне перетворення (переосмислення)... – далі цикл повторюється, але на більш високому рівні (тобто самовитрачення не відбувається – на відміну від ЖЦ нововведення).

Суперечність полягає в тому, що життя ідеї є об'єктивно нескінченним, тоді як *колективний творчий процес, детермінований новою ідеєю*, має цілком передбачуваний життєвий цикл, який остаточно й впливає на тривалість існування ідеї.

Інша річ, що будь-яка ідея може слугувати джерелом іншій системі (випадок розходження, або радіації, ідей). Однак для кожної конкретної системи енергетичність має означати саме “доцентровий” рух (іррадацію) ідей. Отже, є очевидним, що вище означена властивість є найпотужнішим чинником *утворення й збереження* системи.

Стійкість інноваційної педагогічної системи – характеристика, що надає уявлення про тривалість життєвого циклу останньої, або її стабільність у часі. Є інтегративним параметром інноваційної педагогічної системи, який спирається на інші актуальні її властивості, а саме: 1) *гнучкість адаптивну* (мобільність) – здатність активно реагувати на швидко змінювані умови зовнішнього середовища; 2) *гнучкість*

ситуативну (тривкість до перешкод), яку ми розуміємо як здатність управлінської підсистеми до вироблення раціональних рішень в ірраціональних ситуаціях; 3) *конструктивність* – властивість інноваційної педагогічної системи, що стає одним з базових принципів останньої й означає здатність знаходити оптимальні (найкращі за цих умов) компетентні рішення для нестандартних, високопроблемних завдань, що виникають у будь-якій її підсистемі; 4) *креативність* (оригінальність, оперативність, невимушеність, винахідливість тощо) є, на наш погляд, відзначною, іміджовою рисою інноваційної педагогічної системи, що водночас може слугувати й провідним критерієм для оцінювання продуктів інтелектуальної й професійно-творчої діяльності в межах конкретного інноваційного освітнього закладу.

Оскільки життєвий цикл інноваційної педагогічної системи включає всі стадії існування останньої як певної цілісності (утворення, організація, збереження, розвиток...), то будемо вважати, що стійкість інноваційної педагогічної системи є властивістю, яка саме й виконує *системоорганізуючу, системозберігаючу й системорозвивальну* функції (адже *стійкість*, на наш погляд, семантично не є рівною *застиглості*).

Синергічність – характеристика, що відбиває, напевно, головну властивість систем відкритого типу. (Тут ми маємо на увазі, що ідеї синергетики – щодо кооперації, координації, коактивності як проявів кoeволюції – є базовими положеннями концепції сомоорганізації).

Отже, під *синергічністю інноваційної педагогічної системи* в цьому випадку будемо розуміти *здатність останньої до позитивного зворотного зв'язку* за наявності *комбінованого впливу* зовнішніх чинників. (Так чи інакше, “комбінований” має тут означати “складний”, “неупорядкований”; тобто йдеться про дезорганізуючий потенціал середовища.)

Виходячи з цього, ми бачимо сенс у тому, щоб *альтернативність розвитку* інноваційної педагогічної системи розглядати передусім як її *спроможність знаходити в дестабілізованому середовищі різні, але соціально прийнятні вектори власної подальшої діяльності*.

Багатовекторний (альтернативний) характер розвитку інноваційної педагогічної системи реально набуває прояву спочатку у вигляді *поліфуркації*, коли обраний раніше напрямок розвитку розкладається на множинні, хоча й гіпотетичні, треки; далі один з них підлягає *концептуалізації* – у вигляді *ексклюзивної* (єдино можливої за певними критеріями) *моделі розвитку*. Після цього загальна *мета* інноваційної педагогічної системи піддається повній *реконструкції*: переформулюються завдання, або часткові цілі (“цілі-наміри”, “цілі-дії”); проте зберігається “мета-образ” як соціальний еталон.

Таким чином, можна зробити висновок, що усвідомлення *синергічності* як *властивості інноваційних педагогічних систем підтримувати гомеостаз співдружності, співпраці за будь-яких ускладнюючих умов зовнішнього середовища*, з одного боку, дозволяє

виявити обмежені можливості прогнозування розвитку систем цього класу на суто раціональних засадах (адже в глобальному розумінні йдеться про становлення порядку з хаосу), а з іншого – поширює межі когнітивної сфери створюючого суб'єкта, стимулюючи до подальшого вивчення означеного феномена.

Резюмуючи викладене вище, з огляду на поставлену в цій статті мету, зазначимо, що за наявності надійних діагностичних показників (сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи), прогностичне моделювання реальної траєкторії розвитку інноваційної педагогічної системи можна здійснювати в такому порядку. Спочатку аналізуються об'єктивні тенденції розвитку інноваційної педагогічної системи, тобто ті, що зумовлені її здатністю до самоорганізації (у вигляді сукупності синергетичних рис), у результаті чого формулюється “мета-можливість”. Далі, до отриманого у вигляді символічної (схематичної) моделі “*треку саморозвитку*” вносяться уточнення творчого характеру (з боку авторів проекту та креативних експертів) і таким чином визначається “метанамір”. Остаточний висновок щодо якісної визначеності траєкторії життєвого циклу інноваційної педагогічної системи може бути отриманий у спосіб ідентифікації *моделі результату* з “метою-образом” (бажаний стан, або стратегічна мета системи) на підставі розроблених критеріїв.

Література:

1. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. **2. Саранов А. М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы : методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с. **3. Научно-технический прогресс : словарь** / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – 336 с. **4. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений** / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. **5. Акофф Р.** О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Сов. радио, 1974. **6. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. **7. Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику : учеб. пособие для студ. / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 365 с.

Докучаєва В. В. Прогнозування саморозвитку інноваційної педагогічної системи з урахуванням стану системи та її оточення.

Автор статті обґрунтовує можливість прогнозування траєкторії саморозвитку інноваційної педагогічної системи з урахуванням актуального стану системи та її оточення, для об'єктивізації якого

пропонує використовувати, як вірогідні індикатори, сукупність сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи, що взаємодіє з оточенням.

Ключові слова: прогнозування; саморозвиток, інноваційна педагогічна система; взаємодія; стан системи; оточення системи; стан оточення системи; сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи.

Докучаева В. В. Прогнозирование саморазвития инновационной педагогической системы с учетом состояния системы и её окружения.

Автор статьи обосновывает возможность прогнозирования траектории саморазвития инновационной педагогической системы с учетом актуального состояния системы и ее окружения, для объективизации которого предлагает использовать, как достоверные индикаторы, совокупность существенных признаков инновационной педагогической системы, взаимодействующей с окружением.

Ключевые слова: прогнозирование; саморазвитие, инновационная педагогическая система; взаимодействие; состояние системы; окружения системы; состояние окружения системы; существенные признаки инновационной педагогической системы.

Dokuchaeva V. V. Prognostication of self-development of the innovative pedagogical system taking into account the state of the system and its surroundings.

The author of the article grounds possibility of prognostication the trajectory of self-development of the innovative pedagogical system taking into account the actual state of the system and its surroundings, for objective which suggests to use as reliable indicators, aggregate of essence descriptions of the innovative pedagogical system which co-operates with surroundings.

Key words: prognostication; self-development; innovative pedagogical system; co-operation; state of the system; state of system surrounding; essence descriptions of the innovative pedagogical system.

УДК 37.015: 39

М. А. Єпіхіна

**ПРО ПОНЯТТЯ ТА ТЕРМІНИ УКРАЇНСЬКОЇ
ЕТНОПЕДАГОГІКИ**

За останні п'ятдесят років етнопедагогіка, яка виникла як новий напрямок педагогічної науки, розгорнулася настільки, що уявляє собою самостійну галузь. Як прогресуюча наука, українська етнопедагогіка має свій предмет, сутність, зміст та свою методологію. Проте, у сучасній педагогічній літературі існують різні підходи щодо тлумачення таких

наукових понять як “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”. Тому, на нашу думку, однією з актуальних проблем української етнопедагогіки є визначення її категоріального апарату.

Визначення та тлумачення змісту термінів “етнопедагогіка” та “народна педагогіка”, а також дослідження предметного поля української етнопедагогіки зустрічається в роботах українських дослідників А. Богуш, В. Губко, В. Євтуха, В. Кузя, Н. Лисенко, Г. Лозко, В. Мосіяшенка, Ю. Руденка та інших.

Отже, метою статті є розгляд та аналіз сутності змісту дефініцій “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”.

Етнопедагогіці за останні роки приділяється значна увага як у нашій країні, так і за її кордоном. Водночас не менш потужним є процес утвердження етнопедагогіки у нових соціально-історичних реаліях, зумовлений прагненням народів зберегти, розвинути свою самобутність. Сучасній українській етнопедагогіці належить значна роль у збереженні культури етносу українського народу та його самосвідомості. У наш час етнічно різноманітний склад українського суспільства ставить перед системою освіти низку складних завдань: об’єднання багатонаціонального українського суспільства, з’єднаного єдиними цінностями; виховання у дітей та молоді високої моральності, толерантності, поваги до представників інших етносів та їх культур; залучення різних етнічних спільнот до української культури як до культури базового системоутворюючого народу України.

Сьогодні розгорнулася широка робота з дослідження шляхів реалізації у змісті освіти закономірностей історичного розвитку, етнічної історії та етногенезу українців. Набуває першочергового значення реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу, формування поваги до історії рідного народу. Значного розмаху в нашій країні набуває рух за впровадження здобутків української етнопедагогіки, українознавства в навчання у вищих навчальних закладах, школах. З цього питання проводяться Всеукраїнські науково-практичні конференції, також велике значення має заснування кафедр українознавства у вузах України, відкриття й робота Інституту українознавства АПН України, функціонування лабораторій з української етнопедагогіки в Інституті АПН України, інших установ держави.

Найбільшим надбанням будь-якого народу була, є і буде його народна педагогіка – першооснова національної системи навчання та виховання. Завдяки їй передаються і примножуються новими поколіннями здобутки матеріальної й духовної культури народу, утверджується його національна самобутність і самосвідомість.

Дослідження, особливо останніх років, свідчать про те, що пращури українців в епоху глибокої античності, часів трипільської культури мали власну писемність, багатий фольклор, виховні традиції і звичаї. Протягом тисячоліть народна система виховання зароджувалась,

розвивалась та згодом викристалізувалась у велику педагогічну мудрість – народну педагогіку [1, с. 32].

Людство не може зробити і кроку вперед, не озираючись назад і не переоцінюючи знов всі духовні цінності далеких і близьких поколінь. Шлях до розуміння майбутнього будь-якої науки, у тому числі і педагогічної лежить через осмислення її сьогодення та минулого. Духовне багатство народу тісно пов'язано з народною педагогікою, моральними та духовними заповідями релігії. Тому народна педагогіка розглядається як феномен, властивий свідомості народних мас, як ідеали та погляди, які відображають педагогічну мудрість.

Протягом усієї історії людина була та залишається об'єктом та суб'єктом виховання. З давніх давен люди навчали своїх дітей спілкуванню з навколишнім та людьми, вчили працювати, вести господарство, будувати родину та виховувати своїх дітей. Народні вихователі, не знаючи ще педагогічної науки, поступово спиралися на ту, яка передається з покоління в покоління – народну мудрість, народну педагогіку. Первинними елементами народної педагогіки були примітивні педагогічні уміння як зачатки педагогічного мистецтва. Критеріями діяльності народних педагогів були здоровий глузд, емпіричне узагальнення досвіду, що послужило надалі вихідною підставою для педагогічної теорії. Особливістю народної педагогіки є те, що в ній немає суворо сформульованих законів виховання, систематизованих знань, точних наукових термінів та визначень. Це – скарб колективної творчості різних людей багатьох поколінь, народна мудрість, яка накопичується століттями. Цінність народної педагогіки полягає в її історичній єдності з укладом життя народу, його історією, культурними та побутовими традиціями. Ідеї та засоби народної педагогіки глибше й повніше втілюють у собі людську духовність.

Отже, сьогодні народна педагогіка стала педагогікою державного розвитку, підйому, відродження – це педагогіка етнічного самовиховання, яка створює особистість патріота з високорозвиненим почуттям державної гордості та людського достоїнства. З її чистих джерел черпає творче натхнення і запал живої думки не одне покоління видатних педагогів. У наш час народна педагогіка заслуговує на найбільш уважне відношення, глибоке вивчення та творче використання.

Останнім часом у сучасній педагогічній літературі існують різні підходи щодо тлумачення таких наукових понять як “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”.

У 1974 році у світ виходить фундаментальне монографічне дослідження чуваського педагога Г. Н. Волкова “Етнопедагогіка” [2]. У своїй монографії, яка привернула увагу вчених до етнопедагогічних проблем, він дає теоретико-методологічне обґрунтування етнопедагогіки як самостійній галузі науково-педагогічного знання. З того часу в етнопедагогіці розпочинається наступний етап розвитку – теоретико-методологічний. Праці вченого зіграли значну роль у формуванні

концепції етнопедагогіки, її предмету, цілей, ідеалів вмісту, методів, прийомів і засобів.

Ним були чітко розмежовані поняття “народна педагогіка” і “етнопедагогіка”. Якщо народна педагогіка має відношення до досвіду та його опису, засобів й ідей народного виховання, то етнопедагогіка – сфера теоретичної думки, сфера науки. Етнопедагогіку Г. Н. Волков визначив як науку про досвід народних мас з виховання підростаючого покоління, про їх педагогічні переконання, науку про педагогіку побуту, про педагогіку сім’ї, роду, племені, народності і нації. Етнічна педагогіка досліджує особливості національного характеру, що склалися під впливом історичних умов, виховання, що зберігаються завдяки національній системі, і що зазнають еволюцію разом з умовами життя, разом з педагогічною культурою народу [3, с. 8].

У тому ж році в світ виходить ще одна ґрунтовна праця Є. Сявакко “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку”, у якій автор на основі фольклорних, етнографічних, архівно-літературних матеріалів робить спробу вперше дослідити народне виховання в Україні в різні історичні епохи. На сьогодні це цікава і чи не єдина праця такого ґатунку. У даній монографії етнопедагогіка розглядається в тісному зв’язку з життям українського народу, з його боротьбою за соціальне і національне визволення, в її взаємозв’язках з братніми етнопедагогіками. Проте, Є. Сявакко не дає визначення українській народній педагогіці та українській етнопедагогіці, а розглядає лише такі дефініції як “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”. Є. Сявакко відзначила, що “народна педагогіка – це емпіричні педагогічні знання і сам досвід народних мас у справі виховання. Вона знайшла вияв у народних виховних традиціях, у фольклорних творах з дидактичним змістом і спрямованістю, у звичаях і обрядах, святах, якими супроводжуються найважливіші події в житті дітей і молоді, в іграх і іграшках, а також у досвіді сімейного виховання трудящих.

Поряд із терміном “народна педагогіка” вживається термін “етнопедагогіка”. Поняття “народна педагогіка” і “етнопедагогіка” сумісні, оскільки народна педагогіка знаходить конкретний вияв в етнопедагогіці – в педагогічних традиціях того чи іншого народу. Якщо під народною педагогікою прийнято розуміти емпіричні педагогічні знання, вироблені трудящими незалежно від того, до якої етнічної спільності вони належать, то поняття “етнопедагогіка” більше вказує на етнічну приналежність народнопедагогічних традицій, конкретизує, уточнює перше поняття щодо певної, конкретної спільності. Етнопедагогіка відбиває народний світогляд, ґрунтується на знанні народної психології; цим зумовлюється її надзвичайно великий вплив на молоду душу” [4, с. 5].

В. С. Кукушин та Л. Д. Столяренко у своєму підручнику “Этнопедагогика и этнопсихология” [5] дає таке визначення цим поняттям: “народна педагогіка – це виховні традиції конкретної етнічної

групи. Найбільш значуща особливість народної педагогіки – її зв'язок з життям. Окрім накопичення знань, надбання навичок, вмінь, народна педагогіка виконує функцію соціалізації молоді”, “етнопедагогіка – узагальнююче поняття, що означає порівняльний аналіз виховних традицій різних народів. Етнопедагогіка уявляє собою науковий погляд на явища виховання та аналізує соціальні та педагогічні процеси, взаємозв'язки, взаємодії, взаємоявища педагогіки з культурними традиціями народу” [5, с. 6].

Одну з рідких спроб розмежувати ці поняття зробила і Г. А. Комарова. Вона запропонувала визначення етнопедагогіки як “науки, яка розкриває закономірності процесу соціалізації особистості та акцентує свою увагу на етнічній специфіці цього процесу в різних суспільствах і культурах” [6]. На думку вченого, під народною педагогікою треба розуміти науку про народне виховання молодшого покоління. Автор хоче переконати, що поняття “етнопедагогіка” більш ширше, ніж “народна педагогіка”. Перша, з точки зору Г. А. Комарової вивчає всю “систему соціалізації” особистості, в той час як предмет вивчення іншої – процес виховання, а він уявляє собою тільки конкретну складову частину цієї системи [6, с. 203].

Аналіз цих і аналогічних праць приводить до висновку, що у наш час вченими СНД термін “народна педагогіка” розуміється далеко неоднозначно.

О. Л. Христова, конкретизуючи термін “народна педагогіка”, робить висновок про необхідність розгляду ще двох близьких, але не співпадаючих понять – “педагогічна народна культура” й “педагогічна традиційно-побутова культура”. Вважається, що введення їх не спрощує проблему термінологічного оформлення [7, с. 103].

Різноманітність підходів наводить на думку про те, що немає спроб знайти рішення, яке б усіх задовольняло б, оскільки значення запропонованих категорій має значні зміни в залежності від контексту. Але ситуацію неможна назвати неординарною, тому що й в інших галузях наукового знання нерідко одні й ті ж терміни означають різні предмети та явища. Таке положення може говорити про розвиток науки. Процес уточнення понять, які відображають сутність предмета дослідження, є формуванням концептуальних знань. Відбувається воно поступово, і на сучасному етапі вивчення етнопедагогічної культури поліфонічність є допустимою.

Офіційний курс на перебудову, демократизацію, гласність (1985) мав свій вплив на українську етнопедагогіку. Після розпаду СРСР у колишніх союзних республік стався різкий перехід до навчання на рідній мові. Вивчення традиційної етнічної культури корінних народів було оголошене першочерговим найголовнішим завданням. У цей час коло дослідників, популяризаторів української етнопедагогіки поступово розширюється (О. Вронська, Н. Гамаль, С. Горбенко, О. Губко, М. Когут,

В. Каюков, Д. Потребенник, Ю. Руденко, М. Самсонюк,
М. Стельмахович, М. Хмельюк).

У другій половині ХХ століття в Україні проблеми української народної педагогіки та її місце у вихованні і навчанні дітей досліджував М. Г. Стельмахович. Чимало статей, книг, методичних посібників присвятив історії та розвитку української етнопедагогіки відомий академік, доктор педагогічних наук, професор М. Г. Стельмахович. Це дає вагомі підстави вважати М. Г. Стельмаховича одним із творців української етнопедагогічної наукової школи. Серед його послідовників та однодумців можна назвати О. І. Вишенського, Т. К. Завгородню, П. В. Лосюка, Р. П. Скульського, Б. М. Ступарика, М. М. Чепіль.

М. Г. Стельмахович плідно працює над розробкою теорії та практики українського національного виховання, досліджує історію української народної педагогіки та історію української етнопедагогіки, уперше вводить у науковий обіг поняття “українська народна педагогіка” та “українська етнопедагогіка”. Особливе велике значення для української науки мала праця науковця “Народна педагогіка” (1985), побудована на засадах педагогічної мудрості рідного народу. Як зазначає М. Г. Стельмахович, українська народна педагогіка – це система емпіричних педагогічних знань, засобів, принципів та вмінь, вироблених і застосовуваних українцями у навчанні та вихованні підростаючих поколінь. Українська етнопедагогіка – це наука про українську народну педагогіку, тобто про досвід українського народу щодо виховання підростаючого покоління, про його педагогічні погляди. Наука про педагогіку побуту, родини, українців [8, с. 37 – 42].

Питанням народної педагогіки та етнопедагогіки приділяла значну увагу і О. Сухомлинська. У статті “Деякі питання етимології педагогічного знання” поряд з іншими поняттями О. Сухомлинська розглядає поняття “народна педагогіка” і “етнопедагогіка”. На думку вченого поняття “народна педагогіка”, вийшло на передній план теоретичної педагогіки і виховної практики завдяки культурно-політичним і соціально-ідеологічним реаліям. Автор статті відзначає, що один із сучасних засновників “етнопедагогіки” Г. Н. Волков під народною педагогікою розумів сукупність педагогічних відомостей і виховного досвіду, що збереглися в усній народній творчості, звичаях, обрядах, дитячих іграх та іграшках тощо. На погляд автора дане визначення є не досить повним, тому для доповнення О. Сухомлинська наводить визначення, запропоноване Українським педагогічним словником С. Гончаренка, де народна педагогіка розглядається як галузь емпіричних педагогічних знань і народного досвіду з виховання, відповідних засобів, умінь та навичок виховання й навчання. Народна педагогіка включає в себе фольклор та етнографічні матеріали, виховні традиції, ігри та іграшки, свята, сімейне виховання тощо.

У педагогічній літературі, зазначає О. Сухомлинська, поняття “народна педагогіка” й “етнопедагогіка” не диференціюються й

розглядаються як синонімічні. Але, на її погляд, це зовсім не так, і деякі фахівці розмежовують ці поняття, стверджуючи, що “етнопедагогіка – це наука про емпіричний досвід етнічних груп у сферах виховання й освіти підростаючого покоління, морально-етичних і естетичних поглядів на споконвічні цінності сім’ї, роду, племені, народності, нації, контролю й корекції поведінки, її мотивів всередині етносу, міжетнічних оцінок і поведінки, ставлення до природи. Дана наука пояснює народну педагогіку й пропонує шлях її використання в сучасних умовах ... разом з етнопсихологією шукає шляхи ефективного виховного впливу засобів народної педагогіки з урахуванням етнічних емоцій, що базуються на традиційних канонах, ієрархії, міфології, іграх, містифікаціях” [9, с. 44].

Далі О. Сухомлинська відзначає, що до процитованих вище визначень, не ввійшли культові та релігійні вірування етносів, які на її думку, становлять значну частину народної педагогіки й відповідно мають стати складовою етнопедагогіки. Необхідність їх залучення до розкриття понятійно-термінологічного апарату, на погляд О. Сухомлинської, аргументується розробкою цих питань сучасними українськими дослідниками.

Підсумовуючи О. Сухомлинська відзначає, що народна педагогіка – це сукупність емпіричних знань, а етнопедагогіка – це наука про народну педагогіку [10, с. 7].

Отже, за останні 50 років етнопедагогіка, що виникла як новий напрямок педагогічної науки, розвинулась настільки, що уявляє собою самостійну галузь науки. Як прогресуюча наука, українська етнопедагогіка має свій предмет, сутність, зміст та свою методологію.

Предметом етнопедагогіки виступає народна педагогіка, народне виховання; сутність її полягає в трьох напрямках: педагогіка національного спасіння; загальна мудрість виховання; педагогіка загальної любові. Зміст нового напрямку в педагогічній науці визначається системою етнопедагогічних знань.

Відродження і розвиток автентичної педагогіки в Україні неодмінно включає розгортання етнопедагогічних досліджень. Тому рамки їх постійно розширюються. Як вважає М. Стельмахович, сьогодні відбувається невпинне зростання нових відкриттів у цій надзвичайно важливій науковій галузі як у кількісному, так у якісному відношенні етнопедагогічних досліджень [11, с. 41].

Як прогресуюча наука, українська етнопедагогіка має свою методологію високого, європейського штибу. За визначенням М. Стельмаховича, методологічна основа української етнопедагогіки складається з трьох філософських компонентів: національного, транснаціонального й українознавчого.

Філософсько-світоглядними засадами української етнопедагогіки стали положення про: роль народу в створенні духовної та матеріальної культури; людину й життя як найвищі суспільні вартості; свободу як найважливішу умову досконалості, право кожної людини бути собою;

невпинність життєвих процесів; суперечливу структуру буття; пізнавальні й творчі можливості особистості; рівноцінність людських типів та індивідуумів; мораль і критерії моральності; гармонію душі, тіла й розуму; поєднання громадського з індивідуальним; духовного з інтелектуальним; довершений виховний ідеал; вірність традиціям і прагнення до прогресу; співвідношення між національним і загальнолюдським.

Для розвитку етнопедагогіки М. Стельмахович бере до уваги філософські дефініції про: антропоцентризм (людина в центрі всього буття, цілого світу); триступеневий розвиток знання (перший – найнижчий – чуттєве знання, що спирається на зовнішні відчуття і має своїм предметом явища видимого світу; другий – знання законів, загальних типів, що виявляються в окремих речах; третій, найвищій ступінь – це пізнання ідей, і, зокрема, найгуманнішою з них, ідеї Блага); градацію благ (у першу чергу прагнути до благ духовних, а потім матеріальних і тілесних); взаємовідносини між національним і вселюдським; життя праведне і грішне (життя праведне плекає надію й оптимізм, а грішне породжує страх, песимізм і зневіру); органічний зв'язок людини з природою, що забезпечує збереження й примноження у природі природного, а в людині – людського; абсолютну гідність людського індивідуума; вроджені ідеї; внутрішнє пізнання (“пізнай себе”, “слухай себе”, “поглянь у себе самого” як основу всякого пізнання); функцію доброчинства (доброчинці гамують неучтво нерозумних людей); чистоти й чуйності серця; постійне шукання істини як одне із завдань життя людини й важливих джерел її щастя; добро й милосердя.

У систему методологічних засад української етнопедагогіки неодмінно входять філософсько-світоглядні позиції видатних вітчизняних педагогів, зокрема О. Духновича, А. Волошина, К. Ушинського, І. Бартошевського, Б. Грінченка, Г. Ващенко, Х. Алчевської, О. Макарушки, Ю. Дзеровича, Б. Заклинського, С. Русової, С. Сірополка, Т. Лубенця, І. Бажанського. Сюди тісно прилягають основоположні твердження етнопсихології, зокрема, про українську душу, прикмети психіки, національний характер, менталітет, вікові й статеві ознаки, націоналізацію особистості українця.

Оскільки народна педагогіка своїм провідним першоджерелом й активним виховним засобом має вітчизняний фольклор, культуру й побут, то в дослідженнях з етнопедагогіки М. Стельмахович бере до уваги також найближчі до неї методологічні положення сучасної фольклористики, етнографії й етнології – про полі функціональність рідної мови й фольклору, колективний характер народної творчості, трансмісію традиційних форм виховання і механізм передачі етнокультурних традицій у цьому процесі, вплив конфесійного фактора, співвідношення між народним, національним і загальнолюдським.

Народне – це детермінація етнопедагогіки з традиційною педагогічною культурою і свідомістю народу. Національне в етнопедагогіці зумовлюється життям нації, своєрідністю пройденого нею історичного шляху. Загальнолюдське постало разом з повивальним і пестувальним мистецтвом, разом із філософсько-педагогічним усвідомленням людиною самої себе, свого місця і покликання у світі, як втілення виховного ідеалу.

Зіставлення національного із загальнолюдським виділяє ті цінності національної педагогічної культури, які мають послідовно гуманістичний характер, неминущу духовно-етичну й навчально-виховну цінність і пов'язані з поступальним розвитком людства. Вселюдська педагогічна культура – це мозаїка національних педагогічних культур. У цьому методологічному контексті вагоме значення має і місцевий, регіональний компонент.

Українська етнопедагогіка належить до українознавчих галузей знань. Водночас українознавство виступає її методологічною базою, що інтегрує всі науки про Україну й українство. Українознавство на всіх етапах розвитку було органічною формою людино-, націє- та державотворення. Українознавство є формою пізнання і виховання, воно має бути складовою частиною всіх ланок формування характерів (ідеалів, світогляду) та освіти.

Методологічною основою української етнопедагогіки виступають провідні настанови української і загальної філософії, автентичної педагогічної науки, фольклористики, етнографії, етнології й українознавства. Серед них важливе значення мають вчення про роль народу, нації, особи й власної держави в збереженні й розвитку національної культури, про прихильне ставлення до культурної спадщини минулого; значення єдності, наступності, спадкоємності поколінь минулих, сучасних і майбутніх; положення про сутність традицій і їх роль у житті суспільства; про особистість, закономірності її формування і розвитку; про демократизацію та гуманізацію виховного процесу на основі пріоритету національних і загальнолюдських цінностей.

У сучасній етнопедагогіці М. Стельмахович виокремив народну дидактику і дав їй визначення як її галузі. Народна дидактика – це “відображення здобутків трудящих у галузі освіти й навчання, що виражається у поглядах народу на принципи, зміст і методи навчання та втілення в народній практиці форм і методів озброєння підростаючих поколінь знаннями, вміннями й навичками, розвитку їхніх пізнавальних сил і здібностей, розвитку мовлення дітей” [12, с. 12].

На думку вченого, структура української етнопедагогіки складається з п'ятих провідних компонентів, до яких належать: українське родинознавство (фамілологія), українське народне дитинознавство, народна родинна (батьківська) педагогіка, українське народне навчання, українська педагогічна деонтологія.

Таким чином, в якості основних висновків встановлено:

1. У радянську педагогіку термін “етнопедагогіка” було введено у 1970-х роках академіком Г. Н. Волковим. Етнопедагогіку Г. Н. Волков визначив як науку про досвід народних мас з виховання підростаючого покоління, про їх педагогічні переконання, науку про педагогіку побуту, про педагогіку сім’ї, роду, племені, народності і нації.

2. Початок становлення і розвитку української етнопедагогіки пов’язано з ім’ям видатного українського вченого М. Г. Стельмаховичем. Він дає теоретико-методологічне обґрунтування етнопедагогіки як самостійній галузі науково-педагогічного знання. Ним були чітко розмежовані поняття “народна педагогіка” і “етнопедагогіка”. Якщо народна педагогіка має відношення до досвіду та його опису, засобів та ідей народного виховання, то етнопедагогіка – сфера теоретичної думки, сфера науки.

3. Разом з тим вказані вище та інші етнопедагогічні дослідження свідчать про те, що в Україні накопичено матеріал, який являє собою аналіз і узагальнення самого досвіду народного виховання. Це дає підставу розглядати сучасну українську етнопедагогіку не тільки як педагогіку українського етносу, але й як окрему галузь педагогічної науки, що досліджує сукупність нагромаджених і перевічених практикою емпіричних знань, умінь, навичок і поглядів українського народу в галузі виховання, що передаються з покоління в покоління.

Література:

1. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с. **2. Волков Г. Н.** Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1974. – 341 с. **3. Волков Г. Н.** Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 2000. – 176 с. **4. Сявавко Є.** Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є. Сявавко. – К. : Наукова думка, 1974. – 152 с. **5. Кукушин В. С.** Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 448 с. **6. Комарова Г. А.** О понятии „этнопедагогика” в советской этнографической и педагогической науке / Г. А. Комарова // Изучение преемственности этнокультурных явлений. – М., 1980. – С. 202 – 212. **7. Христова Е. Л.** Об уточнении понятийного аппарата этнопедагогика / Е. Л. Христова // Советская педагогика. – 1989. – № 7. – С. 103 – 106. **8. Любар О. О.** Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. – 356 с. **9. Етнопсихология:** настоящее и будущее // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 44. **10. Сухомлинська О.** Деякі питання етимології педагогічного знання / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2 – 7. **11. Стельмахович М.** Методологічні засади української етнопедагогіки / М. Стельмахович // Початкова школа. –

1998. – № 2. – С. 41 – 43. **12. Стельмахович М. Г.** Українська етнопедагогіка / М. Г. Стельмахович // Радянська школа. – 1989. – № 6. – С. 11 – 17.

Єпіхіна М. А. Про поняття та терміни української етнопедагогіки

У статті аналізуються різні підходи щодо сутності та змісту дефініцій “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”, розглядається теоретико-методологічне обґрунтування етнопедагогіки як самостійної галузі науково-педагогічного знання.

Ключові слова: етнопедагогіка, народна педагогіка, етнодидактика.

Епихина М. А. О понятиях и терминах украинской этнопедагогике.

В статье анализируются различные подходы относительно сущности и содержания дефиниций “народная педагогика” и “этнопедагогика”, рассматривается теоретико-методологическое обоснование этнопедагогике как самостоятельной отрасли научно-педагогического знания.

Ключевые слова: этнопедагогика, народная педагогика, этнодидактика.

Yepikhina M. A. The concepts and terms of the Ukrainian ethnopedagogics.

The article analyzes different approaches to the nature and content of definitions of “national pedagogics” and “ethnopedagogics” is considered the theoretical methodological basis ethnopedagogics as an independent field of scientific and pedagogical knowledge.

Key words: National Pedagogics, ethnopedagogics, etnodidaktika.

УДК 378.091.33.013

В. В. Желанова

СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшої ваги набувають практико-орієнтовані системи навчання. Одним із 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 майбутньої професійної діяльності.

Для більш ретельного розуміння сучасних проблем контекстного навчання вважаємо за необхідне розглянути його в ретроспективі, проаналізувати генезис становлення та виокремити певні наукові напрями в дослідженні зазначеного феномену. Саме історикографічний, науково-аналітичний та зіставно-порівняльний аналіз досліджень щодо проблеми контекстного навчання і є метою цієї статті.

Теорія та технологія контекстного навчання розробляється вже понад 30 років у Росії в науково-педагогічній школі А. Вербицького. Тільки під його керівництвом захищено майже 30 кандидатських та 8 докторських дисертацій з педагогіки та психології переважно з проблематики вищої та додаткової професійної освіти. На жаль, в Україні ця проблема тільки починає досліджуватися у працях Г. Барської, О. Ткаченко. Вивчення й аналіз досвіду науковців ближнього зарубіжжя дозволив виокремити певні напрями в дослідженні феномену контекстного навчання, а саме:

- визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький);
- дослідження особливостей реалізації компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (А. Вербицький,);
- дослідження використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева);
- обґрунтування реалізації діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна);
- дослідження провідних організаційних форм контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова);
- з'ясування та обґрунтування педагогічних умов проектування навчальних комп'ютерних комплексів контекстного навчання (О. Чурбанова);
- аналіз системи навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (Т. Лененко);
- дослідження психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова);
- дослідження процесу формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков);
- дослідження різних аспектів реалізації контекстного підходу в галузі іноземної мовної освіти (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, К. Шапошніков);
- дослідження процесу впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки майбутніх учителів математики (О. Ларіонова, М. Макарченко);

– розкриття потенціалу контекстного навчання в системі підвищення кваліфікації та освіти дорослих (Н. Борисова, Н. Сахарова, А. Федорова);

– дослідження теорії контекстного навчання як концептуальної основи підвищення якості освіти в інших (непедагогічних) професійних галузях, а саме: при підготовці курсантів вищого авіаційного училища (Т. Сафонова); в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін майбутніми фахівцями з економіки (Л. Сергеева); у системі фахової підготовки товароведів-експертів (О. Попова); у процесі професійної освіти майбутніх правознавців (Г. Барська); у професійній підготовці інженерів з радіоелектроніки (Т. Сорокіна); у процесі розвитку професійно значущих якостей майбутніх економістів-менеджерів (Г. Картьожнікова).

Розглянемо більш ретельно проблемне поле зазначених праць.

Отже, концепція контекстного навчання була обґрунтована в дослідженнях відомого російського науковця А. Вербицького. Її теоретичними джерелами є: узагальнення практичного досвіду інноваційного навчання; розуміння смислоутворювального впливу предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес й результат його навчальної діяльності; діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду.

Отже, концепція контекстного навчання представлена такими вагомими положеннями.

Процес оволодіння професійною діяльністю повинен здійснюватися в межах якісної по цілям, змісту, формам, методам, засобам, умовам навчальної діяльності. Саме контекстне навчання спрямовано на подолання низки протиріч, що існують у традиційній моделі навчання, провідними серед яких є такі: 1) між розвиненою пізнавальною мотивацією, що передбачає навчальна діяльність та професійною мотивацією, що є необхідним атрибутом практичної діяльності; 2) між абстрактним характером предмету навчальної діяльності перш за все інформацією як знаковою системою і реальним предметом майбутньої професійної діяльності; 3) між розкиданістю знань за багатьма навчальними дисциплінами й необхідністю їх системного використання в майбутній професійній діяльності; 4) між опорою в традиційному навчанні, переважно, на процесі сприйняття, уваги, пам'яті й вимогами до особистості фахівця, перш за все, до його професійного мислення; 5) між індивідуальним характером навчальної роботи студента і колективним характером професійної діяльності; б) між виконавською позицією студента в навчанні й ініціативною позицією фахівця (у предметному і соціальному відношенні) у професійній діяльності.

Провідна ідея контекстного навчання, на думку А. Вербицького, полягає у тому, що засвоєння теоретичних знань повинно накладатися на “канву” майбутньої професії. Для цього необхідно послідовно

моделювати в різноманітних формах навчальної діяльності студентів предметно-технологічні (предметний контекст) та соціальні (соціальний контекст) складові професійної діяльності. Отже, контекстним є навчання, у якому на мові наук й за допомогою всієї системи форм, методів й засобів навчання, традиційних й нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний й соціальний зміст їх майбутньої професії. При цьому відтворення зазначених контекстів вносить у освітній процес низку нових моментів, а саме такі: просторово-часовий контекст минуле (взірці теорії та практики) – сучасне (навчальна діяльність) – майбутнє (професійна діяльність, що моделюється); системність та міжпредметність знання; можливості динамічного розгортання змісту навчання; сценарний план діяльності майбутніх фахівців у відповідності з технологією професії; знайомство з посадовими функціями, обов'язками та відповідальністю фахівця; рольова “інструментовка” професійних дій та вчинків; розуміння посадових та особистісних інтересів майбутніх фахівців.

Загальними принципами контекстного навчання є такі:

- 1) принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісно-смиислового включення студента в навчальну діяльність;
- 2) послідовне моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;
- 3) проблемність змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі
- 4) адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- 5) провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- 6) педагогічно обумовлене поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- 7) відкритість, тобто використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;
- 8) єдність навчання та виховання особистості професіонала;
- 9) урахування індивідуально-психологічних особливостей і кросскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних тощо) контекстів студентів [3].

Провідною тезою контекстного навчання є розмежування понять “інформація” та “знання”. При цьому інформація розуміється як об'єктивно задана семіотична, знакова система, а знання – як перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відбиття людиною, що стало керівництвом до дії. На думку А. Вербицького, орієнтуючи студентів на заучування знаків або їх систем, без розуміння змісту (контексту), що міститься в них, неможливо сформулювати професійно спрямоване мислення й перетворити навчальну інформацію в знання, уміння, навички. Для того, щоб інформація стала знанням, студенту необхідно здійснити в своїй свідомості перехід від знака (інформації) до мислення, а від нього до дії та вчинку. Спираючись на наукові підходи таких відомих психологів як А. Матюшкин,

С. Рубінштейн, у яких розкривається положення, що одиницею мислення є проблема, а не задача, що мислення народжується саме в проблемній ситуації, А. Вербицький доводить, що саме проблемна ситуація у всій її предметній та соціальній різноманітності й суперечності є провідною одиницею змісту контекстного навчання.

У контекстному навчанні виокремлюються три базові форми діяльності студентів і безліч проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої. При цьому до базових форм відносяться навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність.

Провідними перевагами контекстного навчання є такі:

– студент із самого початку знаходиться в діяльній позиції, оскільки навчальні предмети представлені не як сукупність відомостей, наукової інформації, а як предмет діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної);

– знання засвоюються в контексті аналізу та розв'язання студентами модельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання;

– використовується поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів; що дозволяє кожному ділитися своїм інтелектуальним і особистісним потенціалом з іншими;

– студент накопичує досвід використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісні смисли в професійній компетентності;

– логічним центром педагогічного процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що і складає реальну “гуманізацію освіти”;

– у контекстному навчанні в модельній формі відбивається суть процесів, що відбуваються в науці, на виробництві і в суспільстві й тим самим вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів;

– з об'єкту педагогічного впливу студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [1].

У своїх дослідженнях А. Вербицький також обґрунтовує сутність контекстно-компетентнісного підходу як плідного синтезу принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу.

Дані положення теорії та технології контекстного навчання А. Вербицького отримали подальшого розвитку в дослідженнях представників його науково-педагогічної школи [2].

Так в дослідженнях О. Ларіонової та В. Тенішевої розкрито інтегративні можливості контекстного навчання. При цьому О. Ларіонова доводить, що контекстне навчання інтегрує в собі провідні ідеї та положення особистісно-центрованого та компетентнісного підходів.

Автор пропонує класифікаційну структуру компетенцій майбутнього вчителя й спираючись на неї розробляє й реалізує дві базові моделі, а саме: прогностичну компетентнісну модель, що пов'язує групи компетенцій учителя та основні складові його професійної сфери, а також модель системного проектування технологій контекстного навчання, що забезпечують формування особистісних та соціально-професійних компетентностей майбутнього фахівця. О. Ларіонова уводить у науковий обіг поняття “методичні компоненти контекстного навчання” [3].

Дещо інший підхід до ідей інтеграції в контекстному навчанні ми спостерігаємо в дослідженні В. Теніщевої. Вона обґрунтовує інтеграційно-контекстну модель формування професійної компетенції фахівця. Коцептуальною основою цієї моделі є контекстне навчання, що містить як навчально-пізнавальну, так й майбутню професійну діяльність студента. При цьому їх об'єднує іншомовна компонента. Особливе місце в зазначеній моделі займає формування предметних та міждисциплінарних компетенцій. Такі компетенції розглядаються автором як складне багатокомпонентне соціально-професійне утворення, цілісність іншомовних і професійно-предметних знань, умінь і навичок фахівця, його професійних мотивів і емоційно-вольових якостей, сформованих у результаті досвіду оперативного вирішення завдань у контексті і логіці готовності до технологічних процесів професійної праці в ситуаціях іншомовного спілкування [4].

І. Тіханкіна в своєму дослідженні обґрунтовує особливості реалізації теорії діяльності та діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні.

Провідною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні є вчинок, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії у відповідності з професійними вимогами і нормами, але й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм, що прийняті у даному суспільстві і в даному професійному співтоваристві. Тим самим вирішується проблема єдності навчання і виховання. Тобто вчинок інтегрує предметно-технологічний та соціально-моральний зміст діяльності. Автор вважає, що саме в контекстному навчанні створюються умови для породження вчинків у сумісній діяльності та спілкуванні студентів як суб'єктів освітнього процесу та професійно-особистісного розвитку [5].

Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм контекстного навчання (Е. Андреєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Так, методика системного вибору форм і методів навчання з опорою на теорію контекстного навчання розроблена Н. Борисовою. Вона обґрунтовує доцільність вибору форм і методів навчання контекстного типу на основі кваліфікаційної характеристики фахівця, навчально-тематичного плану і

класифікації методів і форм активного навчання. При цьому перші два визначають цілі, зміст навчання і рівень вимог до учня, а критерії класифікації методів і форм активного навчання служать орієнтиром при виборі конкретних форм і методів навчання [6].

К. Гамбург доводить доцільність впровадження віртуальних стендових лабораторних робіт як іноваційної форми контекстного навчання в межах якої за допомогою певного дидактичного комплексу формуються соціально-професійні компетентності майбутнього фахівця. Зазначений дидактичний комплекс представлений такими умовами, як наочність навчання, використання аналогів сучасних складних виробництв і моделювання управління реальними виробничими ситуаціями, визначення віртуальній реальності, побудованою з урахуванням пізнавальних можливостей студентів, формування команд проекту із студентів старших курсів. Автор уводить у науковий обіг і обґрунтовує поняття “віртуальні стендові лабораторні роботи (ВСЛР)” як іноваційної форми контекстного навчання, в процесі якої на реальному обладнанні в інформаційному просторі та в режимі живого спілкування (“on-line”) організовується власне навчальна, квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність студентів [7]. Ряд досліджень щодо проблематики контекстного навчання присвячений розгляду його психологічних аспектів. Так у дослідженнях Н. Жукової розглянуто психологічні механізми контекстного навчання й обґрунтовано положення, що саме антиципація і рефлексія є провідними серед них. При цьому автор, спираючись на дослідження Б. Ломова, Є. Суркова, Семенова, С. Степанова розуміє антиципацію як здібність діяти й приймати рішення з певним просторо-часовим випередженням стосовно майбутніх подій, що очікуються, а рефлексію – як здібність особистості до самоаналізу, усвідомлення та переусвідомлення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом. Н. Жукова обґрунтовує інтегральну цілісність рефлексивно-антиципаційних процесів як єдиного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні, оскільки в ньому представлені як параметри минулого (знання та досвід студента), так і майбутнього, що задається предметним та соціальним контекстом майбутньої професійної діяльності, тобто реалізується просторо-часовий контекст життя та діяльності людини “минуле – сучасне – майбутнє” [8].

У дослідженнях Н. Бакшаєвої розглянуто формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця й обґрунтовано положення, що у контекстному типі вузівського навчання розвиток пізнавальних та професійних мотивів виступає центральною ланкою всього процесу розвитку особистості майбутнього фахівця. Н. Бакшаєва висунула теоретичне положення щодо мотиваційного синдрому як системи мотиваційних проявів особистості (власне мотивів, цілей, цінностей, інтересів, бажань, прагнень та ін.) і процесу їх взаємодії в ході трансформації пізнавальних і професійних мотивів студентів педагогічного вузу в контекстному навчанні. Автор

експериментально доводить, що вагомими, відносно незалежними складовими мотиваційного синдрому є пізнавальні та професійні мотиви, а також соціальні мотиви. Пізнавальний мотиваційний синдром і професійний мотиваційний синдром проявляються і формуються в навчальній діяльності суб'єкта, з одного боку, як відносно незалежні системи мотивів, а з іншого – як взаємопов'язані в своєму розвитку складові загального мотиваційного синдрому. У процесі контекстного навчання пізнавальні і професійні мотиви студентів виявляють тенденцію взаємообумовленого розвитку та трансформації [9].

Контекстний підхід знаходить свою реалізацію у ряді досліджень щодо навчання іноземній мові. Так, дослідження, виконане Ю. Масловою, присвячено проблемам підготовки вчителя іноземної мови, здатного проектувати розвивальне соціально-культурне середовище. У роботі показано, що в змісті освіти для успішного виконання вчителем іноземної мови основних функцій мають бути представлені лінгвістичний, соціокультурний і психологічний компоненти його майбутньої професійної діяльності. При цьому основною одиницею змісту контекстного навчання іноземній мові виступає соціальна проблемна ситуація, що надає навчальному матеріалу цілісність, системність і особистісний сенс і вимагає від студента продуктивного мислення для її розв'язання. Таким чином, акцент у діяльності студента зміщується з навчальної інформації на ситуацію “практичної дії”, а навчальна інформація стає орієнтовною основою професійного знання. Ю. В. Маслова прийшла до висновку, що продуктивний розвиток професійно значущих іншомовних умінь і навичок може бути забезпечено при використанні технологій контекстного навчання, за допомогою яких моделюється предметний, соціальний і психологічний зміст професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови [10].

У дослідженнях О. Ларіонової, М. Макарченка, О. Тумашевої розкрито специфіку процесу впровадження контекстного підходу в систему фахової підготовки майбутніх учителів математики. Так у роботі М. Макарченка розроблена модель контекстного навчання майбутніх учителів математики в процесі їх методичної підготовки і концепція її реалізації, яка полягає у створенні таких зовнішніх контекстів і психолого-педагогічних умов, які призводять до формування внутрішнього професійного контексту. При цьому професійний контекст майбутнього вчителя математики розуміється як сукупність особистісно значущих контекстів професійної спрямованості, а його структура представлена навчально-математичним, методико-математичним, логіко-математичним та історико-математичним зовнішніми контекстами методико-математичної спрямованості. Автор уводить у науковий обіг та обґрунтовує поняття “контекст навчального матеріалу з математики”, “контекстуальний аналіз навчального матеріалу з математики”, “професійний контекст майбутнього учителя математики”, а також

пропонує принципи “сміслового пізнання контексту”, що доповнюють загальні принципи контекстного навчання [11].

У межах цієї статті ми розглянули лише найбільш вагомий дослідження щодо проблеми контекстного навчання. Поза нашою увагою залишились роботи, що розкривають потенціал контекстного навчання в системі підвищення кваліфікації та освіти дорослих, а також дослідження теорії контекстного навчання як концептуальної основи підвищення якості освіти в інших (непедагогічних) професійних галузях.

Повну історіографію дослідження проблеми контекстного навчання в психолого–педагогічній теорії ми надаємо в таблиці.

| Автор | Тема дослідження ¹ | Рік | Проблемне поле |
|------------------|---|------|---|
| Борисова Н. В. | Педагогические особенности и внедрение системы активных методов обучения в институте повышения квалификации | 1987 | вибір форм контекстного навчання на основі кваліфікаційної характеристики фахівця та класифікації методів та форм активного навчання |
| Вербицький А. А. | Психолого–педагогические основы контекстного обучения в вузе | 1991 | контекстне навчання, протиріччя та принципи контекстного навчання, базові форми діяльності студентів, переваги контекстного навчання, контекстно–компетентнісний підхід |
| Лененко Т. М. | Интеграция эмоционального и делового компонентов учебного взаимодействия студентов в контекстом | 1993 | співвідношення емоційного та ділового компонентів діадної та групової взаємодії студентів у контекстному навчанні |

¹ Назва тем подається мовою оригіналу

| | | | |
|-----------------|--|------|--|
| | обучении | | |
| Ларіонова О. Г. | Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом вузе): | 1995 | дидактична гра як форма контекстного навчання в технічному вуз, комп'ютерні технології контекстного навчання, реалізація ігрового підходу в комп'ютерних програмах для студентів |
| Бакшасва Н. А. | Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педвуза в контекстной обучении | 1997 | мотиваційний синдром, взаємообумовленість та трансформація пізнавальних та професійних мотивів |
| Тиханкіна И. А. | Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении | 1998 | реалізація діяльнісного підходу в контекстному навчанні, вчинок як одиниця аналізу діяльності суб'єкта в контекстному навчанні |
| Андреева Е. В. | Принцип двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения | 1999 | принцип двоплановості в діловій грі, єдність імітаційної та ігрової моделей |
| Жукова Н. В. | Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении | 2000 | інтегральна цілісність рефлексивно-антиципаційних процесів як єдиного механізму регуляції мислення в контекстному навчанні |

| | | | |
|------------------|--|------|---|
| Маслова Ю. В. | Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвуза в контекстном обучении (На материале английского языка) | 2001 | інтеграція в змісті освіти майбутнього вчителя іноземної мови, лінгвістичного, соціокультурного та психологічного компонентів майбутньої професійної діяльності |
| Григоренко О. А. | Контекстная модель профессионально направленного обучения: На материале иностранного языка в военном вузе | 2001 | контекстна модель навчання майбутніх інженерів професійно спрямованій іноземній мові |
| Тумашева О. В. | Профессиональный контекст математической подготовки будущих учителей математики в педвузе | 2004 | концепція професійного контексту математичної підготовки майбутнього вчителя математики в педвузі, види професійного контексту, дидактичні функції, методика реалізації професійного контексту в процесі фахової підготовки |
| Чурбанова О. В. | Педагогические условия проектирования учебных компьютерных комплексов контекстного обучения | 2004 | навчальний комп'ютерний комплекс контекстного навчання як інтегрована сукупність науково-педагогічного, навчально-методичного, програмового й |

| | | | |
|---------------------|--|------|--|
| | | | технічного забезпечення, спрямованих на створення універсального моделюючого освітнього середовища |
| Дубовицька Т. Д. | Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход | 2004 | динаміка пізнавальної діяльності в контекстному навчанні, соціально-педагогічний контекст у підготовці вчителя, модель розвитку самоактуалізованої особистості вчителя: контекстний підхід |
| Картьожнікова Г. М. | Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров | 2005 | структурно-функційна схема та методика процесу навчання математиці майбутніх економістів-менеджерів на основі контекстного підходу |
| Гамбург К. С. | Виртуальные стендовые лабораторные работы как инновационная форма контекстного обучения | 2006 | впровадження віртуальних стендових лабораторних робіт як форми контекстного навчання, дидактичний комплекс формування соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця |
| Шапошніков К. В. | Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности | 2006 | модель процесу формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів- |

| | | | |
|-----------------|--|------|--|
| | будущих лингвистов и переводчиков | | перекладачів |
| Самсонова А. Б. | Влияние контекстной деловой игры на мотивацию иноязычного профессионального общения | 2006 | ігрове моделювання та ділова гра в навчанні іншомовному спілкуванню, можливості контекстного навчання в розвитку пізнавальної та професійної мотивації вивчення іноземної мови студентів вузів |
| Жукова Н. В. | Контексты становления личной структуры субъекта познания | 2006 | контекстне навчання в новій освітній парадигмі, „зовнішній” та „внутрішній” кроскультурний контекст в освіті суб’єкта |
| Ларіонова О. Г. | Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на мат. подгот. учителя математики) | 2007 | інтеграція особистісно-центрованого та компетентнісного підходів, класифікаційна структура компетенцій майбутнього вчителя, прогностична компетентнісна модель, модель системного програмування технології контекстного навчання |
| Сергеева Л. А. | Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразователь | 2007 | модель професії як сукупності техніки та технології праці, соціально-психологічного |

| | | | |
|----------------|--|------|---|
| | ным дисциплинам студентов вуза: на примере экономических специальностей | | контексту, а також етичних, екологічних та естетичних аспектів професії |
| Сафонова Т. В. | Метеорологическая подготовка курсантов высшего авиационного училища: контекстный подход | 2007 | реалізація контекстного підходу в метеорологічній підготовці курсантів вищого авіаційного училища; структура і функції метеорологічної готовності курсантів, поняття „контекстна метеорологічна підготовка” |
| Верхова Ю. Л. | Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении | 2007 | ціннісно-сміслова рефлексія (актуалізація особистісних смислів освіти та професії), цільова структура майбутньої професійної діяльності |
| Тенішева В. Ф. | Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетентности | 2008 | інтеграційно-контекстна модель формування професійної компетенції фахівця, формування предметних та міждисциплінарних компетенції |
| Попова О. М. | Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях контекстного обучения в вузе :на примере подготовки | 2009 | контекстне навчання як смислоутворюючий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців, |

| | | | |
|------------------|---|------|---|
| | товароведов- експертів | | |
| Макарченко М. Г. | Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки | 2009 | професійний контекст майбутнього вчителя математики як єдність навчально- методичного, методико- математичного логіко-математичного та історико- математичного зовнішнього контекстів, модель контекстного навчання майбутніх учителів математики |

Подальшу розробку зазначена проблема отримала в нашому дослідженні процесу реалізації контекстного навчання в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Література:

1. Вербицкий А. А. Категория “контекст” в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с. **2. Вербицкий А. А.** Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 43. **3. Ларионова О. Г.** Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики) : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / О. Г. Ларионова. – М., 2007. – 46 с. **4. Тенищева В. Ф.** Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетентности : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 48 с. **5. Тиханкина И. А.** Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / И. А. Тиханкина. – М., 1998. – 18 с. **6. Борисова Н. В.** Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Борисова. – М., 1987. – 232 с. **7. Гамбург К. С.** Виртуальные стендовые лабораторные работы как инновационная форма контекстного обучения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / К. С. Гамбург. – М., 2006. – 24 с. **8. Жукова Н. В.** Контексты становления личной культуры субъекта познания : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психол. наук / Н. В. Жукова. – М., 2006. –

46 с. **9. Бакшаева Н. А.** Психология мотивации студентов : учеб. пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с. **10. Маслова Ю. В.** Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвузов в контекстном обучении (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Маслова. – Липецк, 2000. – 181 с. **11. Макаренко М. Г.** Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / М. Г. Макаренко. – СПб., 2009. – 45 с.

Желанова В. В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії.

У представленій статті розглянуто провідні наукові напрями в дослідження феномену “контекстне навчання”, а також проблемне поле досліджень щодо зазначеної проблеми. У статті подана історіографія дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії.

Ключові слова: наукові напрями дослідження проблеми контекстного навчання, протиріччя, принципи контекстного навчання, базові форми діяльності студентів, переваги контекстного навчання, контекстно-компетентнісний підхід, інтеграційно-контекстний підхід, рефлексивно-антиципаційні процеси, мотиваційний синдром.

Желанова В. В. Состояние исследованности проблемы контекстного обучения в психолого-педагогической теории.

В представленной статье рассмотрены ведущие научные направления исследования феномена “контекстное обучение”, а также проблемное поле исследований относительно данной проблемы. В статье подана историография исследованности проблемы контекстного обучения в психолого-педагогической теории.

Ключевые слова: научные направления исследования проблемы контекстного обучения, противоречия, принципы контекстного обучения, базовые формы деятельности студентов, преимущества контекстного обучения, контекстно-компетентностный подход, интеграционно-контекстный подход, рефлексивно-антиципационный процесс, мотивационный синдром.

Zhelanova V. V. The state investigation the problem of context training in psychological and pedagogical theory.

In the presented article leading scientific directions are considered in research the phenomenon “context studies “and also problem field of researches in relation to the noted problem. In the article historiography of investigationalness of problem of context studies is given in a psikhologo-pedagogical theory.

Key words: scientific directions of research of problem of context studies, contradictions, principles of context studies, base forms of activity of students, advantages of context studies, context-kompetention approach, integration context approach, reflektion-anticipaciyni processes, motivational syndrome.

УДК 37.03

В. В. Кузьменко, Л. В. Чумак

ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНИХ ПРОБЛЕМ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Зміни геополітичної ситуації в світі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. зумовлюють необхідність засвоєння загальнолюдських цінностей, змушують світове товариство розв'язувати гостру проблему гармонійного існування представників різних культур, етносів та конфесій у спільному просторі не лише для подальшого розвитку людської цивілізації, а й для виживання людства. Не є виключенням і Україна.

Актуальність питання полікультурного виховання в нашій країні пояснюється посиленням демографічного руху, викликаного економічною нестабільністю та масовою міграцією представників різних національностей; пожвавленням процесів національно-культурного самовизначення народів, що проживають в Україні; хвилею гострої соціальної кризи, котра впливає на свідомість, почуття, характер кожної окремої людини. За відсутності національних прагнень починають множитись екстремістські, демагогічні ідеї, котрі перетворюють природні жадання самоствердження, самовизначення на агресивну позицію з тенденцією до самоізоляції та невизнання інших.

Реальність сьогодення вимагає полікультурної вихованості соціально детермінованої людини. Реагуючи на зміни цілей освіти, педагогічна наука підтримує розробку й перспективи гуманістичної парадигми освіти.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується пошуком засобів вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей, тобто основних шляхів рішення проблем полікультурного виховання і світи в контексті педагогічних підходів до розвитку особистості, які привертають увагу педагогів США, Західної Європи, країн ЄС. Світова педагогічна думка вважає полікультурну освіту і виховання виходом із кризи міжетнічних відносин.

Прогресивні педагогічні кола Європи, США та Канади опікуються ідеями полікультурної освіти і виховання, вивчаються вже кілька

десятиліть. Однак, деякі західноєвропейські педагоги, стоячи на позиціях монокультурності, воліють не помічати актуальність означеної проблеми. У сучасній педагогічній теорії й практиці не існує цілісної концепції полікультурної освіти і виховання, хоча робота щодо розробки окремих аспектів цього питання ведеться.

Концептуальні основи полікультурної освіти і виховання як парадигму освіти XXI ст. розглядали Е. Ананьян, І. Брийовська, група науковців Українського центру культурних досліджень (В. Подкопаєв, О. Гриценко, М. Стріха, В. Солодовник, О. Чикаленко, О. Різник, М. Кушнарьова, Н. Гончаренко, Я. Полякова, А. Солодка, О. Ширина та ін.

Означена стаття присвячується виділенню таких невіршених раніше частин загальної проблеми як розкриття сутності педагогічних полікультурних підходів, концепцій, парадигм.

Метою статті є висвітлення полікультурних підходів, концепцій, парадигм як засобів вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей в контексті педагогічних підходів до розвитку особистості.

Спроба визначити полікультурність, але не як теоретичну концепцію чи як державну політику, простежується у зверненні учасників наукової конференції “Проблеми полікультурної освіти в Україні” (Київ, грудень 1998): “Полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [8, с. 5]. За визначенням групи вчених Українського центру культурних досліджень, “ця дефініція не вигідно відрізняється від «західних» багатослівністю та розпливчастістю” [1, с. 7].

Вивчення комплексу історичних і соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних та психологічних детермінант у ході дослідження дозволило виокремити найбільш поширені підходи концепції світової та вітчизняної педагогіки щодо розуміння сутності полікультурного виховання й освіти.

З *аккультураційним* підходом (Ю. Бос-Нюнінг, М. Крюгер-Потратц, Х. Томас підходом пов'язують появу терміну “полікультурна освіта”. Будучи дотичним до виникнення дефініції “полікультурна освіта”, він, однак, не отримав значного поширення. Орієнтуючись на культуру переселенців, розуміє утвердження та розвиток гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп; завданням полікультурної освіти вважає необхідність серйозного вивчення культури та культурної ідентичності емігрантів (набір культурних форм, рис, характеристик);

проголошує виховання взаємної відкритості, інтересу і терпимості, ідеї вільного вибору й трансцендентальності сприйняття людини людиною [10].

Мультикультурний підхід (М. Ларен, Ф. Фанон, А. Перейру) наголошує надання навчальним програмам поліцентричності (на противагу європоцентричності “імперської” освіти) та валоризацію (від *valorize* – надавати чомусь вартості) різноманітності культур та ідентичностей. “Деколонізуюча” освіта “повинна ґрунтуватися на проблематизації (тобто постановці під сумнів) європоцентричного знання з його колонізаторськими підвалинами, ... вона також повинна валоризувати різні культури різних груп, що існують у багатоетнічному суспільстві” [13, с. 53].

Транскультуралізм (Р. Грілло, Н. Глейзер, В. Міттер, С. Ньето) виник на межі 80-90-х рр. унаслідок глобалізаційних процесів, у ході двох головних дискусій: про “європейську ідентичність” і систему цінностей, яка формується на над-національному рівні, та про суть так званих “транснаціональних культурних орієнтацій” (на загальноєвропейські чи на глобальні культурні ринки). Орієнтація на систему цінностей, яка формується на над-національному (транснаціональному) рівні: представники вважають, що полікультурна освіта має орієнтуватися на культуру мігрантів; вивчення традицій рідної культури, процесу трансформації цих традицій у рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів; центральне місце має посідати питання про культурну ідентичність (набір культурних форм, рис, характеристик) людини [12].

Культурний плюралізм або ж *плюри-* чи *полі-культурність* (став широко вживатися у Східній Європі після подій 1989 р.) (Л. Тойнбі, О. Шпёнґлер, П. Сорокин) передбачає повагу й підтримку всіх існуючих у суспільстві культурних потреб та способів життя – не лише культур етнічних, мовних меншин, але й геїв та лесбійок, традиційних селянських субкультур, інвалідів тощо. Такий культурний плюралізм вбирає в себе так звані “три плюралізми” (плюралізм форм власності, плюралізм ринку або ж вільна конкуренція, та політичний плюралізм, тобто багатопартійність) – ідею, популярну у Східній Європі часів демонтажу “реально існуючого соціалізму” [7].

Діалоговий підхід (Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, П. Каптерев, Я. Коменський, В. Липинський, І. Огієнко, Сократ) передбачає відмову від монологічності мислення, з яким закономірно пов’язуються нетерпимість до чужого слова і думки, авторитарність, що неприйнятно для теорії полікультурної освіти; акцентує увагу на діалогічності культури, що прагне до цілісності і дозволяє прийняти чужий досвід, чуже світобачення із знаходженням компромісу, балансу для уникнення стагнації культури та забезпечення механізму її самозбереження і саморозвитку; “істотними функціями

культури реєструє: успадкування, розвиток, зміну і постійне оновлення систем цінностей, створення нових зразків з метою забезпечення необхідної якості життєдіяльності спільнот і людини в них, підтримки адекватних зв'язків, взаємодій та комунікацій у співтоваристві, створення умов для соціальної реалізації і творчої самореалізації людини, виявлення та зростання її індивідуальних особливостей; розглядає освіту як культурний процес” [5, с. 67].

Антропологічний підхід (Р. Линтон, М. Херцковиц) розглядає загальний історико-культурний процес розвитку суспільства у вигляді суми різноспрямованих розвиваючих культур із принципом їх рівності. Припускає, що немає єдиної для всього людства культури, яка поетапно розвивається, а є множинність культур, що відповідає різним типам і формам способу життя людини на принципах культурного релятивізму [4].

Психолого-педагогічний підхід (Л. Виготський, З. Гасанов та ін.) тлумачить полікультурну освіту з точки зору культурно-історичної теорії розвитку поведінки та психіки. Особливо підкреслює, що джерела і детермінанти психічного розвитку лежать в історичному розвитку культур і опосередкованість розвитку психіки людини полягає в присвоєнні (освоєнні) культурно-історичного досвіду [3, с. 89].

Соціально-психологічний підхід (Р. Агадуллін, М. Бахтін, І. Бех, В. Біблер, В. Бочаров, Л. Буєва, М. Головатий та ін.), “який у науці ще не сформувався повною мірою, вбачає в полікультурній освіті особливий спосіб формування певних ціннісно-орієнтаційних та соціально-настановних схильностей, емоційних й комунікативних умінь, що дозволяють учням здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, толерантність по відношенню до їх носіїв, покликаний відобразити багатоплановість і суперечливість соціальної дійсності та необхідне єднання культурного різноманіття”. У межах цього підходу розглядаються проблеми: етнічної ідентифікації особистості та стан маргінальності особистості; базової культури особистості як внутрішньої основи соціалізації характеристики і розробки основ теорії процесу соціалізації як системи; взаємодію школи та соціального середовища; формування особистості під впливом соціального середовища; проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх шкіл; соціально-виховних технологій [10].

Представники *особистісно орієнтованого підходу* (Г. Адорно, Е. Аронсон, А. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шлягіна та ін.) наполягають на формуванні етнічної толерантності, висвітлюють взаємозв'язок між особистісним розвитком (зрілістю) та толерантністю, стверджують необхідність допомоги педагогів і психологів у всебічному розвитку особистості (особистісний ріст, досягнення позитивної соціально-етнічної та особистісної ідентичності) як один із методів формування етнічної толерантності молодих людей [3, с. 90].

Етнокомпетентнісний підхід (Г. Бочнер, П. Вікс, Б. Вульфсон, В. Тишков та ін.), пропагуючи формування етнокультурної компетентності, обґрунтовує ідею, що головною умовою толерантності, розуміння та прийняття інших культур є формування етнокультурної компетентності [3, с. 91].

Інституційний підхід (Е. Амір, С. Кук, В. Подобед, Д. Лігфут, Н. Х'юстон визначає пріоритетність напрямів полікультуралізму, прав людини в культурному та суспільному житті, рівність націй та культурних моделей, недопустимість расизму та шовінізму. Ідеалом полікультуралізму стверджує абсолютну рівність усіх, прогрес та розквіт, свободу та загальну згоду в сучасному світі; фундаментом майбутньої співдружності націй та культур бачить толерантність і демократичний устрій, що забезпечує свободу індивідуального життя, культурного розвитку, соціальної рівності та можливості віросповідання й будь-якої життєвої позиції. Вважає, що реальні міжетнічні контакти, з урахуванням їх природи та властивостей, знижують міжнаціональні заборони [1, с. 71].

У сучасній педагогічній науці можна виокремити такі полікультурні концепції:

Концепція мультикультуралізму (І. Берлн, Г. Маркузе) – одна з перших (і поки що найвпливовіша в інтелектуальних колах) – концепція “управління культурною різноманітністю”, яка передбачає створення державою рівних можливостей розвитку для меншин та подолання ієрархії культур. Ідеологи й засновники концепції уявляли свій ідеал наступним чином: у суспільстві з розвиненим інститутом демократії мирно співіснують різні культурні спільноти, у рамках яких індивід реалізує своє право на культурну ідентичність. Ключовою ідеєю концепції є побудова державою рівних (хоча б потенційно) можливостей розвитку для меншин, у подоланні ієрархії культур – від домінуючої до “непрестижних” та зовсім “неперспективних”. Однак негативним її аспектом вважається статичність, тобто наголос не на міжкультурному обміні та взаємовпливі, а на збереженні існуючих культур меншин, отже, у певному сенсі – на консервації status quo [1, с. 73].

Концепція інтеркультуралізму (в рамках діалогового підходу, популярна від 1980-х рр.) (М. Каган, Е. Левінас, К. Ясперс) виступає за активні міжкультурні контакти, робить наголос на забезпеченні активного і позитивного діалогу різних культур у суспільстві, на їхньому взаємопорозумінні та взаємозбагаченні. Головна ідея – формування загальнопланетарної свідомості для інтеграції у світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір, виступає за активні міжкультурні контакти, робить наголос на забезпеченні активного і позитивного діалогу різних культур у суспільстві, на їхньому взаємопорозумінні та взаємозбагаченні [1, с. 74].

Однак, прихильники мультикультуралізму на це заявляють, що “їхня концепція також є динамічною й анітрохи не заперечує активних

міжкультурних контактів. Таким чином, чіткого понятійного й методологічного розмежування між мульти- та інтер-культуралізмом по суті не існує” [Там само].

Концепція “діалог культур” (у рамках діалогового підходу) (Л. Баткін, М. Бубер, Л. Веденіна, Г. Дмитрієв, Ф. Ебнер, Т. Матюхіна, Т. Менська, Е. Міхель, О. Розеншток-Хюссі, А. Шафрікова, О. Шпенглер та ін.) пропагує залучення до різних культур для тісної взаємодії з представниками різних країн і народів; наголошує діалог культур провідною ідеєю, основою людської свідомості та способу буття суб’єкта культури, виокремлює ідеї відвертості й культурного плюралізму [11, с. 73].

Концепція мультиперспективної освіти (С. Гайлеггер, Х. Гьопферт, У. Шмідт проголошує розвиток здатності до міжкультурної комунікації, формування уявлень про події, культурні обмінні процеси у структурі культури та ідеї: подолання монокультурної орієнтації й переорієнтації процесу навчання від подієвої історії до соціальної [10].

Концепція багатоетнічної освіти (в рамках акультураційного підходу) (У. Боос-Ньюнінг, М. Хохман, Х. Річ, У. Зандфукс) вважає необхідним включення у полікультурне утворення вивчення традицій рідної культури в процесі переробки їх в рамках нової культури і виробленні інших культурних орієнтирів; розглядає полікультурне утворення як необхідні процеси культурних змін, що покликані надати допомогу і підтримку представникам контактуючих культур, виховуючи взаємну відкритість, інтерес і терпимість. Головними проголошує ідеї вільного вибору і трансцендентального сприйняття людиною [6, 81].

Концепція бікультурної освіти (в рамках аккультураційного підходу) (В. Велбінер, А. Соннер, Р. Троул, В. Фтенакіс), наполягаючи на постійному порівнянні двох культур, виокремлює здатність виділяти і критично осмислювати цінності кожної культури та формувати свою власну “білінгвально-бікультурну” культурну ідентичність за умов розширення поняття “ідентичність”; додержується думки, що полікультурне утворення поряд з пізнанням чужої культури спонукає до аналізу системи власної культури, розглядає засвоєння сформованих в сім’ї цінностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівнях [10]

Концепція полікультурної освіти (що стосувалася американського суспільства) (в рамках аккультураційного підходу) (Д. Бенкс) проголошує розуміння культури й тієї ролі, яку виконує будь-який народ у суспільстві. Головною метою полікультурної освіти вважає формування в молодого покоління міжкультурної компетенції, а ідеалом – “відкрите суспільство різних можливостей для індивідів із різних етнічних, культурних та соціальних груп. У такому суспільстві індивіди будуть вільно зберігати свою етнічну ідентичність, ефективно

функціонувати в межах загальної культури та в інших культурах” [1, с. 75].

Концепція двомовної (багатомовної) школи для місцевості із етнічно мішаним складом населення (проект групи науковців Українського Центру культурних Досліджень) (в рамках акультураційного підходу) (В. Подкопаєв, О. Гриценко, М. Стріха, В. Солодовник, О. Чикаленко, О. Різник, М. Кушнарьова, Н. Гончаренко). Прихильники визнають не зовсім адекватним засадам багатокультурної освіти відсутність завдання у “Концепції 12-річної загальної середньої освіти”, яка проголошує: “Завершуючи основну школу, учні мають добре володіти українською мовою, рідною мовою у школах національних меншин, на практичному рівні однією іноземною мовою” хоча б ознайомлення учнів-українців з мовами та культурами тих, хто живе поряд (як і взаємне культурне ознайомлення різних меншин). З одного боку, учні шкіл з українською мовою навчання, навіть розташованих у регіонах зі змішаним складом населення, не отримують елементарних знань про мову й культуру меншин. З іншого боку, учні шкіл з навчанням не-українською мовою, виявляються недостатньо добре інтегрованими в українське суспільство, часто не отримують достатнього рівня знання державної української мови. Згідно з українським законодавством, викладання повинне здійснюватися державною мовою. Головна ідея концепції: майбутнє в Україні може належати гнучкій системі рідномовної та багатомовної освіти, яка враховуватиме як загальнодержавні критерії доброго оволодіння українською мовою, так і культурні, мовні та історичні особливості окремих регіонів. Саме така система, сприяючи консолідації української політичної нації, водночас задовольнятиме культурні потреби всіх національних груп – від великих до малочисельних [1, с. 79].

Діяльнісна концепція (в рамках діяльнісного підходу) (Е. Маркарян, В. Малахов, В. Межуєв, Дж. Поммерін, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, В. Табачковський передбачає засвоєння чужої культури в процесі будь-якої діяльності, виховання в дусі миру, вирішення міжкультурних конфліктів; полікультурну освіту як діялісно орієнтовану відкрити новим знанням та новому досвіду вбачає шляхом вирішення міжкультурних конфліктів та внеском у виховання в дусі миру; головними проголошує ідею “переформулювання” сторонньої культури в термінах свого лінгвокультурного досвіду та ідею визнання індивідуальних відмінностей кожної особи [12].

Концепція соціального навчання (І. Граф, Х. Ессінгер, У. Шмітт) наголошує на розвитку емпатії, солідарності, здатності вирішувати конфлікти, визначає психологічні передумови полікультурного навчання через теорію соціального виховання. Вважаючи, що полікультурне виховання включає в себе виховання культури міжнаціональних відносин і особливо підкреслює історичні, етнічні і психологічні

моменти, пов'язані з національними традиціями, культурою, національною психологією [10].

Сформована у Великобританії на початку 1980-х рр. спочатку як альтернатива полікультурної освіти, *концепція антирасистського виховання і освіти* (П. Карінгтон, М. Коул, К. Мулард та ін.) за домінанту проголошує розвиток здатності критично сприймати стереотипи, що належать до інших людей і їхніх культур. Принциповою різницею між полікультурною й антирасистською освітою є те, що всі педагогічні моделі, які мають відношення до полікультурної освіти, в основі своїй орієнтовані на культуру й націлені на виховання поважного ставлення до культурних розходжень, у той час як концепція антирасистської освіти концентрується на структурі суспільства; припускаючи формування активної позиції стосовно нерівності й несправедливості [9].

Концепція культурних розбіжностей (П. Бордо, Ст. Гайтанідес, А. Меммі, Ч. Тейлор, Б. Хакль акцентує розвиток терпимості стосовно чужого способу життя, поваги до чужих культур, іншого способу мислення, розвиток здатності до диференціації усередині чужої культури, інтеграції елементів інших культур у власну систему мислення; проголошує ідеї про толерантне ставлення до відмінностей у культурах, у зовнішності людей і їх вплив на емоційну сферу оточуючих [6, с. 74].

Противагою полікультурним концепціям у світовій педагогіці пропонуються «парадигма асиміляції (неприйняття багатокультурності з переконаністю про необхідність реставрації монокультурного суспільства з верховенством цінностей домінувального етносу), парадигма акомодатії (розмежування культурного різноманіття й монокультурності, створення “плюралістичної дилеми”) та педагогіка етноцентризму (уявлення переваги однієї етнічної групи над іншою)» [2].

Усвідомлюючи важливість і актуальність вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей, учені ХХ ст. створили філософські теорії: діалогізму (М. Бубер), комунікації (К. Ясперс), неосократизму (Г. Марсель), діалогічної герменевтики (Л. Бахтін, Х.-Г. Гадамер та ін.), інтеракціонізму (Г. Мид, Г. Блумер, М. Кун, Т. Сарбин, Р. Мертон та ін.) [6].

Аналіз відомих шляхів розв'язання проблеми показує, що існуючі теоретичні та методичні уявлення про цей феномен є здебільшого частковими, концептуально не скоординованими, часто суперечливими.

Отож, протиріччями між представниками різних поглядів є розуміння одними дослідниками полікультурного виховання і освіти засобом розв'язання проблеми гуманізації стосунків між людьми однієї етнічної групи в її межах – до різних соціокультурних груп і людей з відмінною культурною ідентичністю (політичною, родовою, статевою, тощо) і усвідомлення ними полікультурного виховання більш широко, ніж програми, пов'язані зі знаннями про етнічні групи; звуження терміну “полікультурна освіта та виховання” протилежною групою науковців та

пов'язування з необхідністю впровадження полікультурного у агатонаціональних, поліетнічних країнах. Не заперечуючи один одного, кожний з описаних підходів має свої позитивні й негативні ознаки, що не сприяє всебічному й обґрунтованому уявленню про сутність полікультурного виховання в ідеалі і є лише сходинками на шляху до кінцевої мети – допомогти вихованцям стати корисними членами полікультурного суспільства.

Таким чином, полікультурна освіта і виховання є великою педагогічною проблемою, яка поєднує зусилля великої кількості науковців і педагогів. Для позитивного її вирішення подальші дослідження варто проводити у напрямку більш глибокого вивчення соціалізації дитини, вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей.

Література:

- 1. Багатокультурність і освіта** // Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 211 с.
- 2. Гусев В. В.** Системные основания образовательной технологии / В. В. Гусев. – М., 2005. – 196 с.
- 3. Гуренко О. І.** Проблема виховання етнічної толерантності у підростаючого покоління: теоретичний аспект / О. І. Гуренко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону”. – Ялта : РВВКГУ, 2007. – Вип. 3, част. I. – С. 89 – 92.
- 4. Зданевич Л. В.** Теоретичні підходи до полікультурного виховання дітей дошкільного віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/zdanevych.pdf.
- 5. Крылова Н.** Культурология образования / Н. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
- 6. Культурология: теория та історія культури** : навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
- 7. Плюрализм** : истоки и сущность // Библиотека учебной и научной литературы РГИУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.iu.ru/biblio/archive/tomdjanpluralism/04.aspx>.
- 8. Полікультурна освіта в Україні** : зб. статей за матеріалами конференції. – К., 1999.
- 9. Полякова Я. В.** Європейські концепції полікультурної освіти і виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/08_02ruavekr.pdf.
- 10. Сива Ю. В.** Аналіз основних підходів та провідних концептуальних ідей до визначення суті полікультурної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65635a2ac68b4c43a89521216c27_0.html.
- 11. Хайруддинов М. А.** Полікультурное образование : история, проблемы, перспективы / М. А. Хайруддинов // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.] / РВНЗ “Крим. гуманіст. ун-т”. – Ялта : [б. в.], 2007. Сер. : Педагогіка і психологія, Вип. 14. – С. 67 – 75.

12. Ширіна О. О. До питання про концептуальні підходи до полікультурної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2010_9/files/pd910_34.pdf.

13. Freire Paulo Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy and Civil Courage. – NY & Oxford, 1998. – 238 p.

Кузьменко В. В., Чумак Л. В. Педагогічні шляхи вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії.

У статті розглядаються основні шляхи вирішення проблем полікультурного виховання і світи в контексті педагогічних підходів до розвитку особистості. Розкриваються сутність педагогічних полікультурних підходів, концепцій, парадигм як засобів вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей.

Ключові слова: полікультурні підходи; полікультурні концепції; парадигми асиміляції та акомодатії, педагогіка етноцентризму.

Кузьменко В. В., Чумак Л. В. Педагогические пути решения общетеоретических проблем межкультурного диалогического взаимодействия.

В статье рассматриваются основные пути решения проблем поликультурного воспитания и образования в контексте педагогических подходов к развитию личности. Раскрывается сущность педагогических поликультурных подходов, концепций, парадигм как способов решения общетеоретических проблем межкультурного диалогического взаимодействия.

Ключевые слова: поликультурные подходы, поликультурные концепции, парадигмы ассимиляции, аккомодации, педагогика этноцентризма.

Kuzmenko V. V., Chumak L. V. Pedagogical solutions to general theoretical problems of intercultural dialogical interaction.

The article examines the main ways to address multicultural education and education in the context pedagogicheskikh approaches to personality development. Raskryvaetsya essence of teaching a multicultural approach, concepts and paradigms as ways of solving the general theoretical problems of intercultural dialogical interaction.

Key words: multicultural approaches to multicultural concepts, paradigms assimilitsii, akamodatsii, pedagogika ethnocentrism.

УДК 371.132:37.03+378.016:94

Н. В. Лалак

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ

Уже двадцять років освітня система України розвивається в умовах незалежності. За цей період державою здійснено низку важливих заходів щодо її модернізації. Визначено нові пріоритети розвитку освіти, формується відповідна правова база, оновлюється зміст освіти, змінюється мережа навчальних закладів, відповідно здійснюються і нові підходи до управління системою освіти. Особливої уваги потребує перебудова державної системи управління загальною середньою освітою, пошук нових та модернізація старих механізмів її здійснення в умовах переходу до ринкової економіки.

Методологічне значення для розуміння й усвідомлення проблем державного управління освітою в нових соціально-економічних умовах мають положення, викладені в працях В. П. Андрущенка, С. І. Гончаренка, Д. І. Дзвінчука, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, С. В. Крисюка, В. І. Лугового, Т. О. Лукіної, В. С. Лутая, В. К. Майбороди, С. В. Майбороди, В. С. Пікельної, Н. Г. Протасової та ін.

До окремих теоретичних і практичних аспектів діяльності регіональних органів управління освітою звертаються Е. С. Березняк, М. М. Дарманський, Д. І. Дейкун, П. І. Дроб'язко, Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, Л. М. Калініна, М. І. Кондаков, М. Я. Корніяка, А. В. Мазак, Г. І. Сурмило, Г. В. Федоров, П. В. Худомінський та ін.

Проблеми вдосконалення системи управління загальноосвітньою школою розкрито в наукових працях В. І. Маслової, Л. І. Даниленко, Н. М. Островерхової, Ю. А. Конаржевського, М. С. Сунцова та ін.

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ ст.) визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави. Зазначено, що "... нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою" [1, с. 11].

Мета статті – проаналізувати окремі сучасні підходи в управлінні освітою, висвітлити і обґрунтувати вимоги до керівника сучасного навчального закладу та його професійної підготовки.

Інноваційним підходом у керуванні навчальним закладом є державно-громадська модель управління. Адже освіта розвивається як відкрита єдина державно-громадська система. Завдяки цьому громадяни стають активними учасниками навчально-виховного процесу. Держава розробляє напрями розвитку освітньої політики, забезпечує правове поле, гарантії населенню в здобутті освіти. Громадськість має змогу в межах визначеного правового поля впливати на формування освітньої політики. Нормативно-правові документи регламентують цю взаємодію. Важливо передбачити органічне поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням, що розширюватиме управлінські можливості громадської думки. Проте не завжди теоретичні засади реалізуються на практиці державно-громадського управління освітою. Практика сьогодення підтверджує ще монопольне ставлення держави до управління загальною середньою освітою.

До інноваційних технологій у керуванні навчальним закладом належить зміна технологій ухвалення управлінських рішень. Під управлінським рішенням слід розуміти одну з управлінських функцій, яка спрямована на моделювання наступної діяльності, визначення її мети, завдань, засобів та часу реалізації з урахуванням можливостей, умов і особливостей діяльності керівників та виконавців. У залежності від повноти, обґрунтованості і конкретності управлінського рішення, його аналітичності і реальності виконання залежить якість кінцевого результату діяльності. Управлінське рішення будь-якого рівня має певну універсальну логіку, тобто послідовність етапів його розробки. Звичайно, що в залежності від характеру рішення кількість і повнота (обсяг) здійснення етапів може змінюватись, або взагалі дані етапи можуть бути виключені, наприклад, у вузькому ситуативному рішенні можуть бути відсутні етапи діагностики, розробки варіантів та вибір оптимального рішення. Але розробка повного класичного управлінського рішення на наукових засадах потребує взаємопов'язаних дій у процесі його підготовки у відповідності до вимог технологій теоретично обґрунтованого практичного менеджменту [2, с. 99]. Процедура прийняття управлінського рішення реалізується у відповідності до вимог конкретних методів. Сучасна наука менеджменту визначає головні:

- Метод єдиноначалля. Рішення приймається особисто керівником.

- Метод більшості. Рішення приймається шляхом голосування. За умов некритичного ставлення до процесу голосування, краща альтернатива не обов'язково буде обрана.

- Метод консенсусу. Узгодження всіх дискусійних питань і думок в процесі вироблення рішення. Воно досягається шляхом обговорення, консультацій, дискусій. З цією метою використовують спеціальні ігрові методики: метод "рінгі", метод "брейн-стромінг", "мозкова атака", різні види групової роботи.

Заслуговує на особливу увагу в управлінні метод “рінгі”. Запозичений в Японії. Перекладається як “отримання згоди на рішення”. Процедура “рінгі” складається з п’яти етапів:

- Керівник спільно з представниками спеціалістів обговорює проблему, всі виказують свої думки.
- Передача проблеми “донизу”, організація її обговорення в колективі.
- Детальне узгодження варіанту рішення з виконавцями, відсікання різних точок зору, послаблення розбіжностей.
- Проведення цілеспрямованого обговорення з представниками спеціалістів, вироблення документа рішення.
- Затвердження (офіційне) рішення керівником [3, с. 213].

Цей метод визнано у всьому світі, оскільки найефективнішою теорією і практикою управління на сучасному етапі вважається японський менеджмент.

Варто назвати і ті фактори, які впливають на процес прийняття управлінських рішень:

- середовище прийняття рішень (визначеність та ризик);
- інформаційні обмеження (зростання витрат на отримання додаткової інформації);
- взаємозалежність рішень;
- готовність до можливих негативних наслідків;
- можливість застосування сучасних технічних засобів;
- наявність ефективних комунікацій;
- відповідність структури управління цілям та місії організації;
- процедури реалізації функцій управління.
- особисті якості керівника;
- поведінка керівника [4, с. 57].

Стратегічне управління є інновацією в управлінні, найважливішим чинником успішного розвитку організацій у ринкових умовах, що постійно ускладнюються. Сутність стратегічного управління полягає у визначенні перспектив, довгострокових цілей, шляхів та організації колективу щодо їхнього досягнення. Необхідність стратегічного управління можна обґрунтувати тим, що:

- необхідно визначати пріоритети у потребах, видах діяльності, послуг;
- зростає конкуренція на ринку освітніх послуг;
- необхідно активізувати роботу колективу;
- науковий підхід до управління вимагає розробки та реалізації систем стратегічного планування;
- проблема розвитку стала невідкладною і необхідно його спрямувати;
- зміна керівництва зумовлює зміну у пріоритетах розвитку.

Стратегічне управління базується на творчому підході, узагальненні кращого досвіду, впровадженні інновацій. Проте дуже часто можна спостерігати брак стратегічної спрямованості в діях керівників сучасних шкіл, що і призводить до простого їх функціонування без будь-якого розвитку структурних підрозділів та людських ресурсів. Процес стратегічного керування школою розпочинається з обґрунтування мети та завдань розвитку системи на близьку й далеку перспективу, передбачення заходів, які забезпечують їхню реалізацію, здійснення моніторингу, виконання плану дій. Адже слово “стратегія” пішло від грецького *strategia*, що означало “мистецтво генерала”. Керівник сучасного закладу освіти повинен вести колектив до нових досягнень і успіхів, формувати імідж установи, проявляючи високий рівень професійної майстерності. Це і є “мистецтво генерала” [3, с. 329]. Тому визначальними для нашого часу стають і зміни в характері управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

В сучасних умовах демократизації суспільства, зміни змісту й структури освіти, зростання автономності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, особливого значення набуває питання підготовки резерву керівників закладів до управлінської діяльності. Як свідчать дослідження, в умовах ринкової економіки й зростання конкурентоспроможності спеціалістів у всіх соціальних сферах посилюються вимоги до їх професійної діяльності в цілому і, зокрема, до управлінської діяльності керівників у галузі освіти.

Спеціальна підготовка керівного складу освітянської галузі є проблемою важливою і невідкладною для розв’язання. На жаль, здебільшого керівники навчальних закладів, працівники районних, міських, обласних управлінь освіти не мають відповідної професійної підготовки до управління. Як правило, вони є висококваліфікованими фахівцями із різних учительських спеціальностей. Тому підґрунтя проблеми невідповідності реального рівня функціональної компетентності керівників навчальних закладів необхідному для ефективного управління криється саме у відсутності саме професійної освіти [5, с. 329].

Інноваційним підходом у керуванні навчальним закладом можна вважати нову етику стосунків, засновану на партнерстві. Керівник – це передусім знавець людей, психолог, який уміє створювати такі стимулюючі умови, які викликають у кожного працівника інтерес до роботи, бажання досягти високих результатів. Вищим критерієм мистецтва керівника як організатора є вміння викликати в педагога творче ставлення до праці. “Дух творчого пошуку, дослідження не терпить грубого дотику, адміністрування”, – писав В. О. Сухомлинський.

Однією з найважливіших умов розвитку демократичних засад в управлінні школою є докорінна зміна погляду на вчителя, максимальне розширення його прав [2]. Вагоме значення для злагодженої, творчої праці керівника школи та вчителя має об’єктивне оцінювання діяльності

кожного працівника. Оцінка стимулює вчителя, якщо вона достатньо аргументована, виноситься з урахуванням можливостей кожного педагога. Не можна аналізувати результативність роботи вчителя лише за підсумковими роботами за семестр чи за рік, і ні в якому разі не можна порівнювати результативність успішності між класами. Адже класні колективи сформовані по-різному. Важливо сприяти самоаналізу, самооцінці вчителем власної діяльності. Для цього доцільно застосовувати моніторинг, який дасть змогу оцінити не тільки результати, а й якість і кількість перетворень у діяльності вчителя і учня, чинники, що вплинули на ці зміни; виробити, ухвалити та реалізувати управлінське рішення.

У нинішніх умовах керівник стає ключовою фігурою у консультуванні та коригуванні діяльності свого колективу. Прямого контролю, команди від керівника сьогодні вже не повинні очікувати. Керівник прогнозує помилку підлеглого, спостерігаючи за його діяльністю, створює умови для попередження помилки. Керувати – це вести співробітників до успіху і самореалізації. Навчаючи, він повинен вчитися в колег, особливо цінувати ділові критичні зауваження у свою адресу. Від стилю роботи керівника значно залежить його авторитет у колективі. Авторитетному керівнику немає потреби керувати силою влади, він має більшу силу – заслужене довір'я та повагу колег.

Російський дослідник проблем освітнього менеджменту Е. Коротков вживає таке поняття як “професіоналізм управління” і виділяє його характерні риси:

- наявність і статус освітніх підрозділів у структурі системи управління;
- спеціалізовані технології роботи з персоналом, сучасне інформаційне забезпечення процесів управління;
- наукова методологія й ефективна організація розробки управлінських рішень;
- розвинуті прогнозування та стратегічний підхід;
- раціональне використання ресурсів часу [6].

Таким чином, система управління є найбільш значущим чинником, що впливає на результат діяльності будь-якої соціальної системи, у тому числі й системи освіти. Особливо зростає роль і значення державного управління на переломних етапах розвитку. Сьогодні, в умовах переходу до інформаційного суспільства, широкої соціальної трансформації, значення державного управління як вирішального чинника успішного здійснення реформаційних змін в освіті визначається його роллю як генератора змін всієї системи освіти відповідно до викликів часу і потреб суспільства. Це обумовлює необхідність пошуку нових, відкритих і демократичних моделей державного управління освітою, нових підходів до здійснення і посилення державного впливу на освітні процеси в умовах відходу від адміністративно-командних методів, децентралізації управління і посилення регіоналізації освіти,

появи навчальних закладів різних форм власності, зростання їх автономії, конкуренції освітніх послуг, підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня. – С. 4 – 6. **2. Маслов В. І.** Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с. **3. Мармаза О. І.** Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. гр. “Основа”, 2004. – 240 с. **4. Даниленко Л. І.** Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с. **5. Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с. **6. Карамушка Л. М.** Психологія управління закладами середньої освіти / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с.

Лалак Н. В. Сучасні інноваційні підходи в управлінні освітою.

У статті подано аналіз окремих сучасних інноваційних підходів в управлінні освітою. Розглядаються нові технології прийняття управлінських рішень. Наголошується на високому рівні професійної компетентності сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: інноваційні підходи, державно-громадська модель управління, управлінське рішення, стратегічне управління, професіоналізм керівника.

Лалак Н. В. Современные инновационные подходы в управлении образованием.

В статье показан анализ современных инновационных подходов к управлению образованием. Рассматриваются новые технологии принятия управленческих решений. Акцентируется внимание на высоком уровне профессиональной компетенции современного руководителя ОУЗ.

Ключевые слова: инновационные подходы, государственно-общественная модель управления, управленческое решение, стратегическое управление, профессионализм руководителя.

Lalاک N. V. Modern innovative sides in management education.

The article deals with the analysis of contemporary innovational way in the school ruling. It shows new technologies in managing decisions. The article also pays attention on the high level of future manager’s professional competence.

Key words: innovative approaches, state and public management model, management decision, strategic management, professional manager.

УДК 37.013 (477)

Лінник О. О.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА

Останнім часом дуже багато розмов ведеться навколо співробітництва, суб'єкт-суб'єктних стосунків педагога та учнів, групових форм роботи. Це – провідні тенденції сучасної системи освіти. Проте дуже часто зміст, ідея співробітництва на практиці підміняється формами роботи, технологіями. Виникає зворотній ефект: використання технологій, що імітують співробітництво, не ведуть до бажаного результату. “Педагогіка співробітництва” розглядається як синонім “Педагогіки розуміння” та “Гуманної педагогіки”. Деякі автори (Ш. Амонашвілі, О. Газман, В. Матвеев, С. Соловейчик, А. Русаков) розглядають це поняття широко, як загальну ідею; інші (А. Белкін, Л. Бондар, О. Пастюк, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Цукерман) більш вузько, зводять до конкретних технологій. Поряд із низкою публікацій неоднозначне трактування мають питання стосовно ідей педагогіки співробітництва, її очікуваних результатів, співвідношення педагогіки співробітництва з інноваційними педагогічними технологіями тощо.

Метою статті є визначення ключових ідей та категорій педагогіки співробітництва, виокремлення умов її реалізації у школі.

Перш, ніж визначити ключові ідеї та категорії педагогіки співробітництва, необхідно звернутися до історії її зародження.

Засновником педагогіки співробітництва вважається С. Соловейчик разом із В. Матвеевим (редактором “Учительської газети”) та педагогами-новаторами (Ш. Амонашвілі, І. Волковим, І. Ільїним, В. Караковським, С. Лисенковою, Б. і Л. Никитиними, В. Шаталовим). Саме вони є ідеологами комунарського руху 80-х років ХХ сторіччя, який набув небувалого розмаху в ті часи та став справжнім педагогічним ренесансом. Особливість та унікальність його була в тому, що зародився та поступово набув сили він знизу, всупереч державним органам управління та офіційній науці.

Термін “педагогіка співробітництва” з'явився після публікації Маніфесту “Педагогіка співробітництва”, що був підписаний у Переделкіно у 1986 році.

Проте чи можна вважати саме цю дату народженням педагогіки співробітництва? Мабуть, і так, і ні.

Так, тому що саме тоді, у Маніфесті, було узагальнено новаторський досвід учителів, які так чи інакше працювали на засадах

навчального співробітництва, та сформульовано загальні положення педагогіки співробітництва.

Ні, тому що співробітництво як педагогічний феномен виникло набагато раніше.

Звернемося до історії. У “Повчанні Володимира Мономаха дітям” (XII сторіччя) мова йде про необхідність виховання в дітей людяності та чуйності під час спільної роботи. Пізніше ідеї привчання дітей до взаємодії один з одним, формування вміння сперечатися зустрічаємо в працях В. Белінського, А. Герцена, Н. Чернишевського.

І зовсім революційним на початку XX сторіччя, утім надсучасним сьогодні, у XXI, виглядає твердження Н. Крупської про те, що дитина має бути *діяльним суб'єктом*, що активно оволодіває знаннями та вміннями під умілим керівництвом дорослого.

Не можна обминути в переліку цих видатних імен А. Макаренко, що створив систему комунарського виховання; великого гуманіста В. Сухомлинського, чії ідеї були розвинені в Маніфесті Педагогіки співробітництва.

Ідеї співробітництва проголошені також у системі розвивального навчання Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, проблемного навчання І. Лернера, соціо-ігрового навчання Є. Шулешко.

Проте роком народження педагогіки співробітництва прийнято вважати все ж таки 1986 рік, коли всі ідеї партнерського, діалогічного навчання було об'єднано в єдиний маніфест. Становлення її відбувалося індуктивно, шляхом узагальнення досвіду багатьох новаторських шкіл. Власне і сам маніфест педагогіки співробітництва виник як узагальнення передового досвіду видатних новаторів того часу.

Що є навчальним співробітництвом? У маніфесті відповідь на це питання втілена у фразі, що стала крилатою: “У школі завжди були вчителі-предметники і вчителі-вихователі; **одні йдуть із предметом до дітей, а інші йдуть із дітьми до предмета**. Оце і є **співробітництво з дітьми**” [4]. Ось у чому секрет: олюднення предмету, а не опредмечування людини! Сам термін “співробітництво” знайдений С. Соловейчиком: за його словами, він шукав слово, яке б об'єднало б усі ідеї, що висловлювались на з'їзді в Переделкіно.

Г. Селевко, Н. Тихомирова визначають **співробітництво** як ідею спільної розвивальної діяльності дорослих та дітей, що скріплена взаєморозумінням, проникненням в духовний світ один одного, колективним аналізом ходу та результату цієї діяльності [6, с. 10].

С. Соловейчик підкреслює, що співробітництво розглядається **не як засіб, а як результат**. “Педагогіка співробітництва в тому вигляді, в якому вона була заявлена, пропонувала конкретні способи, що допомагають учити переповнений шкільний клас так, немов учитель має справу з одним учнем, і без додаткових занять” [5]. Способи ці народилися з конкретного досвіду Ш. Амонашвілі, І. Іванова, С. Лисенкової, В. Шаталова та інших новаторів.

Власне вони і втілені в основних ідеях маніфесту, тобто ідеї співробітництва народилися у співробітництві. Чи могло бути інакше? Проаналізуємо їх із точки зору належності до авторських шкіл.

- **ідея складної мети (С. Лисенкова, В. Шаталов)** полягає у тому, що перед усіма учнями ставиться складна ціль, водночас учитель всіма засобами має налаштувати учнів на її досягнення, вселити в них упевненість у перемозі над труднощами;

- **ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов)** полягає у наданні учням опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді;

- **ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов)** передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема, оцінки;

- **ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов)** полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання, тобто учень може обирати завдання, задачу, тему твору, сам брати участь у складанні завдань для однокласників;

- **ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Никитин, В. Шаталов)** дозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку;

- **ідея крупних блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинин)** заснована на тому, що у крупному блоці матеріалу (об'єднання 6 – 10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему ;

- **ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов)** полягає у тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається;

- **ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караківський, В. Шаталов, М. Щетинин)** насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня;

- **ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинин)** передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості;

- **ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караківський, М. Щетинин)** полягає в тому, що дітей учать колективній суспільній творчості. Девіз цієї методики: “Усе творчо, інакше навіщо”.

Ідея співробітництва вчителів та особистісний підхід замість

індивідуального – ідеї, що є основним мотивом маніфесту. Їхнє авторство належить спільній думці, вони не стосуються технологій, вони відображають власне дух співробітництва. Не виокремлено, але просто розчинено в усьому тексті маніфесту *ідею діалогічного навчання*, оскільки діалог трактується, як засіб досягнення взаємодії.

Г. Селевко, Н. Тихомирова на основі вище означених ідей визначили чотири кити педагогіки співробітництва: особистісний підхід до учнів, колективне виховання, дидактичний активуючий та розвивальний комплекс, об'єднання виховних впливів та сил [6, с. 8 – 9].

Ще однією характерною ознакою педагогіки співробітництва є **спільно розділена діяльність** дитини та дорослого. Тобто на початку оволодіння дитиною новим видом діяльності дорослий діє разом із ним. Чим більше дитина оволодіває новим умінням, тим більше самостійності отримує. А. Русаков ілюструє цю ознаку за допомогою уроку фізкультури, на якому учитель підтримує дитину під час стрибка до тієї пори, поки він не навився ідеально стрибати. Далі він проводить аналогію з іншими предметами, на яких учитель не допомагає учневі, а карає за те, що “упав” “не дострибнув” чи “поламав ніжку” [7, с. 27]. Безумовно, цей простий, але дуже вдалий приклад красномовно ілюструє абсурдність **педагогіки вимогливості**.

Педагогіку співробітництва та педагогіку вимогливості відносять до полярних теорій. В основі першої лежить синергетична парадигма, а в основі другої – науково-технократична. Їхні характерні особливості є діаметрально протилежними. Зупинимося лише на тих, які є найбільш суттєвими для нашого дослідження. По-перше, **учень** в науково-технократичній парадигмі розглядається як об'єкт зовнішнього впливу, тоді як у синергетичній парадигмі – учень є суб'єктом власної діяльності та навчання. По-друге, **навчально-виховний процес**, згідно синергетичній парадигмі, будується на засадах діалогу, із використанням активних форм навчання. Згідно науково-технократичній парадигмі, навчально-виховний процес регламентований, передбачає відносно пасивність учнів та домінування пояснювально-ілюстративного методу. Нарешті, **оточення** учня виступає як кооперативне в синергетичній парадигмі, та як конкуруюче – в технократичній [1].

Не секрет, що ці дві парадигми протиставляються одна одній, причому порівняння не на користь науково-технократичній. Проте А. Русаков дуже вдало зауважує, що “ворогом” педагогіки співробітництва є не педагогіка вимогливості, а педагогіка байдужості [7, с. 21]. Дійсно, велика кількість нових технологій та зневага до традиційного навчання приводить до того, що суб'єктна позиція деяких пелатів наближується до нульової: тобто повного невтручання в процес формування особистості, формальному виконанню обов'язків. Хочеться підкреслити думку, що пролунала у А. Русаков про те, що вимогливий педагог може стати на позицію співробітництва, а байдужий навряд [7, с. 22]. Проте у протиставленні з педагогікою вимогливості

особливості педагогіки співробітництва можна виділити більш яскраво, тому дуже часто їх і розглядають у протиставленні.

На основі аналізу досвіду педагогів новаторів ХХ сторіччя та маніфесту Педагогіки співробітництва конкретизуємо основні її категорії.

Навчальне співробітництво розуміється нами як загальний принцип, ідея побудови освітнього середовища, перетворення його на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою духовного та інтелектуального взаємозбагачення учасників.

Які **форми** використовуються в Педагогіці співробітництва? Найрізноманітніші: колективно-груповою робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність. Помилково було зводити співробітництво до виключно групової роботи. Воно може бути присутнім і в колективній спільній діяльності (під час полілогу, мозкової атаки, колективного складання інтелектуальної карти (опорної схеми) тощо). І навпаки: груповою робота не обов'язково є ознакою співробітництва. У цьому помилка багатьох педагогів-практиків. Вони ділять дітей на групи, часто для розв'язання репродуктивних завдань, і думають, що організують співробітництво. Потім скаржаться, що це віднімає зайвий час на уроці, а результату не дає.

Тут зупинимось й визначимо, який результат є бажаним в педагогіці співробітництва, а також, які умови роблять групову роботу співробітництвом.

Очікуваний результат наводять автори маніфесту: “Дітей, що виростають в атмосфері співробітництва, можна описати так: усі вони вміють і люблять думати; процедура думання – цінність для них; усі мають дидактичні здібності: кожний може пояснити матеріал іншому; усі мають організаторські й комунікативні здібності; усі певною мірою орієнтовані на людей; усі здатні до творчості; усі мають почуття соціальної відповідальності” [4].

Можна конкретизувати ці положення переліком якостей, які наводить О. Пастюк: “пізнавальна та контрольна-оцінна самостійність, ініціативність, відповідальність як уміння ставити та досягати цілей, здатність до конструктивного самовираження та взаємодії, здатність до рефлексії, уміння встановлювати та усувати причини виникнення труднощів, толерантність, сформована система моральних та поведінкових орієнтацій” [2, с. 30].

Очікувані результати красномовно підтверджують тезу про те, що **співробітництво є не засобом, а метою**. Це і є **першою**, найбільш суттєвою, **відмінністю** традиційної групової роботи від співробітництва.

Виникає і певний парадокс, замкнене коло: у результаті співробітництва формуються якості, необхідні для співробітництва. Але формувати ці якості іншими засобами не треба, просто є різні рівні співробітництва та етапи залучення до спільної діяльності. У якості підготовки до спільної діяльності широко застосовують комунікативні ігри.

Друга відмінність полягає у постановці мети: у першому випадку ставиться **загальна мета** для всіх (наприклад, кожен має зробити модель Космосу); у другому випадку **мета спільна** (наприклад, всі ми маємо зробити модель Космосу, розподіляємо обов'язки).

Третя й четверта відмінність впливають із перших двох. Це – **позитивна взаємозалежність учнів** (“*чим краще зробиш ти, тим краще буде наш спільний результат, а отже, і мій*”) на відміну від негативної (*чим гірше зробиш ти, тим краще буде виглядати мій результат*); а також вербальне формулювання: **не розподіляйтеся** на групи, а **об'єднуйтеся**.

П'ята відмінність полягає у способі управління навчальною діяльністю учнів: рефлексивному, опосередкованому, прихованому.

Основним **методом** співробітництва є навчальний діалог. Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує уміння домовитися, вступити у діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчать про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу.

Зазначимо також, що співробітництво не зводиться до конкретної технології, а реалізується майже в кожній сучасній технології, є її основним принципом. Наведемо кілька освітніх технологій, які реалізують принцип співробітництва. При цьому не будемо називати ті, чий положення лягли в основу ідей педагогіки співробітництва. Вони були перераховані вище. Отже:

- **інтерактивні технології** (О. Пометун, Л. Пироженко) орієнтовані на форми та методи організації взаємодії у підсистемах “учень-учень”, “учитель-учень”;

- **технологія організації групової навчальної діяльності школярів** (В. Дяченко, В. Котова, Г. Цукерман, О. Ярошенко) містить принципи, правила, прийоми організації групової роботи учнів;

- **проектна технологія** (Д. Дьюї, У. Кілпатрик, С. Френе) пропонує організацію навчання як систему створення учнями проектів (творчих, дослідницьких, навчальних, ігрових);

- **ТРВЗ-технологія** (Г. Альтшулер) спрямована на розвиток творчої уяви, критичного мислення та розв'язання нестандартних завдань;

- **технологія “створення ситуації успіху”** (за А. Белкіним) реалізує комплекс засобів, методів та прийомів із метою створення ситуації успіху для розвитку особистості кожної дитини.

Це далеко неповний перелік сучасних технологій, що реалізують принцип співробітництва. Проте жодна з технологій не реалізує ідей педагогіки співробітництва в повному обсязі. Найближчою до ідей співробітництва в первинному вигляді, на нашу думку, є проектна технологія.

Хотілося б підкреслити одну закономірність: якщо не реалізується принцип співробітництва, технологія залишається мертвою. Якщо жива ідея, то технології відходять на другий план, вони перестають бути

метою, а виконують свою безпосередню функцію – функцію засобу. Отже, співробітництво – мета, різні технології – засоби її досягнення.

Яка ж головна умова реалізації педагогіки співробітництва? Сформульовані чудові, зрозумілі ідеї, розроблено чіткі технології. Проте... без особистості вчителя, яка має суб'єктну позицію, володіє умінням організувати співробітництво, все реалізацій партнерських відносин неможлива. Можливо, саме тому, педагогіка співробітництва виникла не з теорії, а з практики.

Відтак, головною умовою реалізації педагогіки співробітництва у практиці сучасної школи, на нашу думку, є особистість учителя, а конкретніше – його особистісні якості та сформованість професійної суб'єктної позиції.

Таким чином, у даній статті розкрито історію становлення педагогіки співробітництва як об'єднання авторських шкіл; висвітлено її ідеї; сформульовано поняття “навчальне співробітництво”, названо форми та методи роботи; визначено співвідношення між педагогікою співробітництва та сучасними технологіями. Визначено головну умову реалізації співробітництва у школі – особистість учителя.

У подальших дослідженнях плануємо експериментально визначити ступінь кореляції між якостями педагога (особистісними та професійними) та ступінню реалізації ним суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, на основі чого визначити сутність поняття “готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії”.

Література:

- 1. Житник Б. О.** Актуалізація особистісно орієнтованого навчання: методологічний аспект / Б. О. Житник. – Х. : ТОРСІНГ, 2001. – 70 с.
- 2. Пастюк О.** Партнерство детей и взрослых? А почему бы и нет! : монографія / О. Пастюк. – Запорозьє : ООО “ЛИПС” ЛТД, 2010. – 144 с.
- 3. Педагогика** сотрудничества: отчет о встрече учителей-экспериментаторов / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 383 – 396.
- 4. Педагогика** сотрудничества / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Учительская газета. – 1986. – 18 октября.
- 5. Соловейчик С.** Уравнение сотрудничества / С. Соловейчик // Газета “Первое сентября”. – 2010. – № 13.
- 6. Селевко Г. К.** Педагогика сотрудничества и перестройка школы / Г. К. Селевко, И. К. Тихомирова. – Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд., 1990. – 64 с.
- 7. Русаков А.** Эпоха великих открытий у школі 90-х років / А. Русаков. – К. : Вид. дім “Шкіл. світ” : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с.

Ліннік О. О. Становлення та розвиток педагогіки співробітництва.

У статті розкрито історію становлення педагогіки співробітництва, висвітлено її ідеї, проаналізовано реалізацію принципу

співробітництва у сучасних педагогічних технологіях, названі відмінності навчального співробітництва від традиційної групової роботи.

Ключові слова: розвиток, педагогіка співробітництва, педагогічні технології.

Линник О. О. Становление и развитие педагогики сотрудничества.

В статье раскрыта история становления педагогики сотрудничества, отражены ее идеи, проанализирована реализация принципа сотрудничества в современных педагогических технологиях, названы отличия учебного сотрудничества от традиционной групповой работы.

Ключевые слова: развитие, педагогика сотрудничества, педагогические технологии.

Linnik O. O. The formation and development of pedagogy of cooperation.

This article explores the history, describes ideas of Pedagogical of cooperation; analysis of the implementation of the principle of cooperation at modern teaching technology; called differences educational cooperation from traditional groupware.

Key words: development, education of cooperation, educational technology.

УДК [37.015.31:17.022.1]:159.9

Г. П. Новикова

**О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ
НОВОЙ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ
И ЭТНОГЕНЕЗА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ**

Система ценностных ориентации личности постоянно изменяется на протяжении всей жизни человека и зависит от экономических, политических, жизненных изменений общества, этносов.

Уровень осознания общего кризиса в обществе зависит от индивидуального его восприятия, от системы ценностей индивида. Ценностные ориентации в кризисном социуме сильно изменяются и варьируются у разных людей не только по степени их выраженности, но и по их набору. В основе ценностных ориентаций лежат обобщенные ценностные представления, в которых отражается социальный и индивидуальный опыт человека, его многообразные связи с наиболее значимыми сторонами действительности.

Ценностные ориентации, являясь структурными компонентами вербального осознания, по мнению ученых-психологов, функционируют как идеальные критерии оценки, как способы рационализации поведения. Ценностные ориентации тесно связаны с мотивационно-потребностной сферой человека. Характер этой связи двусторонний. С одной стороны ценностные ориентации, формируются уже на базе сложившихся потребностей человека, с другой – усвоение тех или иных ценностей социальной среды может стать базисом для формирования новых потребностей и новых ценностных ориентаций.

Стабильные условия бытия народов закрепляют систему ценностей в виде определенных культурных традиций и передают их из поколения в поколение, как значимые социокультурные нормативные регуляторы всех сфер социального и индивидуального бытия этноса. По мнению Р. Р. Накоховой, при радикальном изменении общества, меняются и фундаментальные нормы регуляции. Изменение социальных условий, смена общественных ценностных ориентиров ведут к тому, что механизм воспроизводства ценностных ориентации перестает быть ведущим, уступая место адаптационным механизмам [11].

Как показал анализ литературы по проблеме, ценности и ценностные ориентации личности формируются в процессе развития личности и вхождения личности в культуру своего этноса и общечеловеческую культуру, обеспечивая “сцепление” субъекта с миром культурных и природных объектов.

А. А. Налчаджян “под этногенезом понимают только те процессы далекого прошлого, в ходе которых впервые возникли этносы. Однако такая точка зрения представляется устаревшей, поскольку те, кто придерживается ее, предполагают, будто в наши дни этногенетические процессы прекратились. Но это не так, поэтому словом “этногенез” следует обозначать многие этнопсихологические процессы, протекающие на наших глазах” [10, с. 10]. Многие психологи согласны с А. А. Началджян и психолого-динамический процесс, в результате которого возникает новая система ценностных ориентаций, после сдвигов ценностных ориентаций личности, они предлагают назвать термином “этногенез ценностных ориентаций” [11].

Процесс этногенеза ценностных ориентаций имеет иерархический характер:

1. Один и тот же психологический процесс протекает на различных уровнях: индивидуально-личностном, групповом, общественном, межэтническом;

2. В качестве *базовых механизмов формирования* и развития системы ценностей во всех уровнях мы рассматриваем универсальные механизмы адаптации – ассимиляцию и аккомодацию (Ж. Пиаже).

Анализ процесса развития новой ценностно-ориентационной системы (процесса этногенеза ценностных ориентаций) требует выявления:

1) специфического мировосприятия индивидов и социальных групп данных этносов (психологических особенностей, национального характера, менталитета и т.д.);

2) основных социально-исторических этапов развития культуры этноса, выявления кризисных периодов развития;

3) основные адаптивных механизмов и их комплексов в проблемных ситуациях (при кризисах общества, при сдвигах ценностных ориентаций).

Структурный характер системы ценностных ориентаций личности, ее многоуровневость и многомерность определяют возможность реализации ею целого ряда разноплановых функций. Система ценностных ориентаций личности, занимая промежуточное положение между внутренними установками и нормами социальной среды, между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов, обеспечивает взаимодействие этих элементов более общей системы “человек”.

По мнению Ю. А. Шерковина, двойственный характер системы ценностей, обусловленных одновременно индивидуальным и социальным опытом, определяет ее двойное функциональное значение. Во-первых, *ценности* являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания. Во-вторых, *ценности* выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносится с ценностями, вошедшими в его личностную структуру. Как уже отмечалось, *система ценностных ориентаций* является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума.

По определению В. Г. Алексеевой, ценностные ориентации представляют собой предполагающую индивидуальный свободный выбор форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности. По ее словам, система ценностных ориентации – это “основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей” [1, с. 122].

Как справедливо отмечает К. Роджерс, потребности могут удовлетворяться лишь теми путями, которые совместимы с системой ценностей личности и концепцией “я” [14].

Наряду со структурно-функциональным аспектом анализа системных качеств человека выделяют еще один аспект его изучения в системе общества – *системно-исторический аспект*. Этот аспект системных качеств отражает конкретно-историческую специфику

общественных явлений. Например, во все исторические эпохи человек, становясь членом семьи, выполнял в ней некоторые общие задаваемые семьей как социальной подсистемой функции, однако конкретно-историческое содержание этих функций в разные эпохи менялось, приобретало свою специфику, меняя и ценности. Системно-исторический план анализа общественных явлений позволяет показать, что, развиваясь в конкретно-исторических условиях, различные представители социальных систем, в том числе и “личность” в системе социальных отношений, преобразуют некоторые константно задаваемые системой функциональные качества и ориентиры, например, социальные роли, раздвигают границы тех систем, в которые они входят.

М. А. Марков и Р. Р. Накохова предполагают, что в процессе развития личности происходит как бы свертывание пространства социальных, отношений в пространстве личности, своеобразная упаковка с изменением размерности большого мира в малом мире. Подобное предположение не только открывает возможность для разрешения парадокса системного мышления, но и позволяет по-иному взглянуть на ряд психологических эффектов, возникающих при приобщении личности к общественно-историческому опыту человечества, “вращивании” (Л. С. Выготский) социальных миров.

Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании личности применительно к ее ценностным ориентациям было продолжено в работах Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Л. И. Анцыферовой, В. С. Мухиной, А. А. Бодалева, Г. Г. Дилигенского, В. Г. Алексеевой и многих других исследователей.

По мнению Л. И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек “чутко улавливает” в процессе постоянного “обследования границ и содержания норм” и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов.

В. Г. Алексеева формулирует общепринятое определение ценностных ориентации, как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта – “ценностные ориентации” личности развивались как понятие, раскрывающее связь “индивидуального” и “общественного” в сознании человека, как единство когнитивных и аффективных процессов. Система “ценностные ориентации” образует содержательную основу мотивации поведения и выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью [1].

Пространство выбора в социально-историческом образе жизни регламентируется, прежде всего, через возможность выбора той или иной деятельности.

По А. Г. Асмолову особенности социально-исторического образа жизни не автоматически, сами по себе определяют развитие личности, а опосредствуются следующими моментами:

- а) отношением к типам жизнедеятельности, социальным ценностям, нормам участников совместной деятельности;
- б) оценкой участниками совместной деятельности и самой личностью ее индивидуальных свойств (задатков, темперамента и т. п.);
- в) мотивами и целями, ради которых живет данный конкретный человек.

Социально-исторический образ жизни имеет ценностный мотивообразующий характер, выраженный в социальной программе развития общества. При исследовании личности как “элемента” развития социальной системы она получает свою содержательную характеристику через “общественные функции – роли”, которые усваиваются ею, по утверждению А. Г. Асмолова, в процессе социализации.

Описывая ролевое стереотипическое поведение личности, социологи и социальные психологи характеризуют личность именно как представителя той или иной группы, профессии, нации, класса, того или иного социального целого. В зависимости от того, как выступает для личности группа, насколько личность вовлечена в те или иные отношения с группой, что значат для нее цели и задачи совместной деятельности группы, проявляются различные качества личности и формируются ценностные ориентации [2, с. 306].

В социотипическом поведении субъект выражает усвоенные в культуре образцы поведения и познания, над сознательные над индивидуальными явления. В основе надсознательных надиндивидуальных явлений лежит существующая и являющаяся продуктом совместной деятельности человечества система значений [7], опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем поведения, традиций социальных норм и т. п., что является составляющими ценностных ориентаций личности. Подсознательные явления представляют собой усвоенные человеком, как членом той или иной группы, образцы типичного для данной общности поведения и познания, ценностные ориентации, влияние которых на его деятельность актуально не осознается и не контролируется им. Эти образцы, например, этнические стереотипы, ценностные ориентации, усваиваясь через такие механизмы социализации, как подражание и идентификация (постановка себя на место другого), определяют особенности поведения субъекта именно как представителя данной социальной общности, т. е. социотипические неосознаваемые особенности поведения.

В проявлении неосознаваемых социотипических особенностей поведения человек и группа выступают как одно неразрывное целое. При исследовании этих проявлений выявляют те существенные в культуре эталоны и стереотипы, через призму которых люди судят о представителях других этнических и социальных групп и, ориентируясь

на которые, вступают с этими представителями в контакты. К таким этническим стереотипам относится, например, представление о педантичности всех немцев или гостеприимстве народов Кавказа и т. п.

Психологическим механизмом изменения ценностей, согласно В. В. Shloder, являются индивидуальные ценности, изменяющиеся вследствие жизненного опыта. Точно так же изменяет ценности всё общество как результат жизнедеятельности. Понятие “жизненный опыт” можно определить как отражающиеся в индивидуальном или общественном сознании результаты индивидуальной или совместной жизни [15].

В этом процессе особо важен механизм сравнения цели и результата. Если исходить из того, что ценности обуславливают поведение и индивидуальную, и групповую деятельность, т. е. имеют мотивационную функцию, можно использовать для анализа появления новых ценностей – деятельностную модель А. Н. Леонтьева [7], в частности, широко известный механизм сдвига мотива на цель. Действие подвижно в структуре деятельности. Цель, превращаясь в мотив, приобретает собственную ценность.

В процессе деятельности происходит сравнение цели действий с результатом и корректировка целей. Соответственно происходит и корректировка мотивов, и ценностей в целом. Она осуществляется на разных уровнях от отдельной личности, реальной группы до общества в целом. Причем в группе происходит совместное взаимовлияние собственного опыта социальных ценностей и норм (горизонтальное и вертикальное взаимодействие [7]). А общество в целом изменяет свои ценности через взаимодействие индивидуальных и групповых ценностей с традиционными базисными ценностями [9].

Согласно Kluckhohn [15], ценности являются эксплицитными и имплицитными концепциями желаемого, характеризующими выбор типов, средств и целей поведения. Следовательно, цель является зависимой переменной по отношению к ценности. Цель поведения подчиняется ценности, ради которой индивид, группа или общество в целом действуют. С этой точки зрения ценности обладают мотивационной функцией, в том смысле, что они определяют поведение индивида или группы. Иными словами, индивид или группа стремятся к цели ради определенной ценности. Таких целей может быть много. Ради определенной ценности обычно необходимо реализовать не одну цель [11].

В таком случае вышеописанная модель Леонтьева с некоторой корректировкой может быть использована для описания еще одного механизма порождения ценностей.

Ценности рассматриваются как потенциальные мотивы. Они могут стать в случае их интеоризации личностью реальными мотивами и приобрести побудительную функцию. Ценности являются в то же время источником развития мотивов. То есть, согласно А. Н. Леонтьеву,

мотив – это интериоризованная ценность, и значит, она (ценность) не принадлежит внутренней структуре человеческой психики [7]. Однако, поскольку ценности определяют направленность деятельности и конкретизируются в мотивах, модель Леонтьева: мотив (деятельность) – цель (действие) – сдвиг мотива на цель (превращение действия в самостоятельную деятельность) – может быть дополнена, по мнению Р. Р. Накоховой, понятием “ценности”. Ценность конкретизируется в мотивах, цель, превращаясь в мотив, становится новой ценностью.

Таким образом, в данном контексте может быть описан механизм “сдвига ценности на цель” или превращение цели в самостоятельную ценность. Данный механизм описывает еще один вариант возникновения новых ценностей.

Одна из промежуточных целей, которая осуществляется ради определенной ценности, сама становится ценностью, начинает определять поведение индивида и порождать новые цели. С помощью этого механизма можно объяснить замену “материальных” на “постматериальные” ценности, по Inghart. Многие “постматериальные” ценности, такие как переход абазин, черкесов, карачаевцев, ногайцев от языческой веры к христианству в X веке, первоначально выступали для Византии как цели, достижение которых способствовало бы распространению христианства на Кавказе, подъему экономики. Однако в дальнейшем они приобрели самостоятельную ценность для коренных народов и корректировали ценностные ориентации народов.

Таким образом, ценности не только определяют цели поведения, но и цели могут сами по себе превратиться в самостоятельные ценности и ценностные ориентации, если “эти знания воплотятся в подлинную веру, если они обусловят поведение индивидуальности и превратятся в путеводный ориентир в ситуации выбора” [2, с. 355].

Б. Ф. Ломов в своих работах противопоставляет процессу социализации процесс индивидуализации. Понимая развитие индивида как диалектическое сочетание этих процессов, он подчеркивает, что при овладении общественным опытом личность одновременно приобретает все большую самостоятельность и автономность. По его словам, “индивидуализация – это фундаментальный феномен общественного развития человека. Один из его признаков (и показателей) состоит в том, что у каждой личности формируется ее собственный (и уникальный) образ жизни и собственный внутренний мир” [6, с. 337].

В отличие от А. Г. Асмолова, сводящего понятие индивидуализации к одной из граней механизма интериоризации [2, с. 307], Р. Р. Накохова полагает, что индивидуализация представляет собой сложно организованный процесс, предполагающий достаточно высокий уровень личностного развития. Поэтому индивидуализация может быть определена как отдельный, наиболее “вершинный”, по сравнению с адаптацией и социализацией, процесс развития системы ценностных ориентаций личности. Содержательные аспекты

индивидуализации, которую мы понимаем как процесс выработки автономной системы ценностей, различными авторами раскрываются через описание во многом тождественных процессов автономизации, индивидуации, самоактуализации, персонализации и т. д.

Механизм “ритуализации”, о котором Маслоу говорит применительно к процессу психотерапии, имеет, по нашему мнению, более широкое применение. Он означает перевод внешних этических правил во внутреннюю систему ценностей, постепенную трансформацию внешней формы поведения во внутреннее содержание, внешне выполняемых этических традиций и норм в личностно значимую систему этических ценностей. В комплексной концепции развивающейся личности А. В. Петровского, в центре которой находится потребность “быть личностью”, подобные процессы объединены как “персонализация” [8].

По А. В. Петровскому персонализация включает в себя следующие процессы: адаптацию, которую он понимает как присвоение индивидом социальных норм и ценностей; индивидуализацию – утверждение ценностей своего “Я”; интеграцию, понимаемую как снятие противоречий между ценностями личности и группы путем трансформации и тех и других. При этом указанные процессы выступают в качестве стадий, фаз персонализации: последовательное преобладание адаптации, индивидуализации и интеграции прямо соответствует периодам детства, отрочества и юности [12, с. 251]. Тем самым концепция персонализации основана на представлении о чередовании и итоговом уравнивании преимущественно внешних и внутренних источников развития ценностно-потребностной сферы. Однако, по нашему мнению, развитие ценностной системы определяется параллельным протеканием процессов личностной динамики, каждый из которых на всех стадиях обеспечивает в той или иной степени интеграцию внутреннего и внешнего, баланс индивидуального и социального источников и векторов.

Таким образом, конкретные характеристики и закономерности процесса формирования новой системы ценностных ориентаций личности определяются действием различных внутренних и внешних факторов: уровнем развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы, особенностями социальной среды, характером и формой психологического воздействия этноса на личность. Указанные действующие факторы, которые могут быть общими или различными для каждого отдельного человека, составляют в совокупности фон, на котором реализуется та или иная деятельность. При этом описанные факторы оказывают влияние как непосредственно на особенности системы ценностных ориентации, так и на характер формирующих ее процессов, воздействуя на выбор психологических механизмов их реализации.

На разных стадиях индивидуального развития следование нормам и ценностям социального окружения последовательно определяется стремлением избежать наказания и получить поощрение, ориентацией на значимых других, действием автономной внутренней системы ценностей. Эти стадии не привязаны четко к определенному возрасту и последовательно сменяют друг друга на протяжении жизни человека. При этом каждая стадия может оказаться последней, и достигнутый к этому моменту уровень развития становится индивидуальным типом. Такие уровни, называемые Л. Колбергом предконвенциональным, конвенциональным и постконвенциональным, определяются соответствующим уровнем развития мотивационно-потребностной и когнитивной сфер личности.

Преимущественное развитие тех или иных сфер на описанных стадиях личностной динамики отражает фазовый характер ряда циклических процессов, которые принимают участие в формировании системы ценностных ориентации личности:

- сохранение прежней ценностной системы субъекта, несмотря на происходящие общественные перемены. Сформированная в процессе прошлого опыта индивидуальная система ценностных ориентаций служит своеобразным фильтром для поступающей извне ценностной информации;

- смещение (сдвиг) ценностноориентационной системы;

- расстройство индивидуальной ценностной системы. Состояние, которое означает индивидуальный ценностный вакуум, состояние отчуждения;

- развитие – такое изменение в ценностно-ориентационной системе личности, когда обогащается внутреннее содержание ценностных ориентации с помощью механизма адаптации к изменившейся социокультурной сфере.

Затем интеграция – идентификация – социализация – персонализация – самореализация.

Следовательно, процесс развития новой ценностно-ориентационной системы идет, например, таким образом.

Изменился социальный строй – идет процесс демократизации общества, капитализм – после 70-тилетнего социализма.

Распространяя модель развития моральных ценностей личности на процесс развития системы ценностей.

Мы можем предположить, что процесс этногенеза включает в себя следующие стадии:

Сначала шла Латентная фаза – перед сдвигом ценностных ориентаций (как и все в психологии).

Затем – фаза изменений. В этой фазе процесса развития новой ценностно-ориентационной системы у личности (этнофоров) идет **сохранение** прежней ценностной системы субъекта, несмотря на происходящие общественные перемены. Сформированная в процессе

прошлого опыта индивидуальная система ценностных ориентаций служит своеобразным фильтром для поступающей извне ценностной информации.

Хаотическая фаза. В этой фазе у личности идет процесс *расстройств* индивидуальной ценностной системы. Состояние, которое означает индивидуальный ценностный вакуум, состояние отчуждения. Внутрличностный конфликт, фрустрация, стресс.

Фаза надлома – раскол и конфликты внутри этнической системы и внутрличностные конфликты. На основании этого начинается процесс *смещения* ценностных ориентаций у личности этнофора. *Смещение* старых ценностных ориентации к новым.

Динамическая фаза. В этот период происходит укрепление государственной власти и социальных институтов, интенсивное накопление материальных и культурных ценностей. Для этой стадии характерна интенсификация *процесса развития* – такого изменения в ценностно-ориентационной системе личности, когда обогащается внутреннее содержание ценностных ориентаций с помощью механизма адаптации к изменившейся социокультурной сфере через начало процесса принятия новой ценностной системы нового строя.

Фаза аккомодации. Сдвинутые ценностные ориентации *стабилизируются*. Некоторые представители этносов на окраинах ареала пытаются перейти в фазу регенерации старых ценностных ориентаций, но это лишь небольшой всплеск активности накануне завершения этногенеза ценностных ориентаций старого строя. В этой фазе у личности идет процесс интеграции, понимаемый как снятие противоречий между ценностями личности и группы путем трансформации и тех и других.

И затем наступает *мемориальная фаза этногенеза ценностных ориентаций* старого строя, хотя старые ценностные ориентации полностью не исчезают, а переходят в латентную фазу (в подсознание)

Данные процессы реализуются, соответственно, посредством психологических защитных механизмов устранения тревоги, механизмов идентификации и интернализации. Процессы адаптации, социализации и индивидуализации определяют формирование “индивидуально-личностного”, “группового” и “общечеловеческого” уровней, системы ценностных ориентаций [11].

На каждой стадии личностного развития выбор преобладающего механизма формирования ценностной системы определяется сложным комплексом внутренних и внешних факторов. Внутренние психологические факторы и факторы внешней социальной среды определяют особенности развития системы ценностных ориентации, взаимодействуя между собой при осуществлении той или иной деятельности, в процессе целенаправленного психологического воздействия. Уравновешивание процессов аккомодации и ассимиляции при изменении социально-экономического строя, кризиса приводит к

продуктивному розвитку системи цінностних орієнтацій особистості, зберігаючої етнічну ідентичність і досягаючої високого рівня адаптації до нових умов.

Із вищесказанного можна зробити висновок, що *психологічним процесом етногенеза цінностних орієнтацій* називається історико-психологічний процес формування в психіці і свідомості особистості (етнофорів і етносів) специфічних етнокультурних систем: цілей, прагнень, життєвих ідеалів, етнічних норм, традицій, установок на те чи інші етнічні цінності на конкретному етапі історико-психологічного розвитку, трансформація соціальних цінностей через соціальну адаптацію, етнічну ідентичність – до нової соціокультурної середовища в процесі адаптації (Р. Р. Накохова, 2007 рік) [11].

Таким чином, реалізація концепції формування нової системи цінностних орієнтацій особистості, на нашому думку, дозволить перетворити університет в потужний інтелектуальний, культурний центр регіону, пілотажну площадку для розробки і реалізації молодіжних ідей, опору для розвитку інститутів громадянського суспільства в регіоні.

Література:

- 1. Алексеева В. Г.** Ціннісні орієнтації як фактор життєдіяльності і розвитку особистості / В. Г. Алексеева // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63 – 70.
- 2. Асмолов А. Г.** Психологія особистості : культурно-історичне розуміння розвитку людини / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл: Видавничий центр “Академія”, 2007. – 528 с.
- 3. Бубнова С. С.** Ціннісні орієнтації особистості як багатовимірний нелінійний систем / С. С. Бубнова // Психол. журн. – 1999. – № 5. – С. 38 – 44.
- 4. Василенко В. А.** Цінності і оцінка / В. А. Василенко. – Київ, 1964.
- 5. Донцов А. І.** Про ціннісні відносини особистості / А. І. Донцов // Радянська педагогіка. – 1974. – № 5. – С. 67 – 76.
- 6. Ломов Б. Ф.** Особистість як продукт і суб’єкт суспільних відносин / Б. Ф. Ломов // Психологія особистості в соціалістичному суспільстві: Активність і розвиток особистості. – М., 1989. – С. 6 – 23.
- 7. Леонтьев А. Н.** Діяльність, свідомість, особистість / А. Н. Леонтьев. – М. : Політиздат, 1975. – 304 с.
- 8. Маслоу А.** Самоактуалізація / А. Маслоу // Психологія особистості. Тексти / під ред. Ю. Б. Гіппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Вид-во МГУ, 1982. – С. 108 – 118.
- 9. Костинська А. Г.** Феномен ідентичності як структуруючий фактор / А. Г. Костинська // Світ психології. – 2003. – № 1. – С. 186.
- 10. Налчаджян А. А.** Етногенез і асиміляція / А. А. Налчаджян. – М., 2004. – С. 10.
- 11. Накохова Р. Р.** Психологічна концепція процесу розвитку нової ціннісно-орієнтаційної системи (етногенеза цінностних орієнтацій) особистості. – М., 2010.
- 12. Петровський А. В.** Розвиток особистості. Вікна періодизація / А. В. Петровський //

Психология развивающейся личности. – М., 1987. – 56 с. **13. Maslow A.** Motivation and Personality. – N. Y., 1970. – 251 p. **14. Rokeach M.** The nature of human values. – N. Y., 1973. **15. Kluckhohn C. & Strodtbeck F. L.** Variations in value orientations. – Evanston, IL : Row Peterson, 1961.

Новікова Г. П. Про психологічну концепцію розвитку нової ціннісно-орієнтаційної системи й етногенезу ціннісних орієнтацій особистості.

У статті розглянуто систему ціннісних орієнтацій особистості, яка змінюється впродовж усього життя людини й залежить від економічних, політичних, життєвих змін суспільства, етносів. Цінності й ціннісні орієнтації особистості формуються в процесі її розвитку та входження в культуру свого етносу й загальнолюдську культуру, забезпечуючи “зчеплення” суб’єкта зі світом культурних і природних об’єктів.

Ключові слова: особистість, етногенез, ціннісно-орієнтаційна система, психологічна концепція.

Новикова Г. П. О психологической концепции развития новой ценностно-ориентационной системы и этногенеза ценностных ориентаций личности.

В статье рассматривается система ценностных ориентации личности, которая изменяется на протяжении всей жизни человека и зависит от экономических, политических, жизненных изменений общества, этносов. Ценности и ценностные ориентации личности формируются в процессе развития личности и вхождения личности в культуру своего этноса и общечеловеческую культуру, обеспечивая “сцепление” субъекта с миром культурных и природных объектов.

Ключевые слова: личность, этногенез, ценностно-ориентационная система, психологическая концепция.

Novikova G. P. Development of the New System of Values and Directions of a Personality: Psychological Conception.

The author centers on a system of personal values which is being developed during the life term and depends on economic, political, life changes of societies and ethnos. Personal values and directions being formed during personal development, they provide a bridge between a subject and cultural and natural objects.

Key words: personality, ethno genesis, system of values and directions, psychological conception.

УДК 159.99

О. В. Новікова

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасне суспільство живе в епоху перевантаження інформаційними потоками, в епоху змін у всіх сферах життєдіяльності людини, що потребують нових поглядів та підходів, нових винаходів та програм. Розвиток суспільства у нових умовах неможливий без підвищення творчого потенціалу особистості, стимулювання розвитку її творчого мислення. Потреба суспільства у спеціалістах, які володіють творчим мисленням, актуалізує питання про науково обґрунтовану систему формування й розвитку цього типу мислення.

Сучасна освіта в контексті Болонського процесу, необхідності змін навчальних програм та підходів до навчання, вимагає від учнів самостійності та творчої активності, ініціативи, нестереотипних підходів. Саме тому навчання прийомам творчого мислення є важливим завданням сучасної системи освіти. Для цього необхідно розробити програми розвитку творчого мислення особистості.

Суперечність між потребами суспільства й освіти у творчих особистостях та недостатньою розробленістю засобів впливу на розвиток творчого мислення детермінує необхідність інтенсифікації наукових досліджень творчого мислення. Постає завдання створення спеціальних програм, спрямованих на розвиток творчого мислення особистості, що можуть бути застосовані у багатьох сферах життєдіяльності людини.

Перспективними в цьому відношенні є, на нашу думку, сучасні концепції розвитку творчого мислення Едварда де Боно та Валентина Олексійовича Моляко.

Період студентства є важливим етапом формування та розвитку особистості у цілому. Важливе значення він має і у розвитку творчого мислення людини.

Особливості прояву творчості в студентський період досить суперечливі.

З одного боку, в цей період студент вирішує розумові завдання відносно легко, швидко та ефективно. Він здатний досить легко абстрагуватися від конкретного, наочного матеріалу і розмірковувати в словесному плані. На основі загальних даних він будує гіпотези, перевіряє або відкидає їх при вирішенні розумових завдань. Стикаючись з необхідністю вирішувати задачу, яка для нього є новою, в більшості випадків він прагне використовувати різноманітні підходи до її рішення, прагнучи знайти найефективніший із них. Мислення студента знаходиться на рівні формальних операцій і гіпотетичного міркування. Мислення цієї вікової групи абстрактне і системне, воно рефлексивне,

студенти здатні усвідомлювати процеси власного мислення, розумові, мовні і мнемічні стратегії. Студенти здатні проявляти гнучкість, пластичність, вони готові до змін і відкриттів, до співпраці. Мислення цієї вікової категорії відрізняється гнучкішими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і дійових компонентів.

Однією з основних характеристик мислення цього етапу розвитку є комплексний характер розумових операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення. Наприклад, результати теоретичного мислення перевіряються практикою, під впливом якої відбувається збагачення й теоретичного мислення. В той же час практичне мислення, пов'язане з ситуацією, що безпосередньо сприйнята, відштовхується від понять теоретичного мислення і так далі. А. О. Реан підкреслює, що мислення в студентський період – це сплав практичного (наочно-образного) та теоретичного (логічного) мислення.

Є наукові дані, які говорять, що один із оптимуму розвитку теоретичного мислення доводиться саме на цей період.

Паралельно з розвитком мислення розвивається уява, увага, що також є сприятливими чинниками прояву творчості.

Студенти поступово починають визнавати і навіть схвалювати різноманітність думок. Вони поступово звикають до того, що люди мають на це право, і розуміють, що будь-яка людина може, залежно від контексту, підійти до одного й того ж явища з різних сторін. Студент обмірковує протилежні думки, синтезує або інтегрує їх.

З іншого боку, оскільки в цей період “єго” людини вже тісно пов'язано з мисленням, то студентів стає важко насолоджуватися самим процесом мисленням, у нього може падати мотивація до творчості і зростати бажання працювати за шаблоном, оскільки так легше і надійніше. Часто вирішення проблем може набувати однобічний характер.

У студента формується яскраво висловлена особиста думка, самостійно вибрана позиція.

Студент володіє величезним творчим потенціалом, який необхідно розвивати і якому не можна дати згаснути.

Для мислення, як вищого психічного процесу, діяльність, якою займається людина, має вельми істотне значення. Заняття творчою діяльністю є необхідною умовою формування умінь і навичок студентів вирішувати поставлені перед ними проблемні завдання.

Виходячи з вищесказаного, розвиток творчого мислення в період студентства стає особливо актуальним. Це дуже важливий період у когнітивному розвитку людини, коли вона застосовує в житті свої здібності думати, аналізувати і приймати рішення, що укладаються в план його життя. Люди, які успішно справляються з цим, набувають певної мірою особистісну незалежність.

Метою статті є аналіз ключових теоретичних положень концепцій сучасного українського вченого В. О. Моляко та зарубіжного вченого

Едварда де Боно, методів розвитку творчого мислення, розроблених ними, що можуть бути застосовані для розвитку творчого мислення студентів у навчальному процесі.

Розглянемо концепцію сучасного українського вченого В. О. Моляко.

В. О. Моляко під творчістю розуміє процес створення чогось нового для певного суб'єкта. Творчість, вказує вчений, притаманна кожній людині. Творчу діяльність, на його думку, можна охарактеризувати за такими параметрами, як суб'єкт (особистість) творчості, продукт творчості, умови, в яких протікає творчий процес. У творчості, вважає вчений, основними є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного, раніше вже відомого.

Основними характеристиками творчої особистості є, за Моляко, прагнення до оригінального, нового, високий рівень знань та умінь аналізувати явища, порівнювати їх. В. О. Моляко погоджується з Л. Толстим, який говорить, що митець повинен зберігати дитячий погляд на світ, на речі, природу, щоб кожен раз дивуватись, бачити нове і тим самим спрямовувати й інших людей на сприйняття, бачення цього нового.

Творча особистість, зазначає вчений, завжди проявляє наполегливість у своїй роботі. В. О. Моляко підкреслює, що активна психічна діяльність є обов'язковим фоном прояву творчості. Творча праця вимагає активного експериментування, співвідношення, зіставлянь, проведення окремих аналогій, комбінування елементів й ознак.

Розглядаючи роль знань у творчому процесі, В. О. Моляко вказує, що з одного боку, щоб створити щось, необхідно знати дуже багато, з іншого боку, знання можуть призупиняти, гальмувати, заводити у "глухий кут" загальновідомого.

В. О. Моляко вказує, що мисленнєвий процес людини проходить в свідомій та несвідомій сферах. Творчий процес часто протікає на неусвідомлюваному рівні, а в свідомість несподівано потрапляє лише його кінцевий результат (здогадка). Великий масив інформації переробляється за межами свідомості людини. При цьому виявляються нові комбінації, нові образи.

Виходячи з визначення творчості, його специфіки, враховуючи особливості видів людської діяльності, психолог виділяє такі види творчості: наукова, технічна, літературна, ігрова, навчальна, військова, творче керування, побутова, ситуаційна, комунікативна.

Головною характеристикою творчих можливостей людини в рішенні нових задач В. О. Моляко вважає стратегію рішення – суб'єктивну програму рішення нової задачі, що відображає головну тенденцію в пошуковій діяльності. Згідно з вченим, поняття "стратегія" рішення задачі охоплює всю структуру процесу рішення задачі: дії з підготовки (розуміння умов), дії з планування (формування замислу) і дії

з реалізації (перевірка задуму, експерименту). Всі ці дії суб'єкта підпорядковуються провідній розумовій тенденції в його інтелектуальній поведінці. Ця домінуюча тенденція і обумовлює стратегію. Розуміння і задум є частинами стратегії. Але це ще не стратегія. Стратегія виникає тоді, коли з'являється “третя точка опору” – упевненість у вірності вибраного способу, адекватності задуму. В більшості випадків ця упевненість є результатом більш-менш вдалого й чіткого прогнозу, уявним “програванням”. В основі стратегії лежить план, задум, послідовність, спрямованість пошуку, вибір з самого початку певних орієнтирів.

Валентин Олексійович виділяє п'ять основних стратегічних форм інтелектуальної діяльності, що реалізуються за допомогою конкретних дій: стратегія пошуку аналогів/аналогізування (основана на діях, що пов'язані з пошуком аналогів); стратегія комбінування (основана на діях, що пов'язані з комбінуванням елементів); стратегія реконструктивних дій (основана на діях, що пов'язані з реконструюванням, внесенням нових елементів, створенням нових функцій); універсальна стратегія (представляє собою майже гармонійне використання вище згаданих дій); стратегія випадкових підстановок (основана на хаотичному, нецілеспрямованому пошуку, на діях “всліпу”, без плану, чітких гіпотез).

Реалізуються стратегії за допомогою конкретних дій, сполучення яких складає певну розумову тактику. В. О. Моляко виділяє шістнадцять розумових тактик: тактика інтерполяції (включення у середину вже існуючого якоїсь нової частини); тактика екстраполяції (зовнішнє додавання певного елемента); тактика редукції (зменшення розміру, швидкості тощо); тактика гіперболізації (збільшення розміру, форми, швидкості та інших параметрів); тактика дублювання (використання у новому вже дуже добре відомого); тактика розмноження (використання у новому багатьох однакових деталей, чи коли одну й ту ж саму функцію виконують декілька елементів); тактика заміни (повна заміна певного елемента); тактика модернізації (приспосовування чогось до нових умов), тактика конвергенції (поєднання у елементі двох протилежних особливостей чи структур); тактика деформації/трансформації (зміни чогось, що не змінює сутності); тактика інтеграції (створення нового зі знайомих частин, до того ж використовується декілька таких частин); тактика базової деталі (використання однієї головної частини нового продукту, що й виступає основою для подальшої побудови всіх інших частин); автономізація (виділення у цілому якоїсь окремої частини, в якій проводяться зміни, з послідуною перебудовою інших частин); тактика послідовного підпорядковування (виконання змін у механізмі (побудова, перебудова) в певній послідовності по ланцюжку без пропусків, у строгому порядку); тактика зміщення/переміщення (перестановка елемента у межах одного механізму); тактика диференціації (розділення чогось на ряд самостійних одиниць, кожна з яких виконує свою функцію).

Для кожної стратегії характерні певні тактики. Так, для стратегії комбінування характерні слідувачі тактики: інтерполяції, екстраполяції, заміни, інтеграції, змішення. Для стратегії реконструювання: редукції, гіперболізації, дублювання, заміни, модернізації, конвергенції, базової деталі. Стратегії розмноження, автоматизації, послідовного підпорядковування, інтеграції, диференціації використовуються у різних стратегіях.

Стратегії особистісні, тактики – ситуативні. Стратегії корелюють зі здібностями особистості, її спрямованістю.

В. О. Моляко вказує, що для того, щоб оволодіти вершинами творчості, необхідно здійснити попередню підготовку – розвивати якості пам'яті, сприйняття, уяви, мислення. До того ж необхідно бути обізнаним у певній сфері діяльності, в якій створюється щось нове.

Перейдемо до аналізу концепції зарубіжного вченого Едварда де Боно.

Едвард де Боно розглядає мислення у широкому значенні як процес роботи з інформацією (як операційне вміння), що виникає у проблемній ситуації, безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям людиною навколишньої дійсності, з її увагою, спирається на роботу пам'яті, уяви, на знання (усвідомлювані та неусвідомлювані), пов'язаний з особистісними характеристиками, з “его” людини та її емоційною й мотиваційною сферами. Мислення знаходить свою реалізацію в мові та мовленні. Але, як зазначає вчений, рівень розвитку мовленнєвих навичок не може бути показником рівня розвитку мислення людини.

Де Боно провів кропітку роботу щодо вивчення видів мислення. У 1967 р. де Боно вводить поняття “латеральне мислення”.

Нами була розглянута етимологія слова “латеральний”. Так, словник А. Ребера визначає латеральне мислення як евристику у вирішенні проблеми, при якій індивід скоріше намагається розглянути проблему під іншим кутом зору, аніж знайти пряме, “лобове” рішення.

Під латеральними мисленням Едвард де Боно розуміє специфічний процес обробки інформації, спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття навколишньої дійсності, створення нових альтернативних підходів до розв'язання певної проблеми. Основою креативності вчений вважає саме латеральне мислення.

На думку Едварда де Боно, ключовими характеристиками латерального мислення є перегляд існуючої інформації та усвідомлюваний пошук альтернатив. Метою – генерація нових ідей та відхід від старих фіксованих стереотипів, внесення змін в аналіз розв'язання задачі та в підходи до розв'язання проблеми. Основне завдання – перебудова існуючої схеми, розв'язання задачі та пошук ефективного розв'язання проблеми. Основні принципи: усвідомлення домінуючої ідеї; пошук різних підходів до розв'язання задачі; позбавлення від контролю логічного мислення; реалізація випадку; усвідомлення того, що будь-яка точка зору є лише однією з багатьох

можливих точок зору; відкладання в часі оцінки при прийнятті рішення. Основні етапи латерального мислення: перший – усвідомлення недоліків зафіксованих моделей; другий – набування навичок використання латерального мислення. Латеральне мислення на різних етапах розв’язання задачі включає складові логічного, конвергентного та дивергентного мислення.

Де Боно пише про те, що при латеральному мисленні у процес мислення включається робота свідомості та неусвідомлюваного. Вони переплітаються, і в певний момент виникає новий продукт. Цей продукт є “сирим”, він потребує подальшої праці над ним, подальшої розробки, перевірки, удосконалення. Несвідоме у розумінні вченого не є несвідоме у психоаналітичному сенсі, воно ближче до розуміння цього поняття Я. О. Пономарьовим. Неусвідомлюване, на думку вчених, включає певний досвід, знання, що не усвідомлюються людиною (“побічні продукти”). Ці знання можуть переплітатись з усвідомлюваними знаннями та приводити до появи нового продукту. Ця схема схожа зі схемою роботи інтуїтивного мислення (з роботою “реле-ефекта”) у теорії В. О. Моляко.

Згідно з де Боно та В. О. Моляко, у мисленнєвий процес людини може втручатись певний елемент ззовні. Цей елемент, його ознаки вступають у взаємодію з елементами, ознаками, з якими вже ведеться розумова робота. При їх злитті й виникає новий елемент.

Творче мислення, підкреслює де Боно, охоплює ширшу область, аніж латеральне. Латеральне мислення є ядром творчого. Творче мислення пов’язане з артистизмом, талантом, емоційною чутливістю, натхненням тощо. Для творчого мислення важливими є новизна й оригінальність результату, для латерального – його ефективність. Нова ідея в разі латерального мислення повинна бути логічно обґрунтована на кінцевому етапі роботи.

Едвард де Боно розширює спектр параметрів творчого мислення. Аналіз робіт вченого дозволяє нам констатувати, що ним були виділені такі параметри творчого мислення: гнучкість, широта, оригінальність, новизна, швидкість, альтернативність, чутливість до проблеми, практичність нового рішення, його ефективність.

На основі своїх теоретичних концепцій учені розробили методи розвитку творчого мислення особистості.

В. О. Моляко розробив унікальну систему впливу на творчу діяльність суб’єкта, що водночас є навчально-тренінговою в цілому і стимулюючою окремі цикли творчого вирішення задачі.

Розроблена вченим система, ґрунтується на циклах творчої діяльності, на використанні основних стратегій і тактик, а також включенні спеціальних прийомів ускладнення.

За виявленими В. О. Моляко стратегіями була дана назва системі творчого тренінгу – “КАРУС” (це абревіатура назв стратегій (на

російській мові): комбинирование – аналогии – реконструирование – универсальный подход – случайные подстановки).

Методика “КАРУС” може використовуватись як індивідуально, так і в групі. Вона передбачає різні модифікації залежно від умов використання (контингент учасників, масштаб навчання тощо).

Тренінгова методика включає теоретичну і практичну частини. В теоретичній частині розповідається про психологію творчості, творчу особистість, засоби стимуляції творчої діяльності, а також дані про конкретну діяльність. Власне методична частина включає інструкції і рекомендації, інструкції і задачі на використання кожної з п’яти стратегій, інструкції з використання прийомів ускладнення творчої діяльності, а також загальні інструкції з проведення творчої гри, організації творчого тренінгу на уроці, опитувальники і т. д. “КАРУС” передбачає також низку методик, що стимулюють творчу діяльність особистості, а також періодичне анкетування тих, хто приймає участь у тренінгу, проведення вільного творчого пошуку і спеціальних колективних рішень-дискусій.

У загальному вигляді використання методики “КАРУС” полягає в наступному.

На першій стадії пропонується вирішити ряд задач, без яких би то не було умов, тобто людина вирішує задачі так, як може робити це без втручання і спеціального навчання. Ця стадія носить діагностичний характер: важливо виявити як вирішує і чи вирішує взагалі людина творчі завдання, якими прийомами вона користується, які методи використовує тощо. Висновки заносяться до протоколу. Планується основна лінія підготовки цієї людини.

На другій стадії пропонується нова серія задач. Вони подібні тим, що вирішувались, але складніші. Пропонується почергово використовувати стратегію пошуку аналогів, комбінування, реконструювання, універсальну і випадкових підстановок. Не обов’язково дотримуватись вказаного порядку. У кожному конкретному випадку слід орієнтуватись на індивідуальні особливості і можливості учня: якщо він в якійсь мірі володіє стратегією пошуку аналогів, то слід спочатку розвивати і закріплювати цю стратегію, а потім перейти до іншої.

Потім даються вступні інструкції та по кожній стратегії проводиться тренінг. Спочатку розповідається про сутність стратегії, проводиться опитування за певними питаннями, що стосуються стратегії. На основі відповідей даються індивідуальні поради. Потім демонструється використання стратегії на конкретному прикладі (приклад надається з урахуванням віку) і проводиться вирішення задач з використанням певної стратегії. Отримані результати аналізуються. У подальшій роботі цикли повторюються, але ускладнюються задачі. Наприкінці вирішується контрольна задача і проводиться усна

співбесіда, мета якої – з'ясувати, наскільки особливості стратегії є засвоєними.

Коли працюють зі стратегією випадкових підстановок, то мова йде не про навчання цієї стратегії, оскільки ми не маємо в своєму розпорядженні логічно організованих прийомів, а про оволодіння навичками знаходити виходи з безвихідних ситуацій, не здаватися при, здавалося б, непереборних труднощах, не дивлячись ні на що. У найпростішому вигляді реалізація цієї стратегії полягає у тому, що людині пропонується віддатися вільному потоку думок, пробувати те, що перше прийшло в голову, фіксувати випадкові образи, предмети, принципи і намагатися їх застосувати до даної задачі. Певною мірою застосування цієї стратегії нагадує методика “мозкового штурму”. Надалі використання стратегії випадкових підстановок слід пов'язувати з більш цілеспрямованою, організованою розумовою поведінкою. Наприклад, можна запропонувати учням відвідати виставки і знайти там щось, що може бути використано (прямо або побічно) у новому рішенні. Можна рекомендувати проглядати певні журнали, знайомитися з товарами, що продаються в універмагах, дивитися певні телепередачі і т. п. Найголовніше – дати установку на творчий пошук.

В. О. Моляко зазначає, що важливим у творчому процесі, з психологічної точки зору, є використання ускладнених умов. Для цього були розроблені певні методи: метод часового обмеження (ліміт часу); метод випадкових заборон (на певному етапі забороняється використовувати певний елемент); метод швидкісного ескізу (потрібно, наскільки це можливо, частіше малювати все те що уявляєш в розумовому плані); метод нових варіантів (вимога вирішувати задачу по-іншому, знайти нові варіанти рішення); метод інформаційної недостатності (умови даються не з усіма необхідними даними); метод інформаційної перенасиченості (дається зайва інформація); метод абсурду (пропонується вирішити задачу, що не може бути вирішена апріорі); метод ситуаційної драматизації (вводяться певні зміни, що ускладнюють пошук: питання-перешкоди, незвичайні вимоги тощо). Кожен із названих методів може використовуватись з іншими та мати ряд модифікацій.

Система “КАРУС” може бути використана в будь-якому віці (у відповідних модифікаціях) з урахуванням віку та індивідуальних особливостей учнів.

Перейдемо до розглядання методів розвитку латерального мислення, що запропонував Едвард де Боно.

На основі своєї теоретичної концепції Едвард де Боно розробив методи розвитку латерального мислення. Ці методи розширюють сферу сприйняття людиною проблеми, сприяють відходу від старих стереотипних поглядів та формуванню вмінь і навичок генерування нових підходів. Латеральне мислення, у свою чергу, сприяє удосконаленню всього процесу творчого мислення.

У нашій роботі ми зупинились на деяких методах розвитку

латерального мислення.

“Plus Minus Interesting” (PMI – плюс, мінус, цікаво) передбачає при аналізі проблеми розглядання позитивних, негативних моментів та цікавих сторін.

Метою “Consider All Facts” (CAF – розгляд усіх факторів) є складання списку усіх факторів, що необхідно враховувати при розв’язанні проблеми, їх розгляд та аналіз.

“Other People View” (OPV – погляд інших людей) передбачає розгляд проблеми з точки зору тих людей, яких вона торкнулась, їхніх поглядів, думок, позицій тощо.

Метою “Consequences and Sequel” (C and S – наслідки й результат) є аналіз усіх наслідків дії або рішення з використанням певної шкали часу.

Метою “Alternatives, Possibilities, Choices” (APC – альтернативи, можливості, вибір) є цілеспрямовані спроби створення альтернатив при розв’язанні проблем та створенні чогось нового.

“Aims, Goals and Objectives” (AGO – цілі, спрямування, задачі) призначений для точного визначення, формулювання й вибору мети, якої людина хоче досягти.

Метою прийому “ППВ” (пріоритети першочергової важливості) є виділення певних пріоритетів при розв’язанні проблеми чи створенні чогось нового.

Метод “Random Input” (метод випадкової стимуляції) забезпечується випадковим предметом, словом, людиною, подією, журналом і т. п. Випадковий стимул викликає асоціації, що входять у контакт з асоціаціями самої проблеми, й дозволяє розв’язати її, створити щось нове.

“Provocative Operation” (“PO” – провокаційна операція) є одним із різновидів методу випадкової стимуляції. “PO” пропонується як провокація та зовнішній стимул з нової сфери, що входить у контакт з асоціаціями, пов’язаними з проблемою, яку необхідно розв’язати.

Методика “Six Thinking Hats” (“Шість капелюхів мислення”) пропонує виконувати тільки одну розумову дію у певний відрізок часу: збір об’єктивних фактів (білий капелюх), прояв емоцій, почуттів та інтуїції (червоний), пошук позитивних сторін, переваг (жовтий), пошук негативних сторін, недоліків (чорний), творчий пошук, генерування нових ідей, альтернативних підходів (зелений), аналіз усього розумового процесу, планування, визначення мети та висновки (синій). При розв’язанні певної задачі людина почергово “працює” у тому чи іншому капелюсі.

Методика “Six Action Shoes” (“Шість пар взуття способу дії”) спрямована на структурування поведінки на шість окремих способів дії: відповідальність за встановлений порядок та формальні процедури (темно-сині флотські фірмові черевики), дослідження, збір фактів, отримання інформації (сірі кросівки), робота в складних умовах,

практицизм (коричневі робітничі черевики), дії у надзвичайних та небезпечних умовах (помаранчеві гумові чоботи), турботливе ставлення, співчуття, дбайливе ставлення до людських почуттів (рожеві капці), дії, пов'язані з певним положенням, владою, лідерством (пурпурні чоботи для верхової їзди).

Методика “Six Value Medals” (“Шість медалей оцінки”) призначена для оцінки значення та відносної важливості різних факторів, з якими людина має справу: цінність людини, міжособистісних стосунків (золота медаль); цінність організаційних аспектів, факторів, що стосуються цілей та призначення сім'ї, компанії друзів, суспільного об'єднання тощо (срібна медаль); цінні аспекти, що стосуються якості об'єкта (сталева медаль); новаторство та креативність (скляна медаль); екологічно цінні аспекти у широкому сенсі (дерев'яна медаль); різні аспекти сприйняття (мідна медаль).

Метод малюнків передбачає “ескізування” розумового процесу при розв'язанні проблем.

Основною метою методу “А якщо...?” є всебічний аналіз проблеми. Метод передбачає аналіз певних альтернативних варіантів розв'язання проблеми або створення нового, розглядаються усі можливі варіанти з використанням “А якщо...?”.

Таким чином, методи, що розробили В. О. Моляко та Е. де Боно можуть бути використані в сучасній системі освіти з метою розвитку творчого мислення особистості, посилення її креативного потенціалу, формування вмінь та навичок вирішення проблем та створення нових винаходів.

Розглянуті нами методи, що розробили вчені, можуть бути покладені в основу програми розвитку творчого мислення студентів.

Перспективи подальших розробок убачаються у створенні програми розвитку творчого мислення студентів, в основі якої буде покладено концептуальні положення В. О. Моляко та Е. де Боно, методи, що розробили вчені.

Література:

1. Боно Едвард де. Латеральное мышление / Э. Боно // Пер. с англ. П. А. Самсонов. – Мн. : ООО “Попурри”, 2005. – 384 с. **2. Боно Едвард де.** Серьезное творческое мышление / Э. Боно // Пер. с англ. Д. Я. Онацкая. – Мн. : ООО “Попурри”, 2005. – 416 с. **3. Боно Едвард де.** Учите своего ребенка мыслить / Э. Боно // Пер. с англ. – Мн. : ООО “Попурри”, 2005. – 432 с. **4. Боно Едвард де.** Шесть шляп мышления [текст] / Э. Боно; [пер. с англ.]. – Мн. : “Попурри”, 2006. – 208 с. **5. Боно Едвард де.** Шесть пар обуви образа действия / пер. с англ. П. А. Самсонов. – Мн. : ООО “Попурри”, 2003. – 208 с. **6. Моляко В. А.** Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с. **7. Моляко В. А.** Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы

психології. – 2000. – № 1. – С. 136 – 141. **8. Моляко В. О.** Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1 – 4. **9. Моляко В. О.** Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – С. 221 – 229. **10. Моляко В. А.** Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33 – 43. **11. Моляко В. А.** Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: “Освіта України”, 2007. – 388 с. **12. Реан А. А.** Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 656 с. (Серия “Психологическая энциклопедия”). **13. Столяренко Л. Д.** Основы психологи /Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2000. **14. Bono Edward de.** The Mechanism of Mind. Pelican Books. Penguin Book Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England, 1971. – 281 p. **15. Bono Edward de.** Practical Thinking. 4 ways to be right. 5 ways to be wring. 5 ways to understand. Penguin Book. London, 1971. – 188 p. **16. Bono Edward de.** Serious creativity. Using of power of Lateral Thinking to create New Ideas. Harperbusiness, 1993. – 338 p. **17. Bono Edward de.** Teaching Thinking. Penguin Books. London, 1976. – 269 p.

Новікова О. В. Розвиток творчого мислення студентів в освітньому процесі.

У статті розглядаються концепції сучасних учених, які займаються проблемою дослідження творчого мислення особистості В. О. Моляко та Е. де Боно. Особлива увага приділена методам розвитку творчого мислення, що розробили вчені. Ці методи можуть бути застосовані в освітньому процесі з метою розвитку творчого мислення студентів.

Ключові слова: творче мислення, інтелектуальна стратегія, латеральне мислення.

Новикова Е. В. Развитие творческого мышления студентов в образовательном процессе.

В статье рассматриваются концепции современных ученых, которые занимаются проблемой исследования творческого мышления личности В. А. Моляко и Е. де Боно. Особое внимание уделено методам развития творческого мышления, которые разработали ученые. Эти методы могут быть использованы в образовательном процессе с целью развития творческого мышления студентов.

Ключевые слова: творческое мышление, интеллектуальная стратегия, латеральное мышление.

Novikova E. V. Development of students' creative thinking of in an educational process.

Concepts of modern scientists V. A. Molyako and E. de Bono which are engaged in the problem of research the creative thinking of personality are analysed in the article. The special attention is spared on the methods of development the creative thinking, which were developed by the scientists. These methods can be used in an educational process with the purpose of development students' creative thinking.

Key words: creative thinking, intellectual strategy, lateral thinking.

УДК 1:37.013

О. В. Овчаренко

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ЗМІСТУ ОСВІТИ
В БАГАТОЕТНІЧНІЙ УКРАЇНІ: НА ШЛЯХУ
РУЙНУВАННЯ МІФОЛОГЕМ**

У кінці ХХ ст. залежність науково-технічного прогресу від характеру суспільних відносин почала усвідомлюватися як необхідність пошуку науково обґрунтованих засобів управління суспільними процесами для запобігання загрозам екологічної та демографічної катастроф. Геніальне передбачення великого грецького філософа-гуманіста Протагора, що людина є *“мірою всіх речей”*, розуміння надскладності самої системи *“людина”*, що впродовж останніх століть поступово визріває в культурі і в науковому знанні – у філософській і культурній антропології, в психологічних теоріях особистості, в світоглядних концепціях екзистенціалістів – на початку третього тисячоліття стає наріжним каменем антропоцентристської орієнтації всієї пізнавальної діяльності людства.

Суспільна свідомість приходить також до розуміння особливої важливості педагогічної теорії і практики: реформи у сфері освіти викликають широкий резонанс і живі дискусії серед представників різних соціальних страт і вікових груп, а персоналії міністрів освіти стають найбільш контраверсійними фігурами у складі сформованих урядів. І це закономірно, бо доля людства залежить кінець кінцем від того, чи зможуть наші нащадки передати духовну і матеріальну спадщину подальшим поколінням, зробивши не війни і революції, а діалог засобом вирішення всіх реально існуючих і можливих в майбутньому протиріч буття.

Головний недолік практики виховання полягає в тому, що педагогічна діяльність зводиться лише до освіти школярів і студентів, ігноруючи найбільш складні проблеми формування особистості – направлений розвиток її світогляду, характеру, етичних принципів,

громадянських позицій, естетичних смаків, тобто систем цінностей. Формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості стало предметом нової педагогічної науки – педагогічної аксіології. Вона розглядає цінності як специфічні утворення в структурі індивідуальної або суспільної свідомості, що є ідеальними зразками і орієнтирами діяльності особистості й суспільства. Основне питання педагогічної аксіології полягає в обґрунтуванні здатності вибору індивідом певної лінії поведінки, причому важливим є не тільки те, *що* для людини є значущим, а *як* для нього щось *стає* значущим.

Аксіологія виникла ще в період античності у філософствуваннях мислителів і педагогів різних епох і культур, які займалися дослідженням цінностей як смислоутворюючих основ людського буття, і оформилася як самостійна наука в другій половині XIX ст. У XX ст. проблематику аксіології ввели в соціальну психологію М. Вебер, Дж. Девіс, Ф. Знанецький, Р. Ла Пьер, Т. Парсонс, М. Рокич, М. Сміт, Л. Тернстоун, У. Томас. У радянській і пострадянській соціально-психологічній науці дослідження ціннісних смислів людського життя і діяльності здійснювали Д. Узнадзе та його школа, В. Ядов та його школа, О. Леонтєв, Д. Леонтєв, Р. Андрєєва, А. Вардомацький та ін.

Ідея етичної складової освітнього процесу, що висуває як базові цінності знання, пізнавальну діяльність, виховання, освіту, в другій половині 80-х рр. XX ст. привела до становлення самостійної галузі педагогічної науки – педагогічної аксіології, яка розглядає ціннісні підходи до освіти, визнаючи цінність її самої. У Росії помітний внесок до галузі внесли В. Сластьонін, Р. Чижакова, З. Равкін, О. Полякова, В. Повзун, Г. Мелекесов. Сучасна українська аксіопедагогіка представлена іменами В. Докучаєвої, Л. Колбіної, І. Лебідь, В. Огнев'юка, П. Омельченко, Ю. Соловйової, Н. Ткачової, Н. Шемігон та ін. вчених, що досліджують ціннісні засади формування особистості в навчально-виховному процесі загальноосвітньої та вищої школи.

Проте аксіологічна проблематика недостатньо представлена в галузі методології етнонаціональної освіти, зокрема в розробці загального виховного ідеалу і системи цілей національної школи, в дослідженні психолого-педагогічних, дидактичних основ формування ціннісних орієнтацій школярів. На наш погляд, в соціокультурних умовах України доцільним є використання аксіологічного підходу в дослідженнях з проблематики змісту освіти. Такий підхід продуктивний тим, що у викладанні гуманітарних дисциплін він дає можливість зіставлення оцінок культурно-історичних фактів і подій з погляду представників різних етнічних груп.

Мета статті – обґрунтувати важливість використання ціннісного підходу до формування змісту освіти в умовах багатонаціональної України, визначити можливі перспективи розробки змісту освіти з позицій аксіологічного релятивізму.

Як відзначають представники різних наук, сучасний світ охоплений дією протилежних тенденцій: інтеграції та диференціації, тобто відбувається своєрідна сегментизація глобального співтовариства на політичному та етнокультурному ґрунті. Тому результатами міжетнічних комунікацій стають як поступальне зближення етносів, так і серйозні процеси відчуження і ворожості. На рубежі ХХ і ХХІ ст. українське суспільство зіткнулося з ризиками і викликами, пов'язаними не тільки із загальними процесами глобалізації, але і з внутрішніми проблемами етнополітичного становлення державності. Багатонаціональний склад населення України, значення трьох основних геополітичних векторів (Захід, Схід, Південь) в історії етнокультурогенеза країни, етнічна мобілізація 80-90-х рр. ХХ ст., пов'язана з крахом СРСР, економічна криза перехідного періоду, неврегульоване законодавство відносно переселенців та іммігрантів є тим фоном, на якому проблеми формування підростаючого покоління стають особливо актуальними.

Після двадцятирічного забуття принципів інтернаціонального виховання молоді в незалежній Україні суспільна свідомість виявилася невідповідною до могутньої хвилі націоналізму і конфронтації груп на етнічному і конфесійному ґрунті. Латентні й відкриті етнічні конфлікти не є історично новим явищем і мають достатньо аналогів у всьому світі. Не тільки в економічно слабких, але й у відносно благополучних країнах соціологи, соціальні психологи й педагоги підтверджують розповсюдження в масовій суспільній свідомості етнічних стереотипів, зростання ксенофобії й демонізації меншин, що формує приховані й явні ізоляціоністські, ультра націоналістичні і навіть расистські установки молоді. Кримінологи констатують збільшення кількості екстремістських злочинів на етнічному ґрунті. Ці чинники здатні привести до виникнення конфронтуючих одна з одною освітніх стратегій, цілей і завдань, картин світу, в яких існують опозиції “ми” – “чужі”.

Процес “вростання” індивіда в його етнічну спільноту і культуру позначається близькими за сенсом поняттями “інкультурація” та “соціалізація”. Як відзначає О. Садохін, у результаті інкультурації людина стає здатною вільно орієнтуватися в оточуючому етнічному середовищі, користуватися більшістю предметів культури, які були створені попередніми поколіннями, обмінюватися результатами фізичної й розумової праці, встановлювати взаєморозуміння з іншими народами [7, с. 176].

У процесі інкультурації прийнято виділяти дві основні стадії: первинну (дитячу) і вторинну (дорослу). На першій стадії (дитинство і юність) інкультурація реалізується у формі виховання і є цілеспрямованою дією на дитину з метою формування у неї адекватних навичок, необхідних для нормального соціокультурного життя. Саме на цій стадії, за словами М. Бубера, з “космосу перших вражень” виділяються і з'ясовуються дві великі області: “по-перше, батьківщина,

земля і небо в їх ясній кожному неповторності і, по-друге, люди, що втягують індивідуума в прийнятті форми спілкування, мови, основоположні форми поведінки і звичаїв. На цих константах сприйняття – батьківщина, мова і звичай – будується відчуття приналежності індивідуума до спільноти, яка ширша за первинно дану спільноту сім'ї і набуту спільноту друзів. Він відчуває, що належить до тих, хто має з ним одні й ті ж константи сприйняття, і цю спільноту він сприймає на даному ступені як свій народ” [1, с. 33 – 34].

Друга стадія (зрілість і старість) забезпечує членам суспільства можливість прийняти на себе відповідальність за експериментування в культурі, за внесення до неї змін різного масштабу – іншими словами, індивід одержує доступ до дискусії й до творчості. Таким чином, саме в перші дві “епохи розвитку” людини, на які приходиться сімейне виховання і здобуття освіти, відбувається привласнення індивідом культурних, зокрема етнічних цінностей, і це – старт для подальшого саморозвитку особистості. Формування ціннісних ставлень, ціннісних установок і ціннісних орієнтацій на першому етапі інкультурації визначає спрямованість особистості і служить основою ціннісної поведінки індивіда в зрілому віці.

Роль цінностей у житті як окремої людини, так і суспільства в цілому надзвичайно велика, оскільки вони, як відзначає В. Сластьонін, визначають “смыслову сферу особистості, відображають мотиви її поведінки й діяльності, загальний життєвий задум, співвідношення цілей і засобів їх досягнення, її ціннісні орієнтації” [8, с. 124].

На ідеальний характер цінностей звернув увагу російський філософ М. Лосський: “Цінність є органічна єдність, що включає, як елементи, буття і значення, але, спираючись на ці елементи, вона є новим аспектом світу, відмінним від своїх елементів. Цінність завжди пов'язана не тільки з суб'єктом, але саме з життям суб'єкта. Тільки особистість може бути всеохоплюючою абсолютною самоцінністю: тільки особистість може володіти абсолютною повнотою буттяФ [5]. М. Лосський також звернув увагу на відносність і суб'єктивний характер цінностей: “Куди ми не обернемо свій погляд, усюди натрапляємо на відносні цінності. Швидкий біг гончого собаки, що переслідує зайця, – добро для гончака й зло для зайця; любов Анни Кареніної до Вронського – щастя для Вронського і нещастя для чоловіка Кареніної; подолання Карфагену Римом – щастя для Риму і лихо для Карфагену”.

Культурно-історичний релятивізм вводить у науковий обіг уявлення про множинність рівноправних ціннісних систем. У зв'язку з цим найважливіше завдання гуманітарного, зокрема, педагогічного знання полягає у встановленні існування абсолютних, універсальних цінностей, у пом'якшенні опозиції “ми – вони” в процесі формування ідентичності підлітка, у гармонізації різних, суперечливих етнічних картин (трактувань) світу, що акумулюють зміст соціально-історичного досвіду окремих етносів.

Досвід толерантного відношення до іншої культури у певній мірі здобувається під час взаємодії з конкретним “іншим”. Як стверджує О. Карпов, є три варіанти такої толерантності: прийняття “іншого”, розуміння “іншого”, життя просто поряд. Прийняти конкретного “іншого” означає бути з ним як із собою, при цьому *особливе* в “іншому” набуває відтінку ірраціонального, яке не потребує виправдання. “Зрозуміти конкретного «іншого» – означає розсудливо пояснити і виправдати його *особливість*; цей раціональний акт освітлений внутрішнім баченням ціннісного поля «іншого». Жити просто поряд – це вміння терпіти «іншого», значною мірою не приймаючи й не розуміючи його неповторності; жити не виправдовуючи «іншого», але і не відкидаючи його присутність” [4, с. 20].

Результати моніторингу стану і тенденцій розвитку міжнаціональних установок населення України за 1992 – 2005 рр., проведеного Н. Паніною, свідчать про зростання числового значення інтегрального індексу національної дистанційованості (ІНД) від найбільш низького (3,8) в 1994 р. до найбільш високого в 2005 р. (5,4) в межах максимальних 7 балів за шкалою Богардуса [6, с. 26]. Значення ІНД від п’яти до шести балів характеризують орієнтацію на ізолюваність людей, які неохоче сприймають представників інших національностей як громадян своєї країни, але не заперечують, щоб вони відвідували Україну як гості і туристи. Результати моніторингу відзначають тенденцію до наростання національного ізоляціонізму і поширення ксенофобських установок населення. Близько 75 % опитаних українців у якості своїх співгромадян згодні бачити тільки представників східнослов’янських етносів, що традиційно проживають на цій території. Близько половини громадян допустили б як жителів України ще євреїв, поляків, молдаван і кримських татар, тобто представників тих народів, з якими їх теж зв’язує історичний досвід сумісного мешкання. Найбільш високий показник ІНД (в порядку убавання від 6,4 до 5,8) жителі України продемонстрували відносно етнічних груп чеченців, циганів, афганців, негрів, китайців, азербайджанців [Там само, с. 27 – 28, 30]. Таким чином, надії педагогів на перенесення індивідом персоніфікованої толерантності в модусах “злагоди” і “розуміння” з конкретного “іншого” на культуру, носієм якої він є, в цілому представляються марними. Спроби з’єднати етнокультурну своєрідність у щось цілісне залишають поле змагань за холодним і раціональним прагматизмом “життя поряд”.

Не менш широким спектром етнокультурних дисонансів є історія нашої держави. Пояснимо це на прикладі. Українське повстання проти польського владитства під керівництвом Богдана Хмельницького у 1648 – 1654 рр. в єврейських джерелах пізнього середньовіччя називається “Гзерот тах” – “Господні кари” (у польській же традиції цей період іменується “Потоп”, за аналогією з біблійською катастрофою апокаліптичного характеру). За роки війни майже 300 єврейських общин припинили своє існування, при цьому загинув кожен другий член цих

общин. За даними Ш. Етінгера, на Україні до повстання Хмельницького проживали 51 тис. євреїв; з них 30-35 тис. (близько 2/3) загинули в роки повстання або назавжди покинули край [9, с. 338]. Трагедія єврейства в Україні знайшла своє відображення в багатьох єврейських хроніках, а сам лідер національно-визвольного руху (чиє ім'я увічнене й у вітчизняній топонімії, й у назвах вулиць і площ населених пунктів України), за свідченням Ш. Дубнова, в єврейській народній творчості отримав прізвисько “Хмеля лиходія”. У наступному столітті гайдамацькі заколоти також забрали життя багатьох євреїв: одна з трагічних сторінок єврейської історії – “Уманська різанина” 1768 р., коли гайдамаки на чолі із ватажками Залізником і Гонтою вирізали близько 20 000 тис. поляків і євреїв в обложеному фортеці Умані. Гайдамаччина і “Коліївщина”, оспівані в українському фольклорі й у поезіях геніального Кобзаря як героїчні сторінки “минувшини”, до цих пір залишаються в етнічній свідомості євреїв як болісна національна травма, як свідчення того, що в 400-річній історії українського козацтва були не тільки героїчні, але й ганебні сторінки.

Проте не можна не враховувати й ті передумови національно-визвольного руху українського народу, які, за влучним виразом І. Лисяка-Рудницького, стали одними з “українських відповідей на єврейське питання”. В ході розширення володінь польської знаті на українських землях у XVI-XVII ст. євреї зайняли важливе місце в прошарку управителів маєтків і збирачів податків, стали орендарями, посередниками, перекупниками, шинкарями, мірошниками, винокурами. Помалу в руках євреїв зосередилася вся оренда млинів і корчем, а також господарсько-промислова діяльність; в той же час росла експлуатація селянської маси, упроваджувалися наднормові роботи і податки, створювалася заплутана система поборів і мит. Усі ці чинники неминуче викликали наростання в Україні юдофобських настроїв і привели до закономірного вибуху.

Переяславська Рада 1654 р., Полтавська битва 1709 р. Колоніальне минуле України в її складних взаєминах з метрополіями – Російською імперією, Річчю Посполитою, Австро-Венгрією. Етнічна історія Кримського півострову від епохи російсько-турецьких війн до депортації народів в період Другої світової війни. Про приєднання Кримського ханства до Російської імперії (або, точніше сказати, підкорення) В. Каразін, засновник Харківського університету, писав в 1833 р.: “Ми перетворили Крим на пустелю з прекрасної і багатолюдної країни, яким він був у турок” [3, с. 44]. Трагічними сторінками стало масове виселення з території Криму у період з 1941 по 1944 р. майже 250 тис. представників “репресованих народів” – етнічних німців, кримських татар, вірмен, болгар та греків.

Нарешті, події ХХ ст., пов'язані з національно-визвольною боротьбою українців за незалежність: Українська національна революція 1917 – 1921 рр., Четвертий Універсал, повстанський рух в 20-30-ті рр.

Невтихаючі дискусії сьгоднішніх істориків і політологів про те, чи вважати Голодомор 1932 – 1933 рр. геноцидом проти українського народу, і якщо так, кому інкримінувати акт геноциду? Суперечливі фігури Івана Мазепи, Симона Петлюри, Євгена Коновальця, Степана Бандери, Романа Шухевича, яких на Заході України проголошують національними героями, а на Півдні й Сході клеймлять як відступників і зрадників.

Як ослабити вплив етнічних стереотипів і міфологем на свідомість підростаючого покоління? Чи можлива інтеграція історії національних меншин України в єдиний історичний наратив? Педагогічний досвід останніх десятиліть свідчить, що у викладанні гуманітарних дисциплін повернення до моноконцепцій, лінійної структури знання, “абсолютним висновкам” не має перспективи. Реконструкція ключових сюжетів національної історії в змісті шкільної освіти з позицій аксіологічного релятивізму дасть необхідне стереоскопічне бачення фактів і персоналій, допоможе уникнути стереотипів, штампів і кліше в сприйнятті різних суб’єктів національної історії.

Як справедливо відзначає Є. Вяземський, у процесі створення змісту освіти в структурі національно-регіонального компоненту важливо поєднувати питання і завдання, що відображають різні аспекти історії, – політичні, соціально-економічні, такі, що стосуються історії культури, ментальності і образу світу різних етносів [2]. Дидактична складова програм і підручників нового покоління повинна передбачати також організацію проектно-дослідницької діяльності школярів, активізацію різних каналів отримання учнями інформації, бути спрямованою на розвиток у молодих людей критичного мислення. Підручники історії, народознавства, краєзнавства можуть містити, крім навчальних текстів, фрагменти з мемуарної, художньої літератури і публіцистики, творів епістолярного жанру; можливе використання потенціалу комп’ютерних і телекомунікаційних технологій, живопису і музики. Ці матеріали внесуть емоційний (афективний) компонент до переживання особистістю смислів подій, які вивчаються, й сприятимуть формуванню ціннісних ставлень підлітків до свого народу, до своєї країни, до її багатонаціональної, полікультурної, транснаціональної історії.

Ціннісні ставлення, ціннісні установки, ціннісні орієнтації, що обумовлюють ціннісну поведінку особистості, є складовим компонентом стратегії в освіті. Саме освіта, що завдяки своїй масовості і системності охоплює всіма типами шкіл підростаюче покоління, “переводить” цінності загальнолюдської культури в сферу нової суспільної свідомості і таким шляхом дієво впливає на процеси, що відбуваються не тільки в духовному житті, але і в економіці, і в практичній політиці.

Аксіологічний підхід до змісту освіти продуктивний тим, що дає можливість зіставлення оцінок культурно-історичних фактів і подій з погляду представників різних етнічних груп, тим самим даючи молодому

поколінню досвід толерантного ставлення до іншої культури. Культурно-історичний релятивізм як принцип формування змісту освіти допоможе подолати етнічні стереотипи й міфологеми в масовій свідомості молоді, сформувані у підростаючого покоління сприйняття історичної і сучасної дійсності з позицій культурного плюралізму.

Література:

- 1. Бубер М.** Еврейство и евреи / М. Бубер // Избранные произведения. – Иерусалим : “Библиотека Алия”, 1989 – 345 с.
- 2. Вяземский Е. Е.** Теоретические основы проектирования регионального (национально-регионального) компонента школьного исторического образования в субъектах Российской Федерации / Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. // Национально-региональный компонент исторического образования. – М. : Просвещение, 2008. – 160 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.prosv.ru/ebooks/Vazemskii_Nacional_komponent/index.html.
- 3. Історична пам'ять як поле змагань за ідентичність :** матеріали “круглого столу”, 22 квіт. 2008 р. / за заг. ред. Ю. О. Зерній. – К. : НІСД, 2008. – 68 с.
- 4. Карпов А. О.** Когнитивно-культурный полиморфизм образовательных систем. / А. О. Карпов // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 13 – 21.
- 5. Лосский Н. О.** Ценность и бытие / Н. О. Лосский. – Париж : Умса-Press, 1931. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/lossn01/index.htm>.
- 6. Панина Н.** Факторы национальной идентичности, толерантности, ксенофобии и антисемитизма в современной Украине / Н. Панина // Вестник общественного мнения. – 2006.– № 1 (81) январь – февраль. – С. 26 – 39.
- 7. Садохин А. П.** Этнология : учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М. : Издательский центр “Академия”; Высшая школа, 2000. – 304 с.
- 8. Слостенин В. А.** Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.
- 9. Эттингер Ш.** Новое время // История еврейского народа / под ред. Ш. Эттингера. – М. : Мосты культуры, 2002. – 685 с.

Овчаренко О. В. Аксиологічний підхід до змісту освіти в багатоетнічній Україні: на шляху руйнування міфологем.

У статті обґрунтовується важливість використання ціннісного підходу до формування змісту освіти в умовах багатонаціональної України, визначаються можливі перспективи розробки змісту освіти з позицій аксиологічного релятивізму.

Ключові слова: зміст освіти, інкультурація, аксиологія, цінність, ціннісні відносини, толерантність, етнічні стереотипи, культурно-історичний релятивізм.

Овчаренко Е. В. Аксиологический подход к содержанию образования в многонациональной Украине: на пути разрушения мифологем.

В статье обосновывается важность использования ценностного подхода к формированию содержания образования в условиях многонациональной Украины, определяются возможные перспективы разработки содержания образования с позиций аксиологического релятивизма.

Ключевые слова: содержание образования, инкультурация, аксиология, ценность, ценностные отношения, толерантность, этнические стереотипы, культурно-исторический релятивизм.

Ovcharenko E. Axiological approach to content of education in multiethnic Ukraine: on the way to mythologem disctruction.

The article substantiates importance of value approach to development of content of education in humanities (history, literature, local history, geography and culture) in conditions of multiethnic Ukraine. It also defines possible prospects of education content development from the viewpoint of axiological relativism.

Key words: content of education, inculturation, axiology, value, value-added attitudes, tolerance, ethnic stereotypes, cultural and historical relativism.

УДК [373.016+378.016]: 796

О. В. Отравенко

**МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Відомо, що, фізичне виховання дітей та молоді є невід'ємною частиною розвитку суспільства й освіти взагалі. Значна частина дослідників, такі як В. Бальсевич, А. Матвеев, М. Виленський, Л. Волков, О. Дубогай, В. Кряж, Ю. Миколаїв, Б. Новіков, Б. Шиян та інші, акцентують увагу на актуальні напрямки вдосконалювання фізичного виховання учнівської молоді.

Входження України до європейського освітнього простору, як складової інтегрованої конкурентоспроможної європейської економіки, заснованої на міцних знаннях, передбачає необхідність посилення уваги до можливостей конструктивного підходу в вирішенні нагальних проблем фізичного виховання. Оновлення системи фізичного виховання учнівської молоді в Україні, виходячи з реалій сьогодення, повинно достатньою мірою відповідати засадам демократичних перетворень і сприяти подоланню традицій нормативно-наказової педагогіки як залишку авторитарної політики в галузі фізичного виховання [1].

Принципове значення має й те, що законодавчо в основу системи освіти покладено як державні інтереси, так і систему загальнолюдських цінностей, серед яких провідною визнано стан здоров'я як окремої людини, так і суспільства в цілому й, зокрема, молоді.

Однак останнім часом спостерігається тенденція погіршення здоров'я дітей та учнівської молоді. За даними Міністерства охорони здоров'я України, майже 90 % школярів і студентів мають відхилення в стані здоров'я, понад 50 % – незадовільну фізичну підготовку, у тому числі у віці 16 – 19 років – 61 %, 20 – 29 років – 67,2 %. З кожним роком збільшується кількість учнів та студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Зазначимо, що однією з основних причин фахівці вважають відсутність науково обґрунтованої системи фізичного виховання учнівської молоді. На наш погляд, це пов'язано з тим, що не розроблена цілісна концепція цієї системи, не визначені шляхи її модернізації (перебудови).

Все це визначає необхідність додаткових витрат на рішення зазначеної проблеми й формування позитивного відношення й мотивації учнівської молоді до занять фізичною культурою. Свої функції, які безпосередньо розвивають і формують всебічно гармонічно розвинену особистість, фізична культура найбільше повно реалізує через систему фізичного виховання. У зв'язку із цим відбуваються зміни освітніх програм у різних навчальних закладах, де особлива увага приділяється відповідальному відношенню до свого здоров'я й здоров'я навколишніх, як найвищої індивідуальної й суспільної цінності. У багатьох вищих навчальних закладах вводяться нові спеціальності, у школах впроваджуються вузівські розробки.

Головною метою і завданнями роботи є пошук нових засобів і шляхів підвищення мотивації до занять фізичними вправами й ефективності фізичного виховання учнівської молоді. Необхідність більше тісної практичної взаємодії між вузами й школами, уніфікації підходів до формування знань і цінностей фізичної культури, підготовки й озброєнню висококваліфікованих фахівців у даній галузі сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями.

Для рішення поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз проблеми на основі вивчення наукової літератури; аналіз програмно-методичних і нормативних документів, педагогічної практики, різні види й форми бесід, анкетування, спостережень – для виявлення практичного стану досліджуваної проблеми

Для ефективно розробки й планування навчально-виховної роботи з фізичного виховання, оптимального вибору технологій, методів, прийомів, засобів і форм здійснення рекреаційної й оздоровчої діяльності, необхідно враховувати статеві та індивідуальні особливості підліткового віку, виявляти, які мотиви переважають у мотиваційній сфері учнів і студентів.

Визначаючи зміст і спрямованість практичної діяльності, необхідно враховувати, що інтереси, мотиви, ідеали можуть у людини змінюватися й закріплюватися в певний період фізичного розвитку. Мотивація до фізичного самовдосконалення не з'являється сама по собі, її "модель" необхідно формувати в ситуаціях навчально-виховного процесу, фіксувати й закріплювати позитивні мотиви й нейтралізувати вплив негативних.

Це спонукало нас до проведення дослідження з метою пошуку нових засобів і шляхів підвищення мотивації до занять фізичними вправами й ефективності фізичного виховання учнівської молоді. Опитано 267 школярів 10 – 11 класів Луганської області й 486 студентів I-II курсу різних спеціальностей Луганського національного університету імені Тараса Шевченка і його філіалів.

У результаті апробації отриманих результатів анкетування ми одержали такі відповіді на наступні запитання: Чи займаєтеся ви самостійно фізичними вправами у вільний від занять час? Позитивно відповіли 18,3 %; негативно 61,7 %; дуже рідко 7,4 %; іноді 12,6 %. На запитання: Що заважає Вашим самостійним заняттям фізичними вправами? Відсутність бажання – 27,8 %; на недолік часу опирається 62,4 %; не знаю як тренуватися відповіли 9,8 %. На запитання: Чи маєте Ви бажання займатися фізичними вправами із застосуванням сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій? 66,2 % відповіли, що бажають; 16,8 % опитуваних не бажають і лише 2,6 % уже займаються, 14,4 % не визначилися.

Зауважимо, що більшість школярів і студентів мають бажання самостійно займатися фізичними вправами із застосуванням сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій. Однак, апеляція на недолік часу вказує на те, що вони не володіють звичками й уміннями раціонально організовувати роботу й відпочинок, а деяких відсутня достатня мотивація й інтерес до фізичної культури для реалізації свого бажання.

Досить регулярно учні старших класів відвідують уроки фізкультури – 56,8 % юнаків і 44,6 % дівчат. У цілому приблизно 50 % школярів не проявляють стійкого інтересу до уроків фізичної культури. Причинами цього є неадекватність фізичних навантажень фізичним можливостям школярів (завищений або занижений рівень), на що вказують 26,8 % хлопців і 28,4 % дівчат в 10-му класі, 29,2 % хлопців і 27,3 % дівчат в 11-му класі.

Невдоволення організацією процесу фізичного виховання в загальноосвітній школі приводить як до нерегулярного відвідування уроків фізичної культури, так і до зниження інтересу до фізкультурно-оздоровчих і спортивних занять у позаурочний час.

Основні зауваження школярів були зроблені такі:

– недостатньо реалізується диференційований підхід на уроках фізичної культури, що приводить до неадекватності фізичних навантажень на заняттях (25 %);

– не завжди враховуються інтереси школярів при виборі фізичних вправ, які включені в програму з фізичної культури в школі (22-32 %);

– при проведенні занять, особливо в підготовчій частині, необхідно використовувати музичний супровід, що робить заняття фізичними вправами більш емоційними;

– застосування змагального методу на уроках фізичної культури найбільше ефективно в середніх класах, а в старших класах бажання змагатися знижується, особливо в дівчат; необхідно розробити ряд стимулів (застосування сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій), які сприяли б підвищенню мотивації досягнення результату, і впровадженню змагання під девізом “Перемагай себе”.

Треба відмітити, що більшу роль у формуванні позитивного відношення до занять фізичною культурою в школярів і студентів грає особистість викладача. Для нього важливі такі якості як самоволодіння, витримка, вимогливість і емоційність, краса й граціозність рухів, уміння демонструвати й зрозуміло пояснювати, як виконувати фізичні вправи. Завдяки цьому в учнів і студентів виникає бажання наслідувати йому в зовнішньому вигляді, характері рухів, манері говорити й т. п.

Важливою умовою, що сприяє зміцненню в школярів і студентів інтересів, є постійне стимулювання їхньої пізнавальної діяльності на заняттях фізичною культурою й досягненням таким шляхом оптимального співвідношення між руховою й пізнавальною активністю учнівської молоді. Це питання має велике значення для теорії й практики фізичного виховання відносно підвищення ролі знань про менеджмент, а також рекреативної й оздоровчої діяльності.

Менеджмент із латинської мови перекладається “вказувати рукою”, керувати. Менеджмент – означає розробку (моделювання), створення й максимально ефективного використання соціально-економічних систем різних рівнів. А також менеджмент спрямовано на керування соціально економічними системами, у тому числі виробничими [2].

Відомі основні функції менеджменту: планування, організація, мотивація, комунікації, керування, процеси розробки й прийняття рішень, контроль. Взаємозв’язок цих функцій визначається тим, що не можна управляти неорганізованою системою, тобто, чим краще організоване підприємство, тим менше воно має потребу в керуванні.

Отже, сучасний менеджмент можна розглядати як специфічний засіб, специфічну функцію, специфічний інструмент для виробництва організаціями результату. Менеджер повинен дотримувати принципів керування:

- лояльність до тих, хто працює або займається в фізкультурно-оздоровчих центрах і клубах;
- 100 % відповідальність;
- атмосфера в колективі, постійне навчання всіх скрізь і завжди;

- своєчасна реакція на зміну в навколишнім середовищі;
- комунікативні здібності, уміння контактувати з людьми; методи роботи з людьми, що забезпечують задоволеність роботою;
- особиста участь менеджерів у роботі груп на всіх етапах як умова узгодження й цілісності;
- етика бізнесу;
- чесність і довіра до людей;
- використання в роботі фундаментальних основ менеджменту;
- організаторські й конструктивні здатності;
- якість особистої роботи, постійне самовдосконалення.

Зазначимо, що реалізація принципів керування в сучасних умовах висуває високі вимоги до особистості менеджера, особливо у сфері оздоровчо-рекреативної фізичної культури.

Рекреація з латинської мови перекладається як “відпочинок, відновлення сил людини”. Дослідження показало, що перші рекреаційні форми фізичного виховання почали вводитися в навчальні заклади України ще у 60-ті рр. XIX ст. з появою перших середніх навчальних закладів – гімназій. Слід зазначити, що фізичне виховання з самого початку було спрямовано на активний відпочинок і збереження здоров’я учнівської молоді, при цьому уряд, громадськість і керівництво гімназій створювали сприятливі умови для введення в шкільну і позашкільну практику навчальних закладів широкого кола рекреаційних форм фізичного виховання. Першими організованими формами фізичного виховання, які вводили у шкільну практику, були рухливі перерви. Цікаво, що саме вони мали назву – “рекреації”, лише згодом з’являється “урок гімнастики”, який наприкінці XIX ст. вводиться в навчальні програми гімназій, як обов’язковий предмет [3].

Сучасні вчені розрізняють два види рекреації: фізичну (або рухову), яка пов’язана з виконанням фізичних вправ або інших рухових дій і інтелектуальну, яка включає певні розумові розваги [4].

Поняття *рекреація* слід трактувати як активний відпочинок або відпочинок за рахунок зміни видів діяльності, наприклад, зміна розумової діяльності фізичною або навпаки. В свою чергу *фізична рекреація* – це вид фізичної культури: використання фізичних вправ, а також видів спорту у спрощених формах для активного відпочинку людей, отримання задоволення від цього процесу, розваги, переключення з одного виду діяльності на інший, відволікання від звичайних видів трудової, побутової, спортивної, військової діяльності [5]. Широко відомі основні види фізичної рекреації: піші й лижні прогулянки, риболовля, полювання, туризм (піший, водний, велосипедний), масові ігри (волейбол, теніс, бадмінтон, городки й ін.).

Слід відзначити, що оздоровчо-рекреативна фізична культура спрямована на відновлення сил людини за рахунок застосування засобів

фізичного виховання. Принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання конкретизується у фізкультурно-оздоровчих технологіях, які останнім часом інтенсивно розвиваються. Поняття “фізкультурно-оздоровча технологія” поєднує процес використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях і науковій дисципліні, що розробляє й удосконалює основи методики побудови фізкультурно-оздоровчого процесу [6].

Практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні є різні фітнес-програми, які становлять основний зміст діяльності фізкультурно-оздоровчих груп, які створюються на базі фізкультурно-оздоровчих суспільств і т. д.

Фітнес-програми класифікуються: а) на одному виді рухової діяльності (наприклад, аеробіка, оздоровчий біг, плавання й т. д.); б) на об'єднанні декількох видів рухової активності (наприклад, аеробіка й бодібілдинг, аеробіка й стретчинг, оздоровче плавання й біг і т. д.; в) на об'єднанні одного або декількох видів рухової активності й різних факторів здорового способу життя (наприклад, аеробіка й загартовування; бодібілдинг і масаж; оздоровче плавання й комплекс водолікувальних відбудовних процедур і т.д.) [6].

Необхідно відзначити, що зазначені технології мають величезне відбудовне й рекреаційне значення, що спрямовані на поліпшення здоров'я, вони передбачають подання загальнофілософських, загальнокультурних аспектів, що в остаточному підсумку, дозволить пройти шлях від фізичного виховання, від механістичного розуміння цього процесу, як “формування тіла”, до фізичної культури особистості.

Протиріччя, які виникають між старими формами й методами фізичного виховання й передовою практикою, інноваційними педагогічними технологіями, створюють передумови для кардинальних змін стану фізичного виховання учнівської молоді. А для цього необхідно встановити наступність фізичного виховання учнівської молоді: від школи до вузу, від вузу до школи. створювати школи-кафедри, готувати гідну зміну висококваліфікованих фахівців, що мають високий рівень професійних знань, що володіють сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями.

Проведене дослідження показало, що основні рекреаційні форми фізичного виховання з'явилися у шкільній практиці ще у другій пол. XIX – на поч. XX ст. і зайняли належне місце у навчальній системі. В сучасних умовах державними пріоритетами, якими керуються школярі, є збереження й зміцнення здоров'я, формування стійкої звички до щоденних занять фізичними вправами, виховання відповідних мотиваційних і поведінкових характеристик, активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя. Показниками оволодіння необхідним рівнем знань і вмінь з фізичної культури студентів у вищих навчальних закладах є: формування культури здоров'я учнівської молоді, знання основ методики оздоровлення й фізичного вдосконалення

традиційними й нетрадиційними засобами, ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності й уміння застосовувати їх на практиці; знання основ менеджменту, уміння застосовувати на практиці фізкультурно-оздоровчі технології, усвідомлювати цінності фізичної культури й спорту.

Основними принципами зміни системи фізичного виховання повинні бути розробки й реалізація ефективного дидактичного наповнення її змісту в навчальних закладах, збільшення рухової активності школярів і студентів, підвищення ефективності навчального процесу з фізичного виховання. Необхідно шукати шляхи підвищення рухової активності учнівської молоді в позаурочний час, використовуючи як організовані, так і самостійні форми занять із використанням нових фізкультурно-оздоровчих технологій. Вивчення цієї проблеми допоможе створити умови й виробити стимули, які будуть сприяти формуванню мотивів діяльності учнівської молоді, спрямованих на фізичне самовдосконалення.

Стимули підвищення мотивації до занять фізичною культурою й спортом повинні враховувати вікові й статеві закономірності формування мотиваційних пріоритетів школярів і студентів і прямувати на моральне заохочення, змагання, соціально-психологічний клімат, наявність перспективи, доступність мети, підтвердження процесу досягнень, інтересу до видів спорту, щоденне використання індивідуального і диференційованого підходів.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем формування позитивного відношення учнівської молоді до занять фізичною культурою.

Література:

- 1. Сучасні** фізкультурно-оздоровчі технології : метод. рек. щодо формування рухових якостей учнівської молоді / уклад. О. П. Бабешко. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2009. – 224 с.
- 2.** ru.wikipedia.org/wiki/Менеджмент. **3. Бондарь А. С.** Рекреационные формы физического воспитания гимназистов Слобожанщины во второй половине XIX – начале XX вв. / А. С. Бондарь // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х., 2005. – Вип. 8. – С. 320 – 322.
- 4. Бондар А. С.** Менеджмент рекреаційно-оздоровчої роботи / А. С. Бондар. – Харків, 2010. – 178 с. **5. Жданова О. М.** Організація та методика оздоровчої фізичної культури і рекреаційного туризму / О. М. Жданова, А. М. Тучак, В. І. Поляковський, І. В. Котова. – Луцьк : Вежа, 2003. – 180 с. **6. Теорія і методика** фізичного виховання. Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення / за ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2008. – 367 с.

Отравенко О. В. Модернізація системи фізичного виховання учнівської молоді.

У статті основна увага приділяється оновленню системи фізичного виховання, пошуку нових засобів і шляхів підвищення мотивації до занять фізичними вправами, стимулювання пізнавальної активності учнівської молоді, застосування фізкультурно-оздоровчих технологій.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичні вправи, менеджмент, рекреація, фізкультурно-оздоровчі технології, учнівська молодь.

Отравенко Е. В. Модернизация системы физического воспитания учащейся молодежи.

В статье основное внимание уделяется обновлению системы физического воспитания, поиску новых средств и путей повышения мотивации к занятиям физическими упражнениями, стимулирования познавательной активности учащейся молодежи, применения физкультурно-оздоровительных технологий.

Ключевые слова: физическое воспитание, физические упражнения, менеджмент, рекреация, физкультурно-оздоровительные технологии, учащаяся молодежь.

Otravenko Ye. V. Modernization of Physical Education System in Studying Youth.

The article pays great attention to the renovation of physical education system, search of new means and ways of motivation increase to physical exercises, stimulation of cognitive activity in studying youth, and the application of health and fitness technologies.

Key words: physical education, upbringing, physical exercises, management, recreation, health and fitness technologies, studying youth.

УДК 37.0:20

М. В. Плєтньов

ПРОЦЕС ГЛОБАЛІЗАЦІЇ, ОСВІТА Й МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ

В умовах інформаційного суспільства однією з найважливіших сфер духовного життя є освіта, бо саме від освіти, врешті-решт, залежить можливість подолання негативних тенденцій в духовній сфері людства. Та, власне, від якості освіти багато в чому залежить вирішення глобальних проблем, які постали перед людством у ХХ ст. і поставили цивілізацію перед гамлетівським питанням: бути чи не бути? І саме на початку третього тисячоліття цю важливу сферу духовного життя людства – освіту – уразила системна і глибока криза. Зовсім не

випадково вчений світ акцентує увагу на тому, що сьогодні “особливої актуальності і значущості набуває аналіз тих глобальних тенденцій, які, зародившись у ХХ ст., можуть мати продовження і в ХХІ ст., надсилаючи тим самим виклик людській цивілізації, виклик її здатності протистояти руйнівним тенденціям і підтримати тенденції творчі, прогресивні. Цей виклик має безпосереднє відношення і до сфери освіти...”

Чи зможе сфера освіти усвідомити свою міру відповідальності в пошуках вирішення глобальних проблем?” [1, с. 13]. Чи зможе існуюча система освіти достойно і конструктивно відповісти на цей виклик цивілізації? Сьогодні ведуться інтенсивні пошуки виходу системи освіти із кризового стану, бо немає ні однієї індустріально розвинутої країни, яка була б задоволеною своєю системою освіти та її якістю. Ці пошуки дають позитивний результат: систематизується накопичений у світовій культурі педагогічний досвід, з’являються інноваційні технології, удосконалюється технічне забезпечення навчального процесу, про що свідчить поява все нових і нових поколінь електронно-обчислювальних машин та процес комп’ютеризації навчального процесу.

Однак криза освіти охопила увесь світ: немає сьогодні жодної важливої, ключової для людської цивілізації проблеми, яка б мала рішення в національному масштабі, на рівні однієї держави. Ось чому в науковий обіг в останні десятиріччя широко увійшов термін “глобалізація”.

Всесвітня історія у точному смислі слова почалась недавно: до ХХ ст. всесвітня історія представляла собою в основному цивілізації, що розвивалися автономно і якогось серйозного впливу одна на одну не чинили. Сучасний світ дуже змінився, став єдиним цілим в результаті того, що за останнє століття у ньому йшли інтегративні процеси усіх сфер суспільного життя. Інтенсивно відбувається інтернаціоналізація суспільного життя і навіть самого побуту людей. І будь-який економічний чи культурний ізоляціонізм виявляється сьогодні авантюрою політикою [2, с. 19].

Саме поняття ”глобалізація” іноді ототожнюють з *економічною глобалізацією*: в умовах ринкової економіки розвиток крупного бізнесу несумісний з обмеженнями у вигляді державних кордонів, він прагне вийти за межі національних ринків.

Однак глобалізація пов’язана із тим, що виникає необхідність сумісного здійснення крупних проектів, які не під силу одній країні або в них зацікавлено більшість країн: створення космічних станцій, освоєння планет, роззброєння. Безпека ядерної енергетики (Чорнобильська катастрофа та недавні події в Японії засвідчили, що така проблема стосується усіх країн світу – м.ш.), боротьба з наркоторгівлею та тероризмом, розвиток Інтернету, глобальні екологічні проблеми тощо [3, с. 409]. Це потребувало консолідації земних і людських ресурсів, різкого зростання міжлюдських контактів. Це *соціальна глобалізація* – злиття

людства в єдине ціле: все більше людей усвідомлює, що на Землі живе єдине людське співтовариство. Соціальна глобалізація представляє собою об'єднання сьогодні ще роздібненого людства в єдину інтелектуальну цивілізацію.

Особливу роль в злитті людських співтовариств відіграють комп'ютерна революція і вдосконалення систем електронної комунікації. Інтернет стає одним із головних глобалізуючих факторів. На мережу Інтернет покладаються великі надії: в літературі обговорюється ідея універсальної інформаційної мережі, яка покликана збільшити можливості людського мислення. Всесвітня Павутина, як її іноді називають, уже сьогодні функціонує як величезна зовнішня пам'ять. Її можна вдосконалювати, зміцнюючи зв'язки, що часто використовуються. Є надія, що в найближчі роки практично все людське знання стане доступним в Інтернеті. Для освіти це має велике значення: за короткий термін можна знайти потрібну інформацію з будь-якої сфери знання.

Число користувачів мережею Інтернет зростає швидкими темпами, різко збільшуючи число зв'язків між окремими людьми у всьому світі. За деякими даними, в середині 1990-х років доступ до Інтернету мали менше одного процента людей у всьому світі (майже 100 млн.) А в 2005 р. в мережу Інтернет увійшло 20% населення Землі, що відзначалося в опублікованому звіті *The Global Market Forecast for internet Usage and Commerce*.

Тільки за один рік в Індії число користувачів зросло на 40%, а в Бразилії – в два рази. Якщо на перших порах становлення мережі Інтернет користувачами могли стати, як правило, тільки заможні люди, то сьогодні будь-яка людина, що має досить скромний прибуток, може підключитися до цієї мережі.

Створювані тематичні сайти можуть мати самий різний обсяг, від декількох сторінок до сотень і навіть тисяч сторінок, можуть бути присвячені абсолютно будь-яким темам і проблемам, містити матеріали самого різного рівня і характеру. Деякі з цих матеріалів створюються спеціально для Інтернету, і таких стає все більше, однак основу таких сайтів все-таки складають матеріали, підібрані їх творцями із позамережних джерел. Саме структура і повнота підборки та розміщення визначають якість таких сайтів. Саме ці сайти роблять Інтернет настільки цінним і універсальним джерелом інформації.

В останнє десятиріччя в літературі, присвяченій проблемам інформатизації та комп'ютеризації суспільства, часто-густо зустрічається висновок, що Інтернет являється окремим світом, штучним середовищем зі своїми законами. В силу мережевої анонімності людина в значній мірі є більш вільною інтелектуально, етично, морально. Це призвело до розвитку багатьох негативних явищ. Рішення цієї проблеми полягає в сформованості моральних позицій кожного користувача. З розвитком мережевих комунікацій зростає небезпека деструктивних взаємодій у віртуальній реальності, зокрема, *маніпулювання громадською думкою*.

Інтернет та інші мережі досить сильний засіб пропаганди і реалізації своїх ідей за допомогою "відфільтрованої інформації." Щоб уникнути багатьох негативних явищ, зв'язаних з даним видом комунікації, пропонується посилення контролю з боку державних правоохоронних органів за процесами виробництва, обробки поширення інформації. Щоправда, тут є й певні елементи небезпеки: це може призвести до тотального стеження за діяльністю будь-якої людини в Інтернеті.

Технічна віртуальна реальність являє собою особливий образ реальності, що формується у свідомості за допомогою сучасних технологій. Віртуальна реальність формується з фізичної реальності, яка проходить скрізь призму свідомості, підсвідомості та уявлення, тобто віртуальні образи породжуються взаємодією людини з будь-якою іншою реальністю, зовнішньою по відношенню до неї: з іншими людьми, комп'ютером, у цілому з активністю людини. Однак з'являються проблеми, зв'язані з тим, що віртуальна реальність витісняє реальне життя, незаметно відсовуючи його на другий план. Немає сумніву, що технічна віртуальна реальність може стати небезпечною для людини і суспільства, однак це є притаманним будь-яким досягненням технічного прогресу. Ця проблема стосується суспільства і залежить від того, як буде застосовуватися технічна віртуальна реальність людьми.

Ось чому в останні роки в науковій спільноті, що зосереджує свою увагу на проблемах Інтернету, обговорюється проблема *естетичних сторін віртуальної комунікації*. Розмивання реальних ролей та статусів, знищення просторових бар'єрів і географічних кордонів, врешті-решт, деконструювання самих суб'єктів взаємодії затрудняє контроль за віртуальною комунікацією з боку тих чи інших соціальних інститутів, тому ще однією істотною особливістю її є *неінституціональність*, яка неодмінно супроводжується невизначеністю соціальних норм (у тому числі – правових і моральних), які покликані регулювати поведінку людей у цій сфері. Ось чому на порядку денному сьогодні постали ключові ідеї неформальної мережевої ідеології та взаємозв'язок цих ідей і специфічної етики кіберпростору.

Формується спеціальний *Інтернет етикет*, покликаний відіграти значну роль в моральній саморегуляції глобальної Мережі. Етикет прийнято визначати як сукупність правил поведінки, що регламентує зовнішні прояви людських взаємовідносин. Етикет сприяє збереженню цілісності суспільства, створює сумісні дії індивідів і допомагає подолати можливу комунікативну напругу. У цій своїй якості етикет функціонально зв'язаний з мораллю: врешті-решт, етикет являється формою практичної реалізації моральних принципів.

Універсального, єдиного для всіх етикету в сучасному суспільстві не існує: кожна соціально-демографічна і соціально-професійна група виробляє, поряд із загальновизнаними, власні правила пристойності, які виступають в якості невід'ємного елемента групової субкультури.

Недивно, що особливі етикетні норми формуються і в Інтернеті. Сукупність цих норм називають мережевим *етикетом* або *нететикетом* (від англ. net – “мережа” і etiquett – “етикет”) [4, с. 130-132].

У зв'язку з цим виникла ще одна нагальна проблема у аспекті глобальної інформатизації суспільства. Йдеться про негативні ефекти інформатизації, а також небезпеки і погрози, що породжуються ними. Справа в тому, що результати процесу інформатизації дійсно можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки, які є тісно взаємозв'язаними. При цьому частка негативних ефектів інформатизації дійсно являється наслідком даного процесу. А частка – наслідком неправильного застосування результатів інформатизації або використання їх в злочинних цілях. Ці негативні ефекти та небезпека і загрози, що породжуються ними, проявляються в основних сферах життєдіяльності суспільства: економічній, духовно-культурній, політичній, військовій і соціальній. Під *негативними ефектами інформатизації* розуміються явища, які справді негативно діють на особистість, суспільство чи державу, або подають можливість для такої дії. Звідси витікає й інформаційна небезпека як форма використання об'єктивних і суб'єктивних інформаційних факторів, схильних до негативної дії для нанесення шкоди кому-небудь чи чому-небудь.

Зовсім не випадково інформаційну безпеку сьогодні вважають глобальною проблемою. Справа в тому, що з розвитком інформатизації людина включилася в глобальні інформаційні системи, стаючи суб'єктом цих систем, користувачем інформаційних ресурсів. В результаті цього на планеті формується глобальний інформаційний простір, який і буде являти собою основу для життєдіяльності майбутнього інформаційного суспільства. “Але ця можливість, як слушно наголошують дослідники, приховує в собі й небезпеку. Уперше виникла реальна можливість глобального інформаційного об'єднання людства. Але в цих умовах інформаційна безпека набуває важливого значення у всіх сферах суспільного життя, державної і міжнародної діяльності. А на рівні світового співтовариства інформаційна безпека стає глобальною проблемою, від рішення якої залежить перехід до сталого розвитку” [5, с. 92-93].

В індустріально розвинутих країнах комп'ютеризація проникла в життя людей настільки глибоко, що дає змогу говорити про “комп'ютерний образ життя” сучасної людини, про “глобальну комп'ютеризацію людини”... Сучасне суспільство не може обійтись без електронно-обчислювальної техніки, без комп'ютера, без Інтернету, врешті-решт. Однак, у системі освіти в світовому співтоваристві сьогодні звучать тривожні голоси і про небезпечні наслідки тотальної комп'ютеризації.

Так, за даними американської преси лавина розваг обвалюється на 66,5 млн. американців віком до 19 років через канали телебачення, кіно, відео магнітофони та персональні комп'ютери. Підлітки витрачають

більше 10000 годин суто розважливим програмам і рок-музиці – це тільки не набагато менше годин, які вони проводять у школі за всі 12 років... Молодь від 12 до 17 років витрачає на комп'ютерну гру майже 4 години щоденно. В результаті, до моменту закінчення школи “середній” молодий американець проводить перед телевізором чи комп'ютером 22 тисячі годин, що у 2 рази більше часу його перебування у школі... [6, с. 46-55]. І це було сказано чверть століття тому...

Звичайно, комп'ютери взагалі не можуть бути вилучені з школи, з сфери освіти. Але вже сьогодні стає ясно, що комп'ютер, так же як і інші інформаційно ємні носії, має виконувати суто допоміжні функції надання по можливості об'єктивної інформації, яка має допомогти вчителю і учням отримати систему аргументів, які сприяють досягненню вищих культуротворюючих функцій освіти. Так же і мережа Інтернет не може замінити єдиної системи формування мислення, освіти і виховання, що ґрунтуються на принципіально новій освітній концепції. Однак зв'язок між розвитком комп'ютерної техніки, інформаційної технології, Інтернетом і процесом розвитку освіти та виховання, сумнівів не викликає.

Отже, подальший розвиток комп'ютерної техніки та комп'ютеризації суспільства вимагає дуже серйозної педагогічної, психологічної оцінки з метою соціокультурного прогнозування можливих наслідків даних процесів і виявлення їх реальної значущості для людини і суспільства, а також їх можливої небезпеки.

Література:

- 1. Гершунский Б. С.** Философия образования / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – С. 13.
- 2. Мунтян М. А.** Глобализация и устойчивое развитие / М. А. Мунтян, А. Д. Урсул. – М., 2003. – С. 19.
- 3. Цаплин В. С.** Странная цивилизация / В. С. Цаплин. – М., 2006. – С. 409.
- 4. Малькова Е. Ю.** Этико-правовое регулирование в сети Интернет / Е. Ю. Малькова // Образ современности: этические и эстетические аспекты : материалы Всерос. конф. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 130 – 132.
- 5. Перчук Е. Е.** Информатизация общества и информационная безопасность / Е. Е. Перчук // Гуманитарии. История и общественные науки : сб. науч. трудов. – М. : МГПУ, 2002. – С. 92 – 93
- 6. Кочетков Г. Б.** Американцы и персональный компьютер / Г. Б. Кочетков // США: экономика, политика, идеология. – М., 1986. – С. 46 – 55.

Плетньов М. В. Процес глобалізації, освіта й мережа Інтернет.

Стаття присвячена проблемі інтенсивного процесу інформатизації і комп'ютеризації суспільства і освіти, розвитку мережі Інтернет. Аналізуються позитивні і негативні наслідки цього процесу. Акцентується увага на важливості інформаційної безпеки.

Ключові слова: комп'ютеризація, інформатизація, Інтернет, освіта, глобалізація, інформація, віртуальна реальність, інформаційна безпека.

Плетнев М. В. Процесс глобализации, образование и сеть Интернет.

Статья посвящена проблеме интенсивного процесса информатизации и компьютеризации общества и образования, развития сети Интернет. Анализируются позитивные и негативные последствия этого процесса. Акцентируется внимание на важности информационной безопасности.

Ключевые слова: компьютеризация, информатизация, Интернет, образование, глобализация, информация, виртуальная реальность, информационная безопасность.

Pletnev M. V. A process of globalization, education and network is the Internet.

The article is sanctified to the problem of intensive company and education informatization and computerization process, the Internet development. The positive and negative consequences of this process are analysed. Attention is accented on information safety importance.

Key words: computerization, informatization, Internet, education, globalization, information, virtual reality, information safety.

УДК 316.33

Д. В. Полежаев

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ:
МЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД**

Институты образования традиционно являются основными участниками социальных преобразований. Это связано вовсе не с тем, что образование есть сфера, требующая непрерывной трансформации, связанной с вмешательством извне. Наоборот, пространство образования традиционно консервативно, а изменения в нем внутренне обусловлены и институционализируются в течение исторически длительного времени. Поэтому изменения зачастую определяются государственными политико-идеологическими императивами и запретами.

В требованиях социальных преобразований часто звучат и призывы к изменению менталитета общества, народа, той или иной большой социальной группы. В отечественном социально-гуманитарном знании, особенно в 90-е годы XX в., часто поднимался вопрос о необходимости преодоления в общественном сознании “тоталитарных”, “имперских”, “державных” установок. Такого рода требования слышатся

и в настоящее время: ментальные подвижки заявляются как необходимые в контексте мировых глобализационных процессов, политико-экономических заимствований и межкультурных взаимодействий.

Известно, что источников (субъектов) воздействия, влияния на личность достаточно много: общество, государство, нация, политика, культура, образование, семья и др. Поэтому главным продолжает оставаться личный выбор молодого человека: какие установки он воспринимает как свои собственные, принимает и культивирует в ходе личностного становления. Важной является собственная ответственная позиция человека, его активность в осуществлении своих жизненных планов. В процессе “накопления” личностной активности мощной опорой могут стать проектные технологии в образовании, в том числе социальные проекты, которые оказывают определенное влияние на формирование и функционирование социально-психологических установок личности.

Глубинно-психические социально-культурные установки рассматриваются нами в контексте категориально-понятийной детерминации как структурные составляющие менталитета общества / ментальности личности. Поэтому как проектные образовательные технологии, так и образовательно-воспитательные проекты в целом могут быть обозначены термином “ментальные проекты”.

Существуют различные подходы к пониманию проекта как такового. Вместе с тем известно, что проект в самом первом приближении может быть представлен в четырех основных функциональных элементах: планирование, ход, результат и презентация. Если мы говорим о “ментальных проектах” (или о “ментальном проекте” – как особом социальном феномене), то возникает естественный вопрос: “Можно ли рассматривать изменение менталитета как «проект»”?.. Ответ на него связан с пониманием проекта как набора последовательных действий, с обозначением конкретного понимания феномена менталитета и исследованием особенностей его динамики. Нам видится необходимой категориально-понятийная детерминация феномена менталитета.

Любое конкретно-историческое сообщество есть социокультурное образование, и потому деятельность людей определяется как социально-экономическими, так и культурными связями, особенностями психического склада и др. Изучение менталитета позволяет вскрыть новые детерминанты человеческого поведения. Актуализация исследований ментальных феноменов в условиях познавательной-информационной свободы, несомненно, заслуживает положительной оценки. Менталитет – это устойчивая во “времени большой длительности” система внутренних глубинно-психических социально-культурных установок общества, формирующаяся и функционирующая как под воздействием внешних условий, так и в ходе внутренне обусловленного саморазвития.

В основу роботи “ментальних механізмів” покладені три основні функціональні установки: сприйняття (представляюча собою когнітивний елемент), оцінки (афект) і поведіння (діяльнісний компонент), які представляють собою своєобразну глибинно-психічну “вертикаль”.

Для ментального підходу, який розглядається нами як переконливий при дослідженні великих соціальних феноменів, важко розуміти, що складають “центральної зони” культури являються не віровання і цінності як такі, а адаптаційно-діяльнісні моделі. Особливості сприйняття (індивідуального або соціального рівнів) через процес оцінювання проявляється, в кінцевому підсумку, в поведінці індивіда або соціальної групи. Ці діяльнісні моделі, в свою чергу, можуть розглядатися як установки, якщо розуміти термін “установка” не в спрощеному значенні (як намір або підбуди до дії), а як особливого роду “переднастроєність” індивіда, тобто функціонування в якості визначеного модуса особистості, який охоплює всю сферу психічного і впливає: а) на сприйняття людиною оточуючого її світу, б) оцінку світу і його проявлень – в природній, соціальній, духовній і інших областях і в) передрадієність до дії тим або іншим чином в певних обставинах.

Проект як науково-освітній феномен може бути представлений і в ментальному просторі. Проект взагалі передбачає деякі заплановані зміни по його завершенні. Питання ментальної динаміки є складними і неоднозначними. По відношенню до стійкості ментальних феноменів нами раніше висказувалися деякі передположення. В будь-якому випадку проблема динаміки установок менталітету суспільства і ментальності особистості заслуговує уважного дослідницького інтересу і більш докладного осмислення. Принципово важливим в даному випадку є визнання того, що ментальні установки можуть бути змінені. Системне їх змінення і означає загальне змінення менталітету. Тобто менталітет як цілісний феномен може бути змінений, і це підтверджує принципову можливість “ментальних проектів”. Головна складність полягає в визначенні суб'єктів, здатних відслідковувати ці змінення. Вплив на менталітет з метою спрямованої його трансформації повинен бути тривалим, значно довше, ніж життя однієї людини, який часто розглядається в якості основного “експерта”.

Застосовуючи до проблеми виконання ментальних проектів наше твердження виглядає наступним чином. Будь-яка політика і відповідні їй політичні проекти (працюючі в “короткому історичному часі”), будь-яка економіка і економічні проекти, які набувають в останнє час, в процесі так званої “глобалізації” дуже помітне поширення (а це, по Ф. Броделю,

“время средней протяженности”) не могут однозначно изменить менталитет или, в конце концов, служить некими “измерителями” ментальных изменений (менталитет, повторим, функционирует во “времени большой длительности”). Сколько угодно можно утверждать об убедительной реализации того или иного ментального проекта, но однозначно говорить об успешном его завершении было бы не верно. О его успехе или неудаче смогут сказать лишь те, кто не мог его начать. Это проблема историческая, и она нуждается во вдумчивом философско-образовательном осмыслении.

Вычленение в ментальном проекте обозначенных выше функциональных элементов приводит нас к следующему утверждению: теоретически – ментальный проект вполне возможен, практически – нет. Если совместить феномен менталитета с феноменом проекта, “приложив” один к другому, мы увидим особенности его практической реализации. *План* ментального проекта – вещь более, чем возможная. Он может быть сколько угодно красочным, ярким и убедительным не только в первом приближении, но и при подробном рассмотрении. Это – первое. Вторым элементом является *ход* ментального проекта, реализация которого кажется вполне возможной, хотя, по всей видимости, частично. Во всяком случае, многие детали работы проекта могут быть реализованы и отслежены на некотором (небольшом) временном отрезке.

Четвертый элемент (“перепрыгнем” здесь через третий) – *презентация*. Ее может быть заявлено и представлено достаточно много. Отчитаться за сделанное не сложно, а талантливые политические (экономические, национальные, образовательные, религиозные и т. д. и т. п.) технологи вполне способны презентовать результаты даже и не проведенной работы, и сделать это ярко, убедительно и приятно для тех, кому в данном случае назначено быть судьей (экспертом) деятельности. Известны случаи такого рода отчетов по результатам грантовой деятельности некоторых российских исследователей и коллективов.

А вот что вызывает серьезные сомнения, так это *результативность* ментальных проектов – третий (намеренно пропущенный нами выше) элемент. Выше нами уже сказано о долгосрочности процессов ментальной динамики и сложности отслеживания ее в социальной жизни. Однако что есть результат вообще – как значимый итог? Ведь значимость любого проекта для различных его участников (субъектов) различна. Кто будет главным экспертом ментального проекта – от этого зависит в той или иной степени проявленность проектной результативности. В этом смысле небезынтересно уверенное обращение к образовательным проектам, которые находят свое место и в современном российском образовании в контексте модернизационных преобразований, в рамках компетентностного подхода, и видятся, по меньшей мере, немаловажными с точки зрения развития социально-коммуникативных и нравственно-психологических качеств личности современного молодого человека.

Проекты как технологические механизмы могут способствовать

наращиванию позитивно оцениваемых результатов, избеганию профессиональных “провалов” и т.п. В общем, речь идет о формировании профессиональных, социальных, экономических и других аспектов мобильности субъекта (в данном случае речь идет об отдельном индивидуе) как новом качестве образования.

Современное российское образование продолжает закреплять опыт оценивания деятельности субъектов образования через проекты: профессиональные конкурсы, президентские премии (в учительской среде их называют “платой за достижения”), гранты на реализацию инноваций в педагогической деятельности. Это может рассматриваться как характеристика компетентности, то есть освоения индивидом обобщенных способов деятельности. Но конкретный результат – это не только некоторый успех, но, прежде всего, – иное измерение качества образования. И здесь на первый план выходит очередное расхождение: формальное оценивание может не отражать сущности явления, результата проекта; кроме того, оценивание вообще субъектно (а потому преимущественно субъективно). Поэтому важно говорить об объективации оценивания через соответствующие механизмы, пока еще недостаточно разработанные.

Настоящая работа, конечно, не исчерпывает всех аспектов осмысления проблемы ментальных проектов. Это – лишь опыт философско-образовательной детерминации “ментального феномена” как такового, осмысление особенностей его осуществления в виде “ментальных проектов” и реальных сложностей их отслеживания. Проектные технологии в пространстве функционирования ментальных феноменов представляются как практические выходы большого теоретического материала, накопленного в европейском и российском социально-гуманитарном знании. Можно вести речь о педагогических и социологических, философско-образовательных и политологических, культурологических и иных аспектах проявления феномена менталитета. Важным для образовательной практики представляется философско-образовательное осмысление менталитета, необходимое в том числе для обоснования и отслеживания результативности преобразований в образовании – реформ, модернизаций, проектов.

Полежаєв Д. В. Проектні технології в освіті: ментальний підхід.

Представлено авторське уявлення менталітету як системи установок. Позначені особливості взаємодії менталітету з феноменом освіти. Результативність і якість освіти пропонується розглядати через призму поняття “ментальний проект”. Елементи проектних технологій осмислюються через призму ментального підходу, який розробляється автором.

Ключові слова: менталітет, проект, установка, освіта, результативність, якість.

Полежаев Д. В. Проектные технологии в образовании: ментальный подход.

Представлено авторское понимание менталитета как системы установок. Обозначены особенности взаимодействия менталитета с феноменом образования. Результативность и качество образования предлагается рассматривать через призму понятия “ментальный проект”. Элементы проектных технологий осмысливаются через призму ментального подхода, разрабатываемого автором.

Ключевые слова: менталитет, проект, установка, образование, результативность, качество.

Polezhayev D. V. Project technologies in the education: mental approach.

There is shown the author's understanding of mentality as set system. The peculiarities of mentality interaction with the education phenomenon are regarded. The effectiveness and the quality of education are offered to be considered through the notion “mental project”. The elements of project technologies are thought through the mental project developed by the author.

Key words: mentality, project, setting, education, effectiveness, quality.

УДК [378.016:001.895]-057.875

М. Ю. Прокоф'єва

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Сучасне суспільство характеризується прискоренням темпів соціально-економічного розвитку, швидким розвитком технологій, соціальним замовленням суспільства на фахівця, що здатний орієнтуватися у швидко змінюваних умовах, уміє творчо мислити, самостійно здобувати знання і застосовувати їх для вирішення практичних завдань. Усі ці процеси впливають на формування вищої педагогічної освіти та впровадження інновацій у навчальний процес. Однак, класична система освіти через свою інерційність, консервативність із запізненням відгукується на соціальне замовлення суспільства, що обумовлює виникнення ряду суперечностей: між постійно зростаючими вимогами до особистості вчителя-професіонала й неможливістю традиційної моделі професійної освіти забезпечити процес її становлення; між об'єктивною потребою суспільства в ефективно діючій системі освіти й недостатньою розробленістю її соціально-педагогічних основ. Рішенням цих протиріч може стати інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності студентів як одна з пріоритетних задач сучасної педагогічної освіти.

У контексті даної проблеми особливої значущості набуває дослідження таких аспектів:

– психологічних і педагогічних засад творчої діяльності майбутнього вчителя (В. Загвязинський, В. Іванова, В. Клименко, І. Колесникова, А. Найн, С. Новоселов, В. Семиченко, С. Сисоєва);

– теорії та практики розвитку педагогічних технологій (О. Гохберг, А. Кіхтенко, А. Нісімчук, О. Падалка, М. Поташник, І. Смолюх, О. Шпак, А. Хуторський, Н. Юсуфбекова);

– розвитку професійного педагогічного мислення (А. Карпов, М. Кашапов, Ю. Корнілов, Г. Нагорна, Т. Разіна, О. Яромлович);

– технології інтенсифікації навчання (С. Архангельський, В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Г. Китайгородська, Г. Мамігонова, В. Петрусинський).

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливості використання інноваційних технологій як інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічного ВНЗ.

Ця мета актуалізувала необхідність теоретичного обґрунтування деяких аспектів окресленої проблеми. Передусім з'ясуємо сутність головних ключових понять нашого дослідження.

Термін “інтенсифікація” (від лат. *Intensio* – “посилення”, “напруга”) своєю етимологією вказує на чисто кількісне збільшення фізичних чи розумових затрат за одиницю часу. І в економіці, і в матеріальному виробництві інтенсифікація праці довгий час була пов'язана із збільшенням її продуктивності. Проте зараз не тільки у виробничих, а й у соціальних практиках з цим поняттям пов'язують не стільки продуктивність, скільки ефективність діяльності. Ефективність характеризує не просто будь-яку діяльність, вона визначає прогрес суспільного розвитку і є результатом інтенсифікаційних процесів.

Ю. Фокін, М. Корзун наводять таке визначення інтенсифікації навчання: “Інтенсифікація навчання – це передача більшого обсягу навчальної інформації суб'єктам навчання в умовах незмінної тривалості навчання та без зменшення вимог до якості засвоєння знань” [1, с. 87].

Інше визначення інтенсифікації навчання наведено В. Трайневим: “Інтенсифікація навчання – запровадження в навчання нових методів і засобів, що забезпечують подальше підвищення якості підготовки спеціалістів на основі подальшої активізації учіння; більш повного врахування психолого-педагогічних закономірностей формування знань, умінь і навичок; врахування індивідуальних особливостей психіки тих, хто навчається; використання психофізіологічних засобів підтримки працездатності тих, хто навчається, та викладачів, а також інших досягнень науково-технічного прогресу в галузі підготовки кадрів” [2, с. 43].

Н. Половнікова вважає, що “інтенсифікація навчання у вищій школі означає встановлення дидактичної системи навчально-виховної діяльності викладачів і студентів, яка характеризується максимальним

для даних обставин залученням їх духовних і фізичних сил і творчої спрямованості на найвищі кількісно-якісні, соціально-економічні результати, а також виконання освітніх, виховних завдань підготовки майбутнього фахівця у відведений час” [3, с. 73].

Цікава концепція інтенсифікації В. Сластьоніна, в основі якої лежить програмно-цільовий підхід. Суть його полягає в єдності всіх сторін навчання, у їх підпорядкуванні кінцевому результату роботи – формування всебічно підготовленої, активної особистості фахівця. Аналіз проблеми приводить його до того ж висновку, що й у Н. Половнікової – перехід на інтенсивний шлях навчання у вищій школі означає “шукати, створювати і застосовувати такі прийоми, методи, способи і засоби, які дозволяють підняти ефективність навчально-виховного процесу не за рахунок напруженості у праці викладачів і студентів, а зробити цю працю більш легкою і продуктивною” [4, с. 92].

В. Андреев інтенсифікацію навчально-творчої діяльності студентів бачить, насамперед, через реалізацію програмно-цільового підходу до виховання і самовиховання творчої особистості фахівця як основного методологічного та загальнопедагогічного принципу в розробці та практичному вирішенні цієї проблеми в її діалектичній єдності [5].

Таким чином, теоретичний аналіз науково-методичних досліджень показав, що в різних авторів процес інтенсифікації навчання інтерпретується по-різному. На наш погляд, інтенсифікація навчання передбачає також і активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, у якій реалізуються такі можливості і резерви особистості, які в звичайних умовах не завжди виявляються. Інтенсифікація навчання – це передача великого обсягу навчальної інформації студентів за незмінної тривалості навчання без зниження вимог до якості знань. При інтенсивному навчанні будь-якої дисципліни передбачається проектування викладачем такої організації освітнього процесу та такої діяльності учнів, за якої необхідна якість навчання, яке визначається її метою, досягається ціною власних зусиль учнів, їх напруженою інтелектуальною діяльністю.

Інтенсивне навчання – це навчання з генералізацією змісту при цільовій активності навчання, збереженні існуючого навчального навантаження учнів і використання профілактичних заходів, що виключають негативний вплив навчання на здоров'я студентів. Інтенсифікація навчання спрямована на оптимізацію навчання, при якій навчальна діяльність студентів реалізується в єдності внутрішнього (психологічного) і зовнішнього (організаційні ознаки) планів, у результаті чого засвоюється психічний механізм формованого навчального або професійного досвіду.

Інтенсифікація навчання повинна здійснюватися відповідно до вимог теорії оптимізації (Ю. Бабанський), у межах якої було сформульовано низку теоретичних положень про навчання як цілісну

систему, критерії її оптимального функціонування (критерії оптимальності), критерії просування до такого рівня функціонування (критерії оптимізації), систему заходів щодо досягнення оптимальних результатів навчання, систему способів оптимізації [6].

Проблема інтенсифікації системи дидактичного процесу є комплексною, багатоаспектною проблемою, успішне вирішення якої можливе лише за умови комплексного, цілісного, полісистемного підходу до інтенсифікації всіх її складових різномірних підсистем.

А. Асмолів зазначає, що для здійснення інтенсифікації педагогічного процесу необхідно використовувати комплекс взаємодоповнюючих підходів. У нього входять особистісно-діяльнісний, культурологічний, акмеологічний і синергетичний. Кожен з них відіграє цілком певну роль. Особистісно-діяльнісний підхід орієнтує на пошук інтегральних особистісних якостей, необхідних творчій особистості для того, щоб зайняти місце “творця” у системі відносин з приводу створення та розповсюдження педагогічних нововведень. Він же є основою для створення й формування змісту та педагогічної технології, оскільки “особистість формується і проявляється у діяльності”. Решта підходів дозволяють знайти засоби ефективної реалізації особистісно-діяльнісного підходу, інтенсифікують педагогічний процес [7].

Щоб досягти високого рівня інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів, необхідно створити педагогічні та психологічні умови для особистісно зорієнтованого навчання. Це сприяє збільшенню продуктивності інтелектуальної праці суб’єктів навчального процесу, спрямованої на засвоєння студентами теоретичних знань, формування їхніх практичних умінь і навичок, розвиток особистості, значно посилить дієвість застосовуваних методів, прийомів і засобів навчання тощо. З огляду на це важливими є пошуки педагогічних технологій, які дають змогу не тільки забезпечити атмосферу співпраці суб’єктів навчального процесу, але й сприяють залученню до нього студентів на різних рівнях творчої активності (інтелектуальної, практичної, соціальної, особистісної тощо).

Під інноваціями маються на увазі такі перетворення в системі вищої освіти, які спрямовані на забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави.

Тенденції інтенсифікації в умовах упровадження системи якості, орієнтація на якість професійної освіти обумовлюють необхідність пошуку підходів до педагогічних технологій. Ця проблема може бути вирішена на підставі таких умов:

- 1) надання педагогічної технології програмно-цільового характеру;
- 2) включення до складу педагогічної технології елементів рефлексії;

3) використання в ході застосування педагогічних технологій кваліметричних оцінних матеріалів;

4) чітке формулювання на етапі проектування педагогічної технології галузі (сфери) її застосування, вихідних параметрів;

5) проведення, в межах допустимої, формалізації характеристик об'єктів і процесів, на які спрямована дія технології;

6) розширення обсягу засобів підтримки використовуваних педагогічних технологій у вигляді інформаційно-педагогічних банків даних;

7) використання процедур класифікації, упорядкування педагогічних технологій в інтересах пошуку оптимальних варіантів їх з'єднання, доповнення, заміщення і т. п.

Технологія включає в себе цілий арсенал засобів інтенсифікації. До таких можна віднести створення оптимальних психолого-педагогічних та організаційних умов пізнавальної діяльності. Е. Юдін до таких засобів відносить також характер управління, регулювання та коригування [8].

Проблематика педагогічних інновацій включає: впровадження оновленого змісту навчального матеріалу, новаторство у викладанні й модернізацію професійного навчання; цілеспрямоване або спроектоване внесення змін у навчально-виховний процес на основі новітніх технологічних досягнень; зміни усієї структури вищої освіти або структури її основних компонентів згідно з вимогами Болонського процесу; підтримку творчої активності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а також планування й реалізацію нових завдань.

Інтенсифікацію навчально-пізнавальної діяльності неможливо забезпечити поза педагогічною технологією, оскільки саме технологія представляє системний спосіб мислення, що виник у педагогіці під впливом соціально-економічного розвитку суспільства та його науково-технічного прогресу. Г. Селевко зазначає: "педтехнологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність" [9, с. 15].

Нові освітні технології, щоб бути ефективними, повинні відповідати таким вимогам:

1) враховувати природні психологічні властивості людини та її інтелекту;

2) спиратися на внутрішні ресурси особистості, а не на примус;

3) інтенсифікувати спонукальні мотиви творчого розвитку особистості в її прагненні до актуалізації.

Найбільш адекватне втілення технології організації навчальної діяльності студентів ВНЗ, заснованої на інтенсифікації навчального процесу, можливе за допомогою побудови та реалізації моделі, яка забезпечує об'єктивні показники якості підготовки учнів, стимулює їх самостійність і відповідальність, дозволяє довести знання контрольованих до потрібного рівня. До структури технології організації

навчальної діяльності студентів ВНЗ, заснованої на інтенсифікації навчального процесу, входять такі блоки: мета, зміст, засоби і форми контролю, оцінка результатів, корекція та управління пізнавальною діяльністю учнів. Кожен із зазначених блоків має свою логіку й особливості. Разом з тим, вони тісно пов'язані один з одним, взаємно переплітаються і доповнюються. Модель технології організації навчальної діяльності студентів ВНЗ, заснована на інтенсифікації навчального процесу, забезпечує об'єктивні показники якості підготовки студентів, стимулює їх відповідальність і спрямована на підвищення ефективності самостійної роботи студента, дозволяє довести знання учнів до потрібного рівня, а також забезпечує побудову навчального процесу як організаційно-педагогічної системи, що включає в себе: модулі вивчення дисципліни; контроль (вхідний, проміжний, підсумковий); самостійну роботу студентів; настановчі та оглядові лекції, аудиторні практичні заняття; індивідуальні та групові консультації з академічним консультантом; засоби адаптації до індивідуальних особливостей учнів (аудиторні та позааудиторні тренінги).

Для забезпечення оптимальних умов для розвитку особистісних якостей учнів і створення інтегративного предметно-орієнтованого середовища актуальним є використання елементів альтернативно-інтенсивних методів (сугестопедії, релаксопедії та інших методів, що спираються на використання сугестії), особистісно-орієнтованих інтеграційних технологій, у яких провідну роль виконують ігрові, проектні, проблемно-евристичні технології, а допоміжну – діалогово-дискусійні технології співпраці, педагогічної підтримки та інші.

До факторів, що забезпечують інтенсифікацію навчання, відносяться організаційні та дидактичні прийоми: генералізація навчального матеріалу, що передбачає орієнтацію на викладання загальних закономірностей пізнання й перетворення предмета засвоєння, а не окремих випадків; комплексність занять, тобто поєднання в одному занятті прийомів лекційного викладу і прийомів проведення практичних робіт, забезпечення учнів довідковими матеріалами; використання технічних засобів навчання; блочно-модульне навчання (В. Трайнев, І. Трайнев) [2].

Виявлені педагогічні інновації визнають необхідність відкритості навчально-виховного процесу, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних змістових ситуаціях, відкриття нових форм інтеграції різних дисциплін, узгодження власних та суспільних цілей, інтересів і цінностей, і найперше – комунікативність. Роль педагога у системі такого навчання полягає в мотивуванні, діагностуванні, консультуванні та інформуванні студента, а роль студента щодо навчального процесу з пасивної перетворюється на активну: кожний студент повинен навчатися у власному темпі, відповідно до особистісних здібностей. Тобто, інноваційна професійна педагогіка повинна здійснити інверсію базових

понять: від навчання предмета до “вивчення предмета”. У цьому разі педагог повинен в основному виконувати не навчаючі функції, а мотивуючі та контрольні-коригувальні. Саме в цьому випадку навчальний процес повинен мати максимальну диференціацію-індивідуалізацію, оскільки процес вивчення предмета є суворо індивідуальним.

Таким чином, можна стверджувати, що методи і технології, засновані на принципах інтенсивного навчання, мають великі потенційні можливості. Їх використання в практиці викладання у вищій школі може сприяти вирішенню завдань продуктивного навчання студентів з максимально високою якістю розвитку їх творчої активності.

Для вирішення комплексу теоретичних і практичних проблем розробки високоефективних, інтенсивних технологій навчання необхідно визначити в галузі педагогічних технологій науковий напрям, який би дозволив з позицій полісистемного підходу розробляти такі методи, моделі й дидактичні засоби репрезентації змісту для інтенсифікації навчальної діяльності та розвитку професійно важливих якостей студентів на базі врахування психічних процесів, механізмів і явищ сприйняття та засвоєння навчальної інформації.

Література:

- 1. Фокин Ю. Г.** Основы интенсификации обучения в вузе : курс лекций / Ю. Г. Фокин, М. М. Корзун. – М. : ВА им. Ф. Э. Дзержинского, 1987. – 160 с.
- 2. Интенсивные педагогические и информационные технологии** / В. А. Трайнев, Л. Н. Матросова, И. В. Трайнев ; под общ. ред. В. А. Трайнева. – М. : Прометей, 2000. – 259 с.
- 3. Половникова Н. А.** Интенсификация подготовки специалиста высшей квалификации / Н. А. Половникова // Советская педагогика. – 1986. – № 3. – С. 72 – 75.
- 4. Формирование профессиональной культуры учителя** : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.
- 5. Интенсификация творческой деятельности студентов** / В. И. Андреев и др. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1990. – 198 с.
- 6. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
- 7. Асмолов А. А.** Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. А. Асмолов. – М. : “Смысл”, ИЦ “Академия”, 2002. – 416 с.
- 8. Юдин Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 374 с.
- 9. Селевко Г. К.** Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 3 – 43.

Прокоф’єва М. Ю. Інноваційні технології як засіб інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми інтенсифікації навчання, описано умови, за яких використання

інноваційних технологій виступає засобом інтенсифікації. Особливу увагу автор приділяє детальній характеристиці технології організації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ, заснованій на інтенсифікації навчального процесу.

Ключові слова: інтенсифікація, технологія, педагогічні інновації.

Прокофьева М. Ю. Инновационные технологии как средство интенсификации учебно-познавательной деятельности студентов.

В статье представлен теоретический анализ проблемы интенсификации обучения, описаны условия, при которых использование инновационных технологий выступает средством интенсификации. Особое внимание автор уделяет подробной характеристике технологии организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза, основанной на интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: интенсификация, технология, педагогические инновации.

Prokofieva M. Innovative technologies as a means of intensification of educational-cognitive activity of students.

The article presents the theoretical analysis of the problem of intensifying training, describes conditions under which the use of innovative technologies serves a means of intensification. The author pays special attention to detailed characterization of the technology of organizing learning and cognitive activities of the university students, based on the intensification of the educational process.

Key words: intensification, technology, educational innovation.

УДК 338.24

А. В. Теремов

**ИНТЕГРАТИЗМ В ПОЗНАНИИ КАК ОСНОВА
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Человек с древности пытался познать природу всех окружающих его реалий: от видимых объектов и явлений бытия до феноменов духовной жизни. Со временем представления людей о мире расширились и углубились, но одновременно человеческое знание раздробилось и разделилось на отдельные, слабо связанные между собой или совсем потерявшие связь области и направления. Попытки интеграции знаний пока разобщены, так как проблема их объединения и создания единой картины мира выходит за рамки любой конкретной области знаний по той причине, что эти области сформировались как раз на почве

разделения единого знания на части и его специализации. Вместе с тем, принципиальная возможность синтеза знаний вытекает непосредственно из законов диалектики. Материализм и идеализм, как два основных подхода к познанию, на протяжении всей человеческой истории шли бок о бок, постоянно борясь друг с другом и вместе с тем оставаясь неуничтожимыми, т. е. человеческое познание в целом как определенная реалья развивалось в соответствии с законом единства и борьбы противоположностей. Но диалектика же своим законом отрицания-отрицания утверждает, что на определенном этапе должно произойти слияние противоположностей и рождение новой реальности, которая будет включать в себя все положительное от обеих противоположностей.

Рациональное, или научное познание, базирующееся на логическом мышлении, лежит в основе изучения объективного мира, представленного в содержании общего образования понятиями, законами, теориями, гипотезами, следствиями, выводами и суждениями. Однако внутри самого научного познания в настоящее время существуют разные типы рациональности. На классическом этапе своего развития наука находила опору только в ценностях техногенной цивилизации и отвергала как противоречащие ей ценности традиционных культур, т. е. научная рациональность была закрытой. Неклассическая наука значительно расширила поле возможных мировоззренческих смыслов, с которыми согласовывались ее достижения. Современная “постнеклассическая наука” (В. С. Стёпин) включена в процессы решения глобальных проблем современности и выбора жизненных стратегий человечества, ее характеризует панорамизация предметного поля исследований. Она воплощает идеалы “открытой рациональности” (В. С. Швырев) и участвует в поисках новых мировоззренческих ориентиров, определяющих стратегии дальнейшего цивилизационного развития. Обязательным условием познавательной деятельности субъекта при открытой научной рациональности, будь то ученый или школьник, является установка на критический анализ имеющихся исходных предпосылок рационального познания, выявление границ их гносеологических возможностей и, тем самым, открытие новых горизонтов и направлений в планировании и организации познавательной деятельности.

Иначе, по сравнению с классической наукой, в современном научном познании начинает трактоваться соотношение между основными познавательными феноменами – объяснением и пониманием. Так, свойственная в прошлом одному лишь естествознанию процедура объяснения находит в настоящее время распространение и в гуманитарных науках, когда ученые пытаются не столько найти причины событий, сколько обнаружить мотивы действий, которые можно рассматривать как “особый тип причин” (В. А. Лекторский). Непростой оказывается процедура понимания в сфере гуманитарного познания. В этом случае знание правил действий и коммуникаций людей, мотивов

агентов и конкретной ситуации заранее не известны исследователю – он должен их реконструировать, т. е. вынужден предлагать различные гипотезы относительно смысла исследуемых им человеческих действий и их продуктов. Понимание в этом случае можно рассматривать как разновидность научного объяснения.

Отличительной чертой естественных наук в недалеком прошлом считалась их способность предсказывать на основе объяснений будущие события. Однако в действительности делать такие предсказания можно лишь в том случае, если исследуются закрытые системы с ограниченным количеством факторов, влияющих на протекающие в них процессы. Такого рода ситуации существуют лишь в лабораторных условиях. Если иметь дело с открытыми, сложно организованными системами, например образовательными системами, точный их прогноз становится практически невозможным. В этом случае можно лишь разработать несколько возможных сценариев будущего. Сходная ситуация сложилась и в общественных науках. Практика доказывает неточность предсказаний большинства социальных преобразований; можно только выявлять вариативные пути их развития и объяснять причины, когда эти события уже произошли.

Развитие человеческого познания в настоящее время характеризуется расширением и углублением содержания знания, появлением новых смысловых систем и выделением новых объектов изучения. В ходе этого процесса происходит все более точное и тонкое отображение, воспроизведение характеристик объективной реальности, существующей независимо от сознания, т. е. производство объективно-истинного знания. Вместе с тем человек не мыслит одними лишь категориями науки, ему ближе обыденное познание, посредством которого он приобретает знания из житейского опыта. Постепенно складывается новый взгляд на отношение обыденного знания к научному, что находит свое отражение и в тенденции расширения содержания общего образования за пределы изучаемых в школе основ естественных, математических и гуманитарных наук. Происходит это потому, что вненаучные системы знания, традиционно считавшиеся иррациональными, демонстрируют определенный потенциал осмысления действительности, который науке не присущ. Господствовавшая в науке в течение длительного времени субъект-объектная гносеология, основанная на рационализме Р. Декарта, эмпиризме Дж. Локка и позитивизме О. Конта олицетворяла закрытую рациональность, являющуюся единственным основанием научности. Все, что выходило за пределы этой рациональности, рассматривалось как иррациональное, не имеющее отношения к науке, что нашло свое отражение в отборе содержания естественнонаучных и гуманитарных учебных предметов общеобразовательной школы.

Теория познания, послужившая основой для конструирования содержания и структуры общего образования, в своих изначальных

предпосылках и принципах строилась в полной мере по образу и подобию естественнонаучной теории, при этом совершенно не учитывалась особенность такого “предмета”, как человеческое познание. Неполнота, нереальность, несоответствие этой теории действительным событиям и процессам в познавательной деятельности человека породило множество попыток отразить и объяснить природу познавательных процессов, усовершенствовать их, либо предложить новые способы понимания и видения процесса познания. В результате этого современной науке пришлось расширить критерии рациональности, признать иные формы знания – обыденное, мифологическое, религиозное и др. Подобные процессы могут быть определены как интегратизм в познании, для которого характерно партнерство и равноправность различных форм научного и вненаучного знания. Данный факт мы считаем основополагающим для происходящих в настоящее время в содержательной и процессуальной составляющих общего образования интегративных процессов, ориентированных на гармоничное развитие личности школьника, формирование у нее целостного мироощущения и миропонимания.

Научное знание в содержании общего образования требует применения не только естественнонаучных, но и других принципов организации, что диктует вовлечение в орбиту естественнонаучного знания все более сложных и все более системно организованных объектов. Естественные науки все чаще допускают в состав своих теорий понятия, являющиеся прерогативой гуманитарного знания, в том числе понятия истории, цели, смысла, значимости, ценности и др. Наблюдаемая тенденция обозначается как гуманитаризация естествознания, т. е. природа в естественных науках начала XXI в. обнаруживает черты, близкие человеку, а научная картина мира начинает включать в себя и природу, и человека, и культуру как органически взаимосвязанные части единого целого.

Таким образом, в научных теориях и гипотезах, изучаемых учащимися в курсах физики, химии, биологии должны быть представлены не только объективированные рассуждения, но и сам ход индуктивного поиска, философско-методологические, историко-научные предпосылки становления рационального знания. С такой нагрузкой научные теории и гипотезы становятся субъективированными и человек занимает в них должное место. С другой стороны, происходящие в гуманитарных и общественных науках объективизация и проблематизация предметов исследования, диктует изменение структуры соответствующих им школьных предметов. История, обществознание, география должны теперь в первую очередь отражать проблематику жизни и деятельности людей. Предметность большинства гуманитарных и общественных наук в значительной степени сейчас определяется не столько их специфическими объектами, сколько теми мировоззренческими, экологическими, политическими, национально-

етническими и иными проблемами, которые возникают в конфликтах повседневности.

Интегрализм в познании начинает все сильнее влиять на общее образование, выдвигая новые детерминанты к отбору его содержания и построению структуры. В ходе этого влияния происходит не только взаимопроникновение методов и средств познания разных наук, сближения их объектов и предметов, но и выстраивается конструкция предназначенного для усвоения учащимися учебного материала в сугубо человеческом измерении. С позиции гносеологии субъект учебного познания – учащийся, осуществляя познавательную деятельность, пребывает в атмосфере многообразия форм существования истины (Ю. И. Борсяков). Помимо объективированных научных утверждений, представленных в текстах школьных предметов, в ней присутствуют неявные или иррациональные формы знаний, репрезентируемых и интерпретируемых в контекстах обыденного, мифологического и художественного познаний. Экспоненциальный рост информации, предлагаемой в настоящее время обществом для усвоения учащимися в общеобразовательной школе, делает актуальными изучение и определение параметров их познавательных возможностей; разработку способов построения когнитивных структур личности, обеспечивающих категоризацию познающим субъектом получаемой информации и ее преобразование в личностное знание, являющееся по своей сути всегда интегративным.

Становление когнитивной сферы личности в таких условиях немислимо без выработки правильного информационного поведения, позволяющего учитывать различные формы научного и вненаучного знания, облигатную и факультативную информацию и т. п. Роль общего образования в этих процессах особая, так как именно в школьные годы происходит конституирование познавательных феноменов когнитивной сферы личности.

Теремов О. В. Интегрализм у пізнанні як основа вдосконалення загальної освіти.

У статті розглядаються гносеологічні основи інтеграційних процесів, що відбуваються в загальній освіті, направлених на цілісне сприйняття, що вчатья миру природи, соціуму і миру людини. Робиться висновок про необхідність включення до змісту шкільних предметів відомостей філософського, історичного, ціннісно-сміслового характеру, що забезпечують гуманітаризацію загальної освіти та сприяють формуванню в учнів цілісного світовідчуття і світобачення.

Ключові слова: гносеологічні основи, інтеграційні процеси, загальна освіта, цілісне світовідчуття і світобачення.

Теремов А. В. Интегрализм в познании как основа совершенствования общего образования.

В статье рассматриваются гносеологические основы происходящих в общем образовании интегративных процессов, направленных на целостное восприятия учащимися мира природы, социума и мира человека. Делается вывод о необходимости включения в содержание школьных предметов сведений философского, исторического, ценностно-смыслового характера, обеспечивающих гуманитаризацию общего образования и способствующих формированию у учащихся целостного мироощущения и миропонимания.

Ключевые слова: гносеологические основы, интегративные процессы, общее образование, целостное мироощущение и миропонимание.

Teremov A. V. Integratism in the cognition as a basis of general education improvement.

The article deals with the gnosiological bases of integrational processes taking place in general education and having their aim to make pupils percept the world of nature, society and humanity in its integrity. The main conclusion is that it is important to include philosophical knowledge, historical knowledge and knowledge of value-semantic disposition in the school subjects, that makes general education more pertaining to the humanities and favours the forming of pupils' integral attitude and world outlook.

Key words: the gnosiological bases, integrational processes, general education, integral attitude and world outlook.

УДК [37.013+37.014]-048.37

Л. А. Терских

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ ЭЛЕМЕНТОВ
ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ
ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ
ИНТЕГРАЦИИ**

Образование как обучение, воспитание, формирование является основой культурной формы человеческого существования, оно лежит в его основе. Без передачи культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром, осуществляемых в образовательном пространстве, невозможно представить себя человеческую жизнь.

Открытие новых знаний в человеке, усиление внимания к личности, как носителя культуры определенного исторического периода, побуждает поиск таких научных подходов, которые давали бы возможность вооружать студентов, курсантов не только знаниями, умениями и навыками, но и развивать в них чувство принадлежности к

определенной культуре, которая органически связана с его жизнью, местом в жизни.

Для Украины в культурно-цивилизационном аспекте, европейская интеграция – это вхождение в единую семью европейских народов, возвращение к европейским политическим и культурным традициям. Как осознанный общественный выбор перспектива европейской интеграции – это существенный стимул для успеха экономической и политической трансформации, что может стать основой национальной консолидации.

Постиндустриальное общество характеризуется наукоемким производством, в котором процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Растущая роль знаний и информации социально-экономического развития страны порождает массовый спрос на высококвалифицированных специалистов. Это требует новых форм интеграции образования, науки и производства и ставит перед высшей школой в числе первоочередных задач подготовку конкурентоспособных специалистов. Поэтому, высшая школа должна стать центром формирования инновационной среды региона, активизации инновационных процессов, обеспечивая направленность профессиональной подготовки на формирование готовности обучающихся к инновационной деятельности в условиях конкурентной среды.

Общество, на всех этапах своего исторического развития предъявляло высокие требования к специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего его развития. Эти требования каждый раз выражали специфические особенности той или иной эпохи. Образование является главным и универсальным каналом исторической трансляции культурных ценностей. Смена различных типов цивилизаций влияла на изменение ценностной системы основ образования. Следовательно, процесс развития образования коренится в системе ценностей, принимаемых обществом. Развитие системы образования исторически обусловлено социокультурными и экономическими факторами, оно осуществляется на основе философии образования, сложившейся “картины” образования в определенных исторических условиях, на основе разрабатываемых доктрин.

Новые целевые установки в образовании, определяющие приоритет личности, актуализируют проблему формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы, обеспечивающего успешность решения профессиональных задач в условиях современной конкурентной среды. Выступая субъектом деятельности, специалист является носителем нового качества.

Исходя из этого, следует отметить, что новая парадигма знания XXI века возникла не неожиданно, а как бы проросла внутри техногенной культурной традиции человечества. Эта идея возникла на

основе новой гуманизированной методологии, которая основана на ценностном отношении к человеку, природе, окружающей его среде. Наука, искусство, мораль, через систему гармонических отношений решают проблему формирования гармонически развитой личности – высокодуховной, образованной, воспитанной в нравственном и эстетическом смысле.

Существенные изменения социальных ориентаций современного общества, все большее внимание предъявляют к личности каждого человека, как основной социальной ценности, предполагают такое построение подготовки специалиста в сфере образования, при которой обеспечивается индивидуальная траектория прохождения всех этапов непрерывного образования в соответствии с образовательно-профессиональными потребностями личности.

С учетом новых социокультурных реалий, особую значимость приобретает задача подготовки подрастающих поколений, которая рассматривается среди приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы, где подчеркивается, что образование XXI столетия должно оказывать содействие тому, чтобы человек мог осознать свои национальные корни и с уважением относиться к другим народам и культурам.

Реформирование системы высшего образования в целях достижения ее качественного соответствия перспективам развития страны и всей системы общего и высшего профессионального образования Украины, активно входящей в мировое образовательное сообщество, требует как научно-методического, так и организационно-методического обеспечения.

По мнению В. А. Сластенина, нововведение можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы и способов, обеспечивающих ее эффективность, стабильность и жизнеспособность.

Сложность, многоплановость и актуальность проблем подготовки специалистов с учетом инновационной специфики его будущей профессиональной деятельности обусловили большое внимание к данной проблематике со стороны отечественных и зарубежных ученых и практиков.

Следовательно утверждать, что в период инновационного развития вузов в рамках всей системы высшего образования появляется новая функция органов управления – организационно-методическое обеспечение успешности введения и распространения инноваций разного типа. Оценка качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах жизнедеятельности требует использования современных достижений не только в области науки и техники – во всех сферах управления, образования, права и т. д.

XXI век станет веком педагогов-прагматиков, потребует жестких объективных оценок всех параметров учебно-воспитательного процесса и его продуктов, поставит практическую деятельность в рамки выполнения договорных отношений [1, с. 240]. Таким образом, будут создаваться новые технологии: методы, формы, средства, где особым образом соединены ум, дело, ресурсы, т.е. идеи, методы, формы, средства, результаты.

Третье тысячелетие – тысячелетие информационных технологий, каждые десять лет происходит удвоение объема научных знаний и, конечно, увеличивается количество информации, используемой в сфере обучения. Поэтому мультимедийные технологии позволяют в 2 – 3 раза увеличить уровень усвоения предлагаемого материала, так как предоставляют возможность комплексного обучения, т. е. одновременно зрительного и слухового восприятия материала, активного участия в управлении его подачей, возвращения к тем разделам, которые требуют повторного анализа и т. п.

Исходя из вышеизложенного, необходимо сказать, что реализация украинской идеи как самоутверждение украинского народа, который сам определяет собственную судьбу в соответствии со своим мировоззрением, к собственному пониманию приоритетов и перспектив общественного развития, может осуществиться только на перекрестке усвоения опыта мирового сообщества, определения и учета тенденций развития общечеловеческой культуры на основании собственного многовекового опыта борьбы и труда, приобретений и потерь, свершений и просчетов, и в образовании, в том числе [2, с. 3 – 55].

Сегодня важно провести обобщение инноваций и обеспечить доступность информации всем вузам о ходе и результатах проводимых экспериментов, определить пути реализации преемственности между традициями и новациями; разработать систему подготовки представителей вузов всех уровней – от руководителей и административного аппарата, деканов и заведующих кафедрами до преподавателей – к освоению инновационного опыта [3, с. 365].

Литература:

1. Подласый И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2006. – 540 с. **2. Философия,** культура и образование: Круглый стол // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 3 – 55. **3. Бодовский В. А.** Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук / В. А. Бодовский. – СПб., 1999. – 365 с.

Терських Л. О. Використання в освіті елементів евристичної педагогіки в умовах інноваційних процесів європейської інтеграції.

В статті розглядаються питання інтеграції освіти, науки, формування інноваційного середовища вищої школи, активізації інноваційних процесів в умовах конкурентного середовища.

Ключові слова: інтеграція освіти, інноваційне середовище, техногенна культурна традиція, історична трансляція культурних цінностей.

Терских Л. А. Использование в образовании элементов эвристической педагогики в условиях инновационных процессов европейской интеграции.

В статье рассматриваются вопросы интеграции образования, науки, формирования инновационной среды высшей школы, активизации инновационных процессов в условиях конкурентной среды.

Ключевые слова: интеграция образования, инновационная среда, техногенная культурная традиция, историческая трансляция культурных ценностей.

Terskih L. O. Using heuristic elements in education pedagogy in terms of innovation processes of European integration.

The article deals with the problem of higher educational development in European countries on the basis of partnership; the importance of Ukraine's integration into European scientific and educational area. The author focuses on the ways of improving basic education by means of new contemporary technologies and methods of study.

Key words: integration of education, innovative environment, manmade cultural tradition, historical translation of cultural values.

УДК 371.1

А. Г. Тулегенова

**НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК ПУТЬ
ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Прошедшее десятилетие развития Украины характеризуется поиском путей и направлений совершенствования общества в различных сферах его деятельности. Важнейшей составляющей развития общества, которой государство уделяет непрерывное внимание, является образование граждан Украины.

Интеграция Украины в мировое образовательное пространство, смена приоритетов в образовательной политике, масштабность и многовариантность преобразований в профессиональной подготовке подрастающего поколения требуют концептуализации и прогнозирования облика системы высшего профессионального

образования в XXI веке. Отсюда цель данной статьи – проанализировать некоторые общие для большинства развитых стран мира тенденции, определяющие состояние и перспективы эволюции мировой системы высшего образования, обусловленные изменением философии образовательной парадигмы.

Концепция “европейского измерения вызвала к жизни богатейший инновационный опыт. Он характеризуется сменой фундаментальных основ традиционной педагогики, созданием новых образовательных процессов и технологий, качественно новой интеграцией мировых образовательных пространств. На наш взгляд, современный этап мировой интеграции в сфере образования предполагает не только введение в учебный процесс многих стран совокупного инновационно-образовательного опыта, не только свободный обмен между странами субъектами этого процесса, но и наличие некоторых общих для развитых стран мира тенденций реформирования образования. Эти тенденции определяют состояние и перспективы развития мировой системы образования на сегодняшний день и на этом основании могут быть названы ведущими.

Предметом специального исследования ведущие тенденции развития в системе высшего образования выступают в работе Б. Г. Коростелкина [1]. К числу таких тенденций автор относит: реформирование высшего образования, его доступность, экономическую субъектность вузов в условиях рыночной экономики, стандартизацию содержания образования, фундаментализацию и информатизацию высшей школы, унификацию образовательных технологий и непрерывность образования. По нашему мнению, системообразующим элементом в ряду ведущих тенденций выступает философская парадигма образования, изменение которой служит фундаментом реформирования мировых систем высшего образования в целом, и образовательного процесса высшей школы Украины, в частности.

Изменение философской парадигмы образования не только вызвало определенные тенденции развития высшей школы, но и обозначило их как основу мировой интеграции в системе высшего образования. В рамках новой парадигмы происходит пересмотр ориентиров и приоритетов, изменение отношений между знаниями с одной стороны и триадой компетентности (умением действовать, умением быть, умением жить), с другой стороны.

Новая образовательная парадигма предполагает переход от утилитарно-прагматических целей высшего образования, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления производственной деятельности, к гуманистической цели – субъекту, к его личностному развитию. Полученные знания уже не являются самоцелью образования, а подчинены прагматическим задачам, действовать и добиваться результата. В качестве такого

результата могут выступать: социальный эффект, новая компетентность, изменение межличностных отношений, материальный предмет и пр.

Структура учебных курсов все более отходит от традиционного построения, в котором содержание материала подчинено внутренней логике предмета. Речь идет о педагогическом междисциплинарном подходе, в котором образовательная ситуация выстраивается через глобальные темы и акцентирует внимание на социально значимом действии или на поиске решения определенной проблемы. Такой подход не ограничивает возможность студентов действовать, проявлять инициативу или социальную адаптацию. Он позволяет формировать у будущих специалистов понятия, объясняющие социальные процессы и явления, присущие современному миру. При этом не стоит забывать, что междисциплинарный подход только лишь один из путей решения задачи преодоления естественных преград, существующих на пути процесса обучения, традиционно понимаемого как процесс передачи и накопления знаний, умений и навыков.

Интеграция профессиональной и общекультурной подготовки выпускников вузов в единстве с развитием их личностных качеств, возрождение духовности образования еще один путь реализации новой образовательной парадигмы. Путь, связанный с гуманизацией высшего образования. Постулаты традиционной педагогики – авторитет, дисциплина, соревнование вытесняются сегодня новыми постулатами – свобода, активность, сотрудничество. Новый образовательный опыт, реализуемый всеми европейскими партнерами, имеет в своей основе ценности и методы альтернативной, активной педагогики начала XX века. Их возрождение и развитие меняют философскую парадигму образования. В концентрированном виде это нашло свое выражение в трех принятых в настоящее время постулатах.

Первый из них, указывает Я. М. Нейматов, гласит, что обучающийся – это активно действующий субъект, обладающий индивидуальными чертами, способностями, устремлениями. Это личность, которая открывает и создает культуру в обществе, самостоятельно формирует себя и становится при этом свободным гражданином. Поэтому задача образования – научить подрастающего человека, будущего специалиста и гражданина изменять условия жизни, улучшать их, а не принимать пассивно от предыдущих поколений в качестве подарка.

Второй постулат провозглашает, что социализация личности реализуется в поликультурном обществе, а значит понимание процесса образования как передачи из поколения в поколение совокупности социальных ценностей, языка и других символов этнокультуры становится недостаточным, поскольку современная культура есть совокупность взаимодействующих культур.

Третий постулат переносит акцент в процессе обучения с деятельности преподавателя на деятельность учащегося и объявляет

первым источником этого процесса реальную жизнь и прямой опыт. Таким образом, обучение должно быть активным, приближенным к современной жизни, осуществляться в сотрудничестве [2, с. 129, 130].

Практика получения конкретных и поэтому ограниченных знаний уходит в прошлое. Поскольку современная версия подобной практики, даже основанная на использовании информационных технологий, не меняет кардинально сложившуюся в высшей школе образовательную ситуацию, связанную с развитием у студентов индивидуальных познавательных особенностей, творческих способностей, интересов и склонностей личности, адекватных тенденциям общественного развития. Необходимо образование, направленное на формирование целостной перцепции мира, достижение многогранности и целостности мышления, соответствующего современным методологическим подходам, объясняющим окружающую действительность, что позволит человеку ощутить себя частью природы, нести ответственность за гармоническое сосуществование природы и человека, воспринимать науку как инструмент достижения этой гармонии.

Новая образовательная парадигма, в рамках которой происходит реформирование высшего образования, в качестве важного условия интеграции высшей школы Украины в мировое образовательное пространство предполагает сохранение национального опыта, образовательных традиций, упрочение и развитие их несомненных достоинств, среди которых научность, энциклопедичность и фундаментальность образования.

Основой фундаментализации высшего образования выступает создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие, инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности, ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

Фундаментальные знания, отмечает В. Г. Кинелев, “не могут быть усвоены автоматически, их нельзя пассивно впитать от наставников-учителей. Они вырабатываются самой личностью как результат внутренней творческой активности, как продукт эволюции и самоорганизации мышления” [3, с. 14].

Существует множество источников и средств получения информации. Существует и многообразие педагогических технологий, переводящих эту информацию в знание, но есть лишь один путь преобразования знаний в образование, подчеркивает автор, и этот путь лежит через человеческое сознание, где происходит рождение и формирование личности. Вот почему, по мнению В. Г. Кинелева, новую образовательную парадигму для зарождающегося информационного общества можно сформулировать в виде логически связанной триады:

“От целостной картины Мира к целостному Знанию и через него к целостной Личности” [3, с. 14].

Фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический – с освоением методологии и приобретением навыков познания. Являясь инструментом достижения научной компетентности, фундаментальное образование ориентировано на постижение глубинных, сущностных связей между разнообразными процессами окружающего мира. Оно требует новых принципов отбора содержания и систематизации знаний, создания фундаментальных учебных курсов по каждой из традиционных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, согласования этих курсов друг с другом для достижения нового качества образованности личности и общества.

Первоочередными задачами фундаментализации образования, утверждает Б. Г. Коростелкин [1, с. 119], являются:

– введение цикла общих гуманитарных дисциплин в естественнонаучное и техническое образование и соответственно цикла общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование с целью формирования целостной мировоззренческой культуры личности;

– создание интегральных междисциплинарных курсов, которые содержат наиболее универсальные и обобщенные знания. Они, по мнению автора, послужат основой прикладных исследований и разработок, базой для формирования общей и профессиональной культуры личности, фундаментом быстрой адаптации к новым профессиям и специальностям;

– преодоление противоречия между фундаментальным образованием и профессиональным обучением при безусловном приоритете фундаментальных знаний. На наш взгляд, практически это может выразиться в изменении удельного веса того или иного учебного материала в изучаемых курсах, в длительной проработке вопросов, связанных с профессиональной деятельностью, в конкретизации профессионально ориентированного содержания учебной информации, в отборе практических заданий и задач.

Поскольку новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей его жизни.

Реализация идеи непрерывного образования изменяет модель образования в целом. Совершается переход от мономодели, ориентированной на подготовку специалиста-функционера, к полифункциональной модели, в основе которой – свободное развитие личности каждого, формирование способности к саморазвитию. Из чего следует, что актуальной современной проблемой является проблема

поиска соответствующей организационной структуры системы высшего образования, которая обеспечила бы переход от принципа “Образование на всю жизнь” к провозглашенному ЮНЕСКО принципу “Образование для всех через всю жизнь”. В качестве одного из наиболее реальных средств воплощения идеи непрерывного образования в жизнь предлагается так называемое “периодически возобновляющееся образование” [4, с. 43].

Сегодня, когда перед Украиной особенно остро стоят такие социальные проблемы, как сокращение численности Вооруженных Сил, конверсия предприятий военно-промышленного комплекса, высвобождение ИТР на госпредприятиях, создание отлаженной системы непрерывного образования является неременным условием их цивилизованного решения. В то же время организация и функционирование самой системы невозможны без поддержки ее со стороны государства и участия в этом процессе ведущих вузов страны.

Построение отлаженной системы непрерывного образования требует с одной стороны создания гибких учебных планов, которые смогут обеспечить строгое соблюдение государственных образовательных стандартов базового и высшего образования; разработки квалификационных характеристик, относящихся к профессиональной, гуманитарной, социально-экономической и фундаментальной подготовке будущих специалистов; согласования образовательных программ от базового общего образования до последиplomного образования. С другой стороны – создания условий для реализации возможностей студента изменять “траекторию” своего образовательного маршрута, который наиболее полно соответствует его профессиональным, образовательным способностям и потребностям.

При этом идея кондуктивности может быть реализована в содержательном и организационном аспектах. Первый включает в себя разработку многоуровневых учебных планов (школа, бакалаврат, магистратура), содержащих различные непрерывные циклы, и сквозных программ подготовки будущих профессионалов по циклам (языковому, специальному и т. д.). Второй – создание комплексов или интегрированных структур с единым центром (деканат-директорат) при постоянстве ведущего преподавательского состава.

Реальные возможности построения открытой образовательной системы, позволяющей каждому человеку выбирать свою собственную траекторию обучения, обусловлены в настоящее время развитием и совершенствованием методов и средств современных информационных технологий, которые коренным образом меняют технологии получения нового знания, в первую очередь посредством компьютеризации учебного процесса.

Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий дает основание говорить о реальной возможности создания в XXI веке глобальной системы дистанционного

образования, последующее развитие которого должно в будущем привести к формированию единого образовательного пространства для всего мирового сообщества.

Таким образом, новая образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, адекватные тенденциям общественного развития. Изменение философской парадигмы образования, привело к реформированию мировой системы высшего образования. Основные тенденции реформирования высшей школы являются общими для развитых стран и могут рассматриваться в качестве основы мировых интеграционных процессов в сфере высшего образования.

Литература:

- 1. Коростелкин Б. Г.** Ведущие тенденции развития современной системы высшего образования / Б. Г. Коростелкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье : www.lib.csu.ru/vch/5/1999_01/017.pdf.
- 2. Нейматов Я. М.** Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. – М. : “Алгоритм”, 2002. – 479 с.
- 3. Кинелев В. Г.** Образование для информационного общества / В. Г. Кинелев // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. – 2007. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье : <http://vestnik.kemguki.ru/images/stories/vestnik-2-2007.pdf>.
- 4. Аношкина В. Л.** Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов н/Д. : “РО ИПК и ПРО”, 2001. – 176 с.

Тулегенова А. Г. Нова освітня парадигма як шлях гуманізації вищої освіти.

У статті розглядаються основні тенденції реформування вищої школи, обумовлені зміною філософської парадигми освіти, яка виступає у якості основи світових інтеграційних процесів у сфері вищої освіти.

Ключові слова: світовий освітній простір, професійна підготовка, інтеграція у сфері освіти, філософська парадигма освіти.

Тулегенова А. Г. Новая образовательная парадигма как путь гуманизации высшего образования.

В статье рассматриваются основные тенденции реформирования высшей школы, обусловленные изменением философской парадигмы образования, выступающей, в свою очередь, в качестве основы мировых интеграционных процессов в сфере высшего образования.

Ключевые слова: мировое образовательное пространство, профессиональная подготовка, интеграция в сфере образования, философская парадигма образования.

Tulegenova A. G. New educational paradigm as the way of humanizing of higher education.

In the article, which come forward as basis of world integration processes in the field of higher education. Basic tendencies of higher school reformations are examined in the article. These tendencies are conditioned the change of philosophical paradigm of education, which, in same queue, comes forward as basis of world integration processes in the field of higher education.

Key words: world educational space, professional preparation, integration in the field of education, philosophical paradigm of education.

УДК 377.05

Н. С. Хацяук

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
В “ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО”
АВТНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ**

Інтеграція України у світовий простір реалізується у вдосконаленні національної системи загальної середньої освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг і розробки інноваційної моделі навчального закладу “Школа Майбутнього” – своєрідного еталону організації навчального процесу, виховної роботи і освітнього менеджменту.

Сьогодні школа зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту, технологій становлення особистості, створення умов, спрямованих на розвиток і саморозвиток учнів та вчителя. Перебудова школи зумовлює необхідність модернізації змісту і структури діяльності всіх її ланок, у тому числі методичних служб. Внутрішньошкільна науково-методична робота повинна забезпечити підтримку належного професійного рівня кожного з педагогів і колективу в цілому; формувати високу загальну і професійну культуру вчителя, його готовність до творчості, прагнення до нововведень, самовдосконалення, бажання оволодівати інноваційними педагогічними технологіями.

З огляду на сучасні світові тенденції в Україні проголошено курс на інноваційний розвиток, який відображений у Концепціях державної інноваційної політики України, Державній цільовій соціальній програмі “Школа майбутнього” на 2007 – 2010 роки, Положеннях “Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад”, “Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”.

У Законі України “Про загальну середню освіту” передбачено участь загальноосвітніх навчальних закладів в інноваційній діяльності,

що виявляється зокрема в проведенні на їх базі педагогічних експериментів. У свою чергу, у Національній доктрині розвитку освіти, серед концептуальних ідей та поглядів на стратегію, основні напрями розвитку освіти в першій чверті ХХІ століття, наголошено на тому, що мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Для цього необхідно сформувати освітнє середовище з урахуванням інноваційного характеру його розвитку, запитів особистості та потреб суспільства, що сприятиме виконанню завдань із інтеграції національної системи освіти у світовий простір.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується розгортанням широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління. Ефективне вирішення цього завдання передбачає створення системи науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах. Такі навчальні заклади повинні мати високий рівень матеріального забезпечення і фінансової самостійності, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, впроваджувати педагогічні інновації, формувати високий рівень організаційної культури учасників навчально-виховного процесу. Особлива роль в інноваційних школах відводиться науково-методичній роботі.

Питання організації науково-методичної роботи в навчальних закладах знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Галан, Ю. Гільбуха, Л. Даниленко, М. Дрібнохода, М. Красовицького, С. Крисюка, Ю. Кудрявцева, О. Панасюка, І. Раченко, О. Сидоренка, І. Соколова. У роботах І. Беха, В. Буряка, А. Зязюна, Л. Карамушко вирішуються проблеми професійної діяльності вчителя в умовах інноваційної стратегії закладу освіти.

Не дивлячись на велику кількість робіт, присвячених організації науково-методичної роботи, проблема залишається в тому, що відсутнє дослідження, в якому було б розкрито специфіку організації науково-методичної роботи в експериментальних державних загальноосвітніх навчальних закладах, проаналізована організація науково-методичної роботи в “Школах майбутнього”.

На підставі вищевикладеного метою цієї статті є розглянути і проаналізувати організацію науково-методичної роботи в “Школах майбутнього” Автономної Республіки Крим.

Державна цільова соціальна програма “Школа майбутнього” на 2007 – 2010 роки передбачає створення мережі загальноосвітніх навчальних закладів з високим технологічним рівнем, новітнім навчально-методичним і інформаційним забезпеченням, потужним

кадровим потенціалом. Інноваційні заклади освіти здійснюють ідею неперервності виховання, освіти, культури. Даючи особистості нові виміри життя, що ґрунтуються на глибокому знанні традицій держави, світової культури, заохочують її до опанування новітнього життєвого досвіту [1, с. 45].

Постановою Ради Міністрів Автономної Республіки Крим від 13.12.2007 р. № 813 міським та районним органам управління освіти рекомендовано розробити програми “Школа майбутнього” для участі в них по одному навчальному закладу автономії. Таким чином, сьогодні в Автономній Республіці Крим функціонує 25 загальноосвітніх навчальних закладів в рамках Державної цільової соціальної програми “Школа майбутнього”, серед них – 14 шкіл здійснюють експериментальну діяльність на регіональному рівні.

Розглянемо організацію науково-методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), які працюють в рамках державної цільової програми “Школа майбутнього” і здійснюють експериментальну діяльність.

“Методична робота – зазначається в рекомендаціях Міністерства освіти і науки України від 03.07.2002 р. № 1/9–318 – важлива складова післядипломної педагогічної освіти, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу” [2].

Основна мета науково-методичної роботи – забезпечення умов систематичної колективної й індивідуальної діяльності педагогічних працівників, спрямованої на підвищення рівня їх науково-теоретичної, психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності, загальнокультурної орієнтації, тобто приведення фахової та методичної компетентності педагогічних працівників до рівня сучасних вимог розвитку освіти й суспільства [3, с. 12].

Навчально-виховний комплекс “Школа майбутнього” як інноваційний навчальний заклад зумовлює визначення основних завдань науково-методичної роботи:

- формування інноваційної спрямованості в діяльності педагогічного колективу школи;
- удосконалення методів і стилю педагогічної взаємодії вчителя й учня на принципах гуманізації й демократизації навчально-виховного процесу;
- підвищення загального рівня професійно-педагогічної культури;
- формування умінь і навичок аналізу навчально-виховного процесу в цілому і самоаналізу педагогічної діяльності;
- надання науково-методичної допомоги на діагностичній індивідуалізованій та диференційованій основі молодим учителям; учителям-предметникам; класним керівникам; вихователям; учителям,

що отримали рекомендації під час атестації; вчителям різної кваліфікаційної категорії;

- організація і здійснення дослідно-експериментальної діяльності;
- виявлення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду.

В інноваційних школах науково-методична робота реалізується як:

- двокомпонентна система, що передбачає співіснування одночасно предметних і творчих об'єднань учителів;

- структурно-організаційна система, що передбачає наявність у структурі управління школою посади заступника директора з науково-методичної роботи;

- система творчої діяльності членів педагогічного колективу що передбачає організацію “творчих педагогічних майстерень” [4, с. 46].

При вивченні моделей організації методичної роботи в “Школах майбутнього” виявлено, що всі дослідженні ЗНЗ реалізують науково-методичну роботу як двокомпонентну систему. Тобто педагогічні працівники об'єднуються одночасно у дві групи: як члени методичного об'єднання учителів-предметників та як учасники творчих груп учителів, зацікавлених у виконанні певного дидактичного, виховного чи управлінського завдання.

Так, у Старокримському навчально-виховному комплексі (НВК) “Школа-ліцей” № 3 Кіровської міської ради створено робочу групу вчителів по роботі над темою експерименту “Виховання міжетнічних відносин у учнів як громадян сучасної Української країни”; у НВК “Школа-гімназія № 1 I-III ступенів ім. Щелкіна” Білогірської міської ради працюють творчі групи за напрямками: новітні педагогічні технології проведення уроку, активні форми проведення сучасного уроку, сучасні педагогічні технології виховного процесу, сучасні підходи до навчання школярів театральному мистецтву та створено дві мікрогрупи: вчителів розвивального навчання й психологів, педагогів-організаторів, соціальних педагогів; Первомайська загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 Первомайської міської ради організувала творчі групи: вчителів філологів, вчителів математики, фізики та інформатики, вчителів хімії та біології, вчителів початкових класів.

Склад творчих груп у Первомайській загальноосвітній школі I-III ступенів № 2 збігається із шкільними методичними об'єднаннями. Такий розподіл, на наш погляд, не є раціональним.

Необхідно зазначити, що творча група не дублює роботу шкільних методичних об'єднань, які сприяють підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, вирішують традиційні питання: забезпечення якості виконання програм, дотримання методики викладання дисциплін, методів обліку і контролю знань, проведення предметних олімпіад, організація обміну досвідом. Творча група зосереджується на глибокому і всебічному випереджальному вивченню досягнень педагогічної науки з

однієї науково-методичної проблеми і стає провідником її впровадження у шкільну практику.

Структурно-організаційна система науково-методичної роботи (наявність у структурі управління школою посади заступника директора з науково-методичної роботи) реалізується тільки в трьох (27 %) навчальних закладах: Старокримський НВК “Школа-ліцей” № 3, Феодосійський НВК № 17, Азовський НВК.

Основні функції заступника директора з науково-методичної роботи (НМР) полягають у методичному та науковому забезпеченні інноваційного розвитку закладу освіти. Він визначає пріоритетність проблемо-дискусійних форм і методів поширення знань, а це, в свою чергу, створює умови для розвитку ініціативи, творчості, самовдосконалення педагогів. Таким чином, експериментальні навчальні заклади, в яких відсутня посада заступника директора з НМР, обов’язки заступника директора з НМР виконує заступник директора з навчально-виховної роботи (НВР). Це ускладнює вирішення основних питань науково-методичної роботи, оскільки заступник директора з НВР вирішує питання з організації та контролю навчальної роботи.

Однією із найголовніших та ефективних форм науково-методичної роботи є індивідуальна праця педагога. Д. І. Писарєв писав: “Хто цінує життя думки, той знає дуже добре, що справжньою освітою є самоосвіта... Треба вчитися в школі, але набагато більше треба вчитися після виходу зі школи, і це друге уміння за своїми результатами, за своїм впливом на людину й на суспільство незрівнянно важливе за перше” [5, с. 127].

При вивченні якісних і ефективних методів і змісту в індивідуальних формах науково-методичної роботи в діяльності “Шкіл майбутнього” Автономної Республіки Крим виявлено якісне і ефективне удосконалення традиційних індивідуальних форм науково-методичної роботи: індивідуальна робота над єдиною науково-методичною темою, самоосвіта, курсова перепідготовка, наставництво, творчі звіти педагогів, консультування, взаємовідвідування уроків. Отримують розповсюдження інноваційні форми індивідуальної роботи: підготовка науково-практичних посібників, презентація творчих доробків; індивідуальні педагогічні вистави; майстер-класи; педагогічне портфоліо; індивідуальні педагогічні дослідження. У процесі нових індивідуальних форм науково-методичної роботи вчителі експериментальних закладів готуються до активної участі у творчих звітах, предметних тижнях, вернісажі педагогічних ідей.

За результатами самоосвітньої роботи у Первомайській школі № 2 організуються щорічні презентації творчих проєктів; у Старокримському НВК № 3 – виставки педагогічних новинок, у Петровській ЗШ І-ІІІ ступенів № 1 – педагогічні конференції за індивідуальними творчими розробками методичних проблем.

Значне місце в реалізації форм науково-методичної підготовки педагогів відводиться наставництву і консультаціям. Змістовно організують наставництво у Феодосійському НВК № 17. Педагоги-наставники відвідують уроки молодих колег, аналізують і виявляють рівень навчальної взаємодії вчителя і класу. Таке наставництво дає плідні результати. Вчорашні новачки педагогічної справи стають здібними педагогами. У Азовському НВК працює школа педагогічної майстерності. У Чорноморському НВК “Школа-гімназія № 3” постійно організуються індивідуальні консультації. Останні є своєрідною “швидкою допомогою” вчителю. Вони мають суто особистий і конкретний характер. Зазвичай це дружня бесіда, під час якої вчитель отримує підтримку, розуміння й конкретну пораду.

У системі внутрішньошкільної методичної роботи реалізуються і колективні форми, які поділяються на групові та масові. Групові форми мобільні й динамічні. Вони об’єднують педагогів за інтересами; в них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, для творчих дискусій, виконання практичних завдань.

Проведені дослідження показали, що в експериментальних навчальних закладах якісно і ефективно розвиваються традиційні групові форми науково-методичної роботи, зокрема такі, як: методичні об’єднання, школи передового педагогічного досвіду, школи педагогічної майстерності, творчі (проблемні, динамічні, профільні) групи, школи молодого спеціаліста, шкільні семінари.

Впровадження інноваційних групових форм роботи в експериментальних навчальних закладах є обов’язковим атрибутом цих закладів, оскільки науково-методична робота має суто наукове, пошукове спрямування. Педагогічна система “Шкіл майбутнього” доповнюється такою важливою сферою, як науково-дослідницька робота, котра виступає одним з компонентів цілісного навчально-виховного процесу.

Провідними формами організації науково-методичної роботи досліджених закладів освіти стають творчі лабораторії та динамічні пошукові групи. У Наученській ЗШ функціонують дві творчі лабораторії, які працюють над темами: “Дистанційне навчання”, “Проектне навчання”.

Педагогічний колектив НВК “Школа-гімназія I-III ступенів 1 ім. Щелкіна” Білогірської міської ради реалізує групові форми науково-методичної роботи через:

– творчі лабораторії (“Впровадження інноваційних технологій під час викладання суспільно-гуманітарних дисциплін”, “Початок теорії вірогідності у шкільному курсі математики”, “Шляхи формування читацької культури учня”, “Розвиток творчих здібностей учнів на уроках технічної та обслуговуючої праці”, “Роль особистості учителя в реалізації творчого розвитку учня”);

– майстер-класи (“Мовний розвиток учнів в умовах реформування філологічної освіти в сучасній школі”, “Використання комунікативних

методик як головного принципу навчання англійській мові”, “Інноваційний підхід до викладання природничих наук”);

– консультаційні пункти (“Лексичні та граматичні аспекти у перекладі текстів науково-технічного характеру”, “Викладання математики в різнорівневих класах школи III ступеня”).

В групових формах науково-методичної роботи Феодосійського НВК № 17 акцент робиться на розробці методичних проєктів “Ефективний педагог”.

Віднесемо інноваційні (нетрадиційні) форми науково-методичної роботи, які використовують у практичній діяльності експериментальні навчальні заклади до трьох груп:

1. Організаційні форми методичної роботи повністю нові, раніше невідомі.

Так, у системі методичної роботи деяких експериментальних шкіл функціонує експертна рада, головний напрямок діяльності якої полягає у здійсненні експертної оцінки нових підручників, посібників, авторських програм, досвіду роботи, запропонованих інноваційних методик, технологій.

2. Організаційні форми методичної роботи раніше відомі, але адаптовані, розширені, модифіковані, тобто зорієнтовані на конкретні умови.

Основними структурними підрозділами системи науково-методичної роботи “Шкіл майбутнього” виступають не методичні об’єднання, а кафедри, які сформовані за принципом відповідності науці, що визначає зміст шкільної навчальної дисципліни або за принципом провідного змісту діяльності (виховної роботи, педагогічної майстерності).

3. Організаційні форми навчання раніше відомі в історії педагогічної теорії і практики у новій ситуації виникають як нові.

Прикладом може бути така форма методичної роботи як діалогічна пара, оскільки переваги використання потенціалу діалогічного підходу давно відомі у педагогіці.

У досліджених експериментальних навчальних закладах триває інтенсивне переосмислення цінностей, долаються консерватизм і стереотипи педагогічного мислення. Ці навчальні заклади моделюють нові, оригінальні структури навчально-виховного процесу, вносять зміни в зміст, форми і методи навчання, виховання й управління шляхом їх системного експериментування чи апробації. Тому науково-методична робота в “Школах майбутнього” спрямована на вирішення основних груп питань: інноваційного розвитку школи; формування високоефективної системи педагогічної діяльності вчителя; стимулювання групової творчості та ініціативи членів педагогічного колективу.

Отже, “Школи майбутнього” Автономної Республіки Крим реалізують науково-методичну роботу як двокомпонентну систему; якісно і ефективно розвивають традиційні групові форми науково-

методичної роботи; удосконалюють традиційні індивідуальні форми роботи; впроваджують інноваційні форми науково-методичної роботи. Вирішення основних питань науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах ускладнює відсутність посади заступника директора з науково-методичної роботи.

Література:

1. Управління експериментальною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу / упоряд. Н. Мурашко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с. **2. Лист** Міністерства освіти і науки України “Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи” (від 03.07.2002 р. № 1/9–318). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до листа : www.mon.gov.ua/laws. **3. Сидоренко О. Л.** Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посіб. – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Майдан, 1997. – 136 с. **4. Освітній менеджмент** : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с. **5. Писарев Д. И.** Избр. пед. соч. : в 4-х т. – М. : Педагогика, 1956. – Т. 3. – 527 с.

Хацаюк Н. С. Організація науково-методичної роботи в “Школах майбутнього” Автономної Республіки Крим.

Стаття присвячена актуальній проблемі організації науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах Автономної Республіки Крим, які працюють в рамках Державної цільової соціальної програми “Школа майбутнього”.

Ключові слова: експериментальний навчальний заклад, “Школа майбутнього”, науково-методична робота.

Хацаюк Н. С. Организация научно-методической работы в “Школах будущего” Автономной Республики Крым.

Статья посвящена актуальной проблеме организации научно-методической работы в экспериментальных учебных заведениях Автономной Республики Крым, которые функционируют в рамках Государственной целевой социальной программы “Школа будущего”.

Ключевые слова: экспериментальное учебное заведение, “Школа будущего”, научно-методическая работа.

Khacayuk N. S. Organization of scientific-methodical work in “Schools of the future” of Autonomous Republic Crimea.

The article is devoted the issue of the day of organization of scientific-methodical work in experimental educational establishments of Autonomous Republic Crimea, which function within the framework of the Government having a special purpose social program “School of the future”.

Key words: experimental educational establishment, “School of the future”, scientific-methodical work.

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.017

Д. В. Алфімов

НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ

В умовах динамізму сучасного життя, небувалих за швидкістю й за обсягом змін, що охопила всі сфери духовної й практичної діяльності, коли темпи соціально-економічного й науково-технічного розвитку стали усе більше перевершувати темпи зміни поколінь людей, необхідно не тільки озброювати учнів знаннями, уміннями, навичками, але головне: навчити їх самостійно пізнавати світ, діяти, жити разом, жити в злагоді із самими собою.

Питанням вивчення особистості, її розвитку й орієнтації освіти на досвід, інтереси, схильності, а, значить, і на її неперервний саморозвиток, присвячені роботи К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, А. Асмолова, В. Беспалька, О. Бондаревської, К. Платонова, Л. Виготського, У. Давидова, А. Леонтьєва, Л. Рубінштейна, В. Мясіщева, В. Слободчикова, А. Петровського, В. Онушкіна, В. Шадрікова, П. Щедровицького, І. Якиманської та ін. Інваріантність підходів названих авторів стосовно особливостей особистості визначається орієнтацією на неперервність освіти людини при її русі в різних підсистемах освіти.

Питанням виховання лідерських якостей особистості присвячені роботи дослідників Т. Вежевич, С. Гармаш, Л. Конишевої, С. Ливайн, І. Пескової, В. Сбитневої, О. Хмизової, О. Цикаришвилі, В. Ягоднікової тощо.

Однак у науково-педагогічній літературі залишається поки що поза увагою дослідження наступності у вихованні лідерських якостей особистості школяра.

Метою статті є визначення ідеї наступності у вихованні лідерських якостей у школярів.

Традиційна система освіти, сфальцьована на створенні людини за образом й подобою, а не на знаходженні змістів для духовного життя, творчої самореалізації й самодетермінації в обрії особистості, цих завдань не вирішує. Сформований тип “кінцевої” освіти, при якому один раз отримані знання зберігали свою цінність протягом усієї професійної діяльності індивіда, вичерпав свої можливості.

Доречно відзначає заступник міністра освіти і науки України, доктор філософських наук, професор Є. Суліма, що “за останні десять

років у навчальному середовищі в контексті глобальних тенденцій спостерігаються такі зміни:

- масовий характер постійного навчання та його неперервність як нова якість;
- орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього середовища до потреб та запитів особистості;
- орієнтація на особистість учня, забезпечення можливостей розкриття здібностей та обдарувань” [6, с. 3].

У силу цих і ряду інших причин найбільш перспективною в даному напрямку представляється концепція освіти впродовж життя. Вона повинна бути гнучкою, різноманітною, доступною у часі й просторі. Подібна освіта, крім задоволення потреби особистості в адаптації до змін у професійній діяльності на ринку праці, повинна стати процесом неперервного розвитку людської особистості, її знань і навичок, здатності виносити судження й уживати різні дії.

Її завдання – забезпечити людині розуміння самої себе й навколишнього середовища, сприяти виконанню її соціальної ролі в процесі трудової діяльності й життя в суспільстві.

У цьому зв'язку можна говорити про рух до “суспільства освіти”. Роль школи підсилюється в прищеплюванні смаку до освіти, у тим, щоб навчити одержувати задоволення від навчання, навчити вчитися, “добувати знання”, розвивати допитливість, кращі якості лідера, а значить створювати умови для успішної особистісної самореалізації.

В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. зазначається, що державна політика у галузі освіти, навчання та зайнятості здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя, відповідно до соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [3]. Неперервна освіта реалізується через:

- забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів;
- формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;
- оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм;
- зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;
- формування й розвиток навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців.

Держава здійснює прогноз та відповідні розрахунки обсягів і напрямів професійної підготовки, створює умови для професійного навчання безробітних з урахуванням змін на ринку праці.

Л. Новиков [5] поняття “неперервна освіта” зараховує до трьох об’єктів (суб’єктів): особистості, освітніх програм і організаційних структур освіти. Стосовно особистості це поняття означає, що людина вчиться постійно. Причому автором пропонуються три вектори руху людини в освітньому просторі. Перший вектор (“вектор руху вперед”) – людина удосконалює свою професійну майстерність, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні (наприклад, медсестрою, учителем, кухарем та ін.). Другий вектор (“вектор руху нагору”) припускає, що людина безупинно просувається щаблями і рівнями освіти. При цьому вона може послідовно переходити з одного рівня освіти на інший (наприклад, школа – технікум – ВНЗ), а може перескакувати через деякі рівні (наприклад, школа – ВНЗ). Третій вектор неперервної освіти стосовно особистості (“вектор руху по горизонталі”) означає, що людина має можливість не тільки продовжувати освіту, а й змінювати її профіль (наприклад, зміна спеціальності), тобто є можливість освітнього маневру, що може бути зумовлена як особистісними потребами, так і соціально-економічними умовами, що змінилися.

Неперервна освіта стосовно другого об’єкта – освітніх програм – передбачає наступність змісту освіти при переході від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого. Стосовно виховання лідерських якостей учнів різного віку це означає, що програми їх підготовки на різних етапах (молодшому, середньому й старшому рівні) повинні бути погодженими, які не дублюють одна одну, є поглиблюючими і розвивальними.

Третій об’єкт неперервної освіти – освітні установи. У цьому випадку неперервність означає наявність мережі освітніх структур і такий їх взаємозв’язок, що з необхідністю й достатністю створює простір освітніх послуг, здатних задовольнити всю безліч освітніх потреб, що виникають як в окремої людини, так і у суспільства й конкретного регіону. Гуманістичний потенціал неперервності освіти полягає в тому, що вона забезпечує кожному можливість багатомірного руху в освітньому просторі з урахуванням своїх можливостей і здібностей. Інакше кажучи, людина має реальну можливість для вибору оптимальної особисто для себе освітньої траєкторії.

Проблема набуття особистістю компетентності, розвитку її лідерських, ділових, особистісних якостей і здатностей щодо осмисленого збереження та самостійного і творчого відтворення власної життєдіяльності в усіх її проявах (діяльності, спілкуванні, пізнанні та відносинах) та сферах (економічній, соціальній, політичній, культурно-дозвіллевій, сімейній, побутовій), розбудови власної життєвої стратегії, свідомого визначення та здійснення людиною свого життя, досягнення

життєвого успіху є однією з найважливіших проблем, які постали перед українським суспільством у ХХІ ст.

Наявність у людини цих якостей і здатностей в усі часи і в будь-якому суспільстві зумовлювала продуктивність, успішність її життєдіяльності, міру її включення в суспільне життя. Але якщо в традиційному суспільстві міра компетентності, якостей особистості корелювалася здебільшого зі ступенем засвоєння і дотримання нею соціальних норм, традицій та звичаїв, традиційних видів діяльності, то в сучасному інформаційному суспільстві соціальні умови сприяють самостійності й творчості особистості в її життєдіяльності, навіть змушують людину проявляти їх.

Розглянемо основні характеристики сучасного суспільства, які обумовлюють зростання вимог до особистості, вимагають від сучасної людини її якісно нового рівня.

За підрахунками відомого американського футуролога О. Тоффлера, сучасне людство, в порівнянні з попередніми поколіннями, живе у принципово нових умовах, новому світі. Так, лише в порівнянні з початком минулого століття, за 60 років, швидкість зв'язку зросла в мільйон разів, потужність озброєнь – в 10 мільйонів разів, енергонасиченість промисловості – в тисячу разів, а швидкість пересування – в 100 разів. Зміни проникають у всі сфери життєдіяльності людства, впливають на психологію людини.

Не можна не побачити сили, стрімкості та незворотності змін, породжених суспільним та науково-технічним прогресом; серед шляхів подолання їх негативного впливу на особистість ми можемо вказати пізнання людиною процесів, які пов'язані зі змінами, її самовдосконаленням.

Незворотність та сила впливу змін на життєдіяльність людини обумовлює наукову рефлексію, спрямовану на пошук засобів нейтралізації, подолання негативних наслідків змін та використання позитивних переваг, які відкривають перед людством нові, досі ще не бачені перспективи. Секрет зростання і розвитку полягає в тому, щоб навчитися, як поводитися із силами змін, керувати ними. Ми не використали всіх можливостей, не пізнали справжньої ролі навчання в оволодінні людиною силами прогресу, які продукує інформаційне і постінформаційне суспільство. Майбутнє світу – в проектно-випереджальному навчанні; місія освіти полягає в тому, щоб змінити життя учнів і допомогти виховати громадян, які зможуть жити і продуктивно працювати в нових умовах (соціальних, техногенних, екологічних тощо).

Реальність сьогодення така, що для України є гостра потреба в стратегії інтегрування у світову систему цивілізації, у засвоєнні засобів самовдосконалення на основі національних традицій, успадкованого людського потенціалу і належного рівня виробництва.

Освіта та виховання – соціально-історичне явище. Вони живуть, розвиваються, змінюються разом із соціальними, економічними змінами суспільного життя. Ці зміни мають то повільний, еволюційний, то вибухоподібний, революційний характер. У історичного розвитку освіта визначала для себе різні завдання, серед яких завдання неперервної освіти, або ж “навчання на все життя”.

Проблема неперервної освіти і виховання у багатьох країнах піднесена до рангу державної політики. Високорозвинені країни не заперечують того факту, що лідерство належить тому, хто може забезпечити високу освіченість людей відповідно до вимог цієї епохи. У відставанні освіти вбачають головну причину економічних, соціальних і політичних ускладнень “погані школи – погана економіка”.

Центральною ідеєю неперервної освіти та виховання є категорія постійного розвитку людини як суб’єкта діяльності й спілкування протягом життя. Тому закономірно, що метою неперервної освіти та виховання є розвиток особистості як у періоди її дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил і здатностей, так й у періоди інволюції організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються.

Е. Кінг у статті “Перегляд навчання в світі, що змінюється”, визначаючи факт усе більшого поширення “навчання на все життя” у сучасному світі, наголошував, що концепція з’явилась ще в ХІХ ст. і вже відтоді розвивається і знаходить все більшу підтримку. Він визнає той факт, що наразі, крім ускладнення суспільної структури в державі, яка потребує постійного володіння навичками, набирає сили і глобалізація освіти, яка збільшує цю потребу. Одним із вагомих мінусів існуючої системи освіти є те, що вона базується на положенні передбачуваність кар’єри людини, що не можна визнавати правильним [7, с. 115].

На думку П. Джарвіса, ідея “навчання на все життя” передбачає, що людина набуває нові знання у міру необхідності, під час усієї кар’єри. Ця ідея має глибоке коріння, однак повного розвитку вона досягла лише у сучасному світі, коли перший план у професійній підготовці посіла необхідність постійно поповнювати власні знання [8, с. 52].

Наближення нового століття активізувало теоретичну думку та законодавчу діяльність щодо визначення оптимальних шляхів розвитку освіти, адекватних вимогам ХХІ ст. З’явилися офіційні та напівофіційні документи: “Освіта американців для ХХІ ст.” (США), “Освіта майбутнього” (Франція), “Пошук моделей освіти для ХХІ ст.” (Японія). Лейтмотив цих документів становить ідея неперервної освіти. Вона визначає стратегію шкільної політики високорозвинених країн [2, с. 3].

Вже в 1970-х рр. Міністерство освіти Японії запропонувало мету: освіта має стати “неперервною”. Метою всіх змін у японській освіті є орієнтація на людину та неперервність освітнього процесу, який має відбуватися в різних формах впродовж усього життя.

Уряд Англії в розробці документа про реформу школи “Національна програма 5-16” керувався тезою про те, що економічні труднощі країни пов’язані з нестачею освіти, а головне завдання полягає в тому, щоб “постійно підвищувати рівень освіти”, як це роблять країни-конкуренти.

Наразі неперервна освіта сприймається в Європі не як розкіш, а як індивідуальна і національна стратегія виживання в сучасній висококонкурентній глобальній економіці. Уряди цих країн визнають неперервну освіту засобом боротьби з безробіттям, рівень якого в Європі помітно високий – у середньому він сягає 10 % (у США = 4,3 %).

У доповіді, яку до ЮНЕСКО подала Міжнародна комісія з освіти для ХХІ ст. (Доповідь Делора), називають чотири наріжні камені освіти:

– учитися жити разом, тобто розвивати вміння розуміти один одного, поважати історію, традиції та духовні цінності та на їх основі виховувати новий світогляд;

– навчатися, щоб знати, тобто набувати широкої загальної освіти, яка допоможе глибше вивчити вибрані предмети;

– учитися творити, щоб уміти творчо впливати на оточення. Крім набування технічних навичок виконання будь-якої роботи, результатом навчання має стати набування професіоналізму, який дає змогу приймати рішення в будь-яких (часто індивідуальних) ситуаціях, працювати в команді, долучатися до виробничої або суспільної діяльності, оволодіти всіма методами поєднання праці та навчання;

– учитися жити – жоден талант людини не повинен залишитися нерозкритим.

Зокрема: пам’ять, логічне мислення, творча уява, фізичні можливості, естетичне чуття, прагнення спілкування та природна харизма лідера. У доповіді Комісії наводиться ще один принцип ідеальної держави: в основі суспільства, що постійно навчається, лежить набуття, поглиблення та застосування знань.

Зміни в сутнісних характеристиках суспільства призвели до змін у його вимогах до особистості-лідера. Якщо в традиційному суспільстві лідер визначається передусім здатностями адаптуватися до сталих суспільних умов, а в добу індустріального – до періодичних економічних (технологічних), соціальних та суспільно-політичних змін, то зараз, у добу інформаційного суспільства, місія особистості-лідера полягає у спроможності діяти в умовах перманентно змінюваного (і у все більш швидкому темпі) середовища. Необхідними є не лише готовність особистості до змін та участь у них, але й її здатність продукувати та впроваджувати зміни, управляти ними.

За таких обставин, масштаб змін (глобальні соціальні інновації, які безпосередньо впливають на життя багатьох людей, або власні життєві інновації, які стосуються лише одного індивіда) не відіграє для конкретної особистості вирішального значення. Важливішими є

результати змін, спроможність особистості управляти ними, долати їх можливі негативні наслідки.

І. Єрмаков та Д. Пузіков виділяють наступні групи цивілізаційних викликів XXI ст., які детермінують потребу в переосмисленні значущості особистості в суспільному житті, освіті, економіці, політиці, культурі, соціальних відносинах [1, с. 4]:

1. Духовні виклики – проблема духовності, моралі й моральності особистості стоїть сьогодні як ніколи гостро. Без перебільшення можна стверджувати, що в добу атомної енергетики, ядерної, хімічної та бактеріологічної зброї, можливості передачі будь-якої інформації через мережу Інтернет, доля людства, його майбутнє залежить від порядності, доброти та відповідальності кожної окремої людини.

2. Інформаційні виклики – виражаються в зростанні обсягу інформації, яку людині необхідно осмислити для успішної життєдіяльності, ускладненні опрацювання інформації, необхідної для прийняття важливих життєвих виборів.

3. Екологічні виклики – людські потреби зростають у геометричній прогресії, природні ресурси, необхідні для їх задоволення, – в арифметичній і вичерпуються. Людство повинно змінити своє ставлення до природи, інакше воно не виживе.

4. Етнокультурні виклики – позитивний розвиток людства можливий лише за умови діалогу культур, за наявності розвиненої етнокультурної компетенції представників різних етносів, релігій, культур. Глобалізація наближує різні етноси та культури; уникнути зіткнення допоможуть лише толерантність, плюралізм, компетентне ставлення до власної та інших культур.

5. Соціальні виклики – як і раніше, світ поділяється на багатих і бідних, успішних та невдах, привілейованих та паріїв. Можливим шляхом здійснення соціальної справедливості для окремої людини є соціальна мобільність. Але людина відповідальна за своє просування соціальними щаблями. На ній лежить моральна та соціальна відповідальність за її активність у здобутті привабливіших соціальних статусів. Фактично, для багатьох людей соціальна мобільність стає недосяжною спокуюсою, а даремні намагання скористатися нею – зайвими життєвими проблемами.

6. Освітні виклики XXI ст. є добою неперервної освіти та виховання, а точніше самоменеджменту. Успішною буде життєдіяльність лише тієї особистості, яка буде вчитися та самовдосконалюватися все своє свідоме життя. Щасливою зможе бути та людина, яка знаходитиме в цьому втіху.

Освіта та самоменеджмент повинні мати прогностичний, випереджальний характер. Лише так суспільство та особистість зможуть управляти змінами та успішно ініціювати необхідні їм новації. А для того, щоб особистість змогла реалізувати та примножити культурний

досвід, отриманий у процесі навчання, освіта повинна сприяти самореалізації особистості, подальшому самостійному розвитку.

Освіта повинна допомогти особистості оволодіти життєтворчістю; навчитися мистецтву життя, вчитися впродовж усього життя. В цьому полягатиме гуманістична функція освіти XXI ст., її головне завдання, місія.

Виклики XXI ст. зумовлюють вимоги до особистості. Сучасна людина має бути здатною:

- швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях;
- критично мислити;
- використовувати набуті знання і вміння в навколишній дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, творчо мислити;
- бути комунікабельною, контактною в різних соціальних групах;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в професійному і особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- вміти добувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- бережливо ставитися до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатною до вибору альтернатив, що пропонує сучасне життя;
- вміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати своє життєве кредо і свій стиль життя.

Ми вважаємо, що проблема розвитку компетентності особистості, її лідерських якостей є основною проблемою освіти XXI ст. Вироблення дієвих механізмів, методів сприяння розвитку компетентності особистості педагогічними засобами – це один з ключів до розв'язання проблеми виживання людства, подолання ряду негативних процесів, які ставлять його на межу існування.

Виховання особистості повинно здійснюватися безупинно, у силу його великої життєвої значимості. Обов'язковою умовою ефективності виховання, а значить, і виховання лідерських якостей є створення системи неперервного виховання школярів.

Під *неперервністю* ми розуміємо “взаємозалежний процес навчання, виховання й розвитку протягом всього життя й у тісному взаємозв'язку всіх типів і видів установ освіти, зусиль громадськості й найближчого соціуму”.

Ми думаємо, що виховання лідерських якостей – неперервний процес, він починається з народження людини й триває все життя. На

перший погляд може здатися, що не можна позначити якісь періоди в цьому єдиному неперервному процесі. І, проте, це можливо й доцільно.

У різні вікові періоди існують неоднакові можливості для виховання лідерських якостей. Дитина, підліток й юнак, наприклад, по-різному ставляться до різних засобів виховання. Знання й облік досягнутого людиною в той або інший період життя допомагає проектувати у вихованні її подальший ріст.

У різні вікові періоди особистого розвитку кількість соціальних інститутів, що приймають участь у формуванні дитини як особистості, різні. У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років домінує сім'я. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з однолітками, іншими дорослими людьми. З приходом до школи відкривається новий потужний канал виховного впливу на особистість дитини через однолітків, учителів, шкільні навчальні предмети й справи. Розширюється сфера контактів із засобами масової інформації. З розвитком нових комунікаційних технологій і ростом кількості засобів масових комунікацій, а також відносна воля у виборі й подачі матеріалу збільшила роль цього фактора соціалізації.

Починаючи з підліткового віку, велику роль у розвитку особистості грає спілкування з однолітками, друзями, серед яких дитина проводить більшу частину свого часу.

У міру дорослішання роль сім'ї в розвитку дитини поступово зменшується й збільшується різнобічність виховних впливів на особистість дитини.

Н. І. Болдирев відзначає, що специфічною особливістю виховання є те, що воно тривале і неперервне, а результати його відстрочені в часі, його не можна відокремити в якийсь спеціальний виховний процес.

Виховання лідерських якостей протікає в процесі багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), у тих різноманітних відносинах, у які вони вступають у різних ситуаціях зі своїми однолітками, з дітьми молодше себе й з дорослими. Проте, виховання лідерських якостей є цілеспрямованим процесом, що припускає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій.

В основі системи неперервного виховання лідерських якостей ми виділяємо наступні принципи:

- 1) загальність освіти й виховання, що забезпечує рівень вихованості кожної людини, незалежно від віку, статі й т.п.;
- 2) гнучкість і різноманіття форм виховання, що забезпечують умови для оптимального розвитку особистості, її лідерських якостей;
- 3) зв'язок виховання з працею, як фізичною, так і розумовою;
- 4) неперервність виховання лідерських якостей протягом усього активного життя людини;
- 5) багатоваріантність змісту виховання;
- 6) розвиваючий характер виховання й навчання;

7) випереджальний характер змісту й спрямованості виховних процесів стосовно потреб суспільної практики.

Отже, ми визначаємо такі особливості неперервної освіти школярів на сучасному етапі:

1. Для здійснення неперервної освіти та виховання школярів необхідно визначити стратегічну мету, що повинна відповідати міжнародним документам з освіти й виховання.

2. Неперервна освіта та виховання виступають як процес постійного піднесення людини, її гармонізації з іншими людьми, державою, суспільством. Для того щоб реалізувати цей процес, виховання й освіта повинні починатися з самого раннього дитинства. Ще в сім'ї й у дошкільні роки дитина повинна одержати деякі початкові відомості про взаємодію з навколишніми, правила поведінки тощо. Ці знання повинні бути розвинені й закріплені в початкових, середніх і старших класах середньої школи.

3. Організація діяльності школярів у загальноосвітньому навчальному закладі дозволяє коректувати сімейне виховання й розвивати, поглиблювати знання, навички діяльності, що здобувають у школі.

4. Відкритість освітніх границь школи, тісна взаємодія з освітніми установами різного рівня, громадськими організаціями й об'єднаннями, залучення найближчого сімейного оточення школярів як повноправного суб'єкта процесу виховання.

Отже, дотримання всіх перелічених вище особливостей буде мати сенс у тому випадку, якщо вони будуть співвіднесені із запитами сучасного соціуму до загальноосвітнього навчального закладу.

Подальше дослідження передбачається провести у напрямі детального вивчення специфіки виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі.

Література:

- 1. Єрмаков І. Г.** Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького навчально-реабілітаційного центру, 2005. – 112 с.
- 2. Мальков З. А.** Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация / З. А. Мальков, Р. Рапез. – Вып. 1 (169). – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1992. – 15 с.
- 3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України.** – 2002. – № 33. – 23 квітня.
- 4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи :** монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К : ВШОЛ, 2000. – С. 29 – 30.
- 5. Новиков А.** Принципы построения системы непрерывного образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 5.
- 6. Суліма Є.** Інноваційно-інформаційний розвиток освіти – якісно новий етап модернізації всієї освітньої системи / Є. Суліма // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 3 – 8.
- 7. Edmund King.** Education Reversed for a World in

Transformation // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 109 – 119. 8. Peter Jarvis. Global Trends in Lifelong learning and the Response of the universities // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 249 – 259.

Алфімов Д. В. Наступність у вихованні лідерських якостей у школярів.

У статті розглянуто ідеї наступності у вихованні лідерських якостей у загальноосвітньому навчальному закладі. Визначаються особливості і принципи неперервного виховання лідерських якостей школярів. Автор доходить висновку, що процес неперервного виховання лідерських якостей школярів можливий, якщо використовувати певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій на кожному віковому етапі.

Ключові слова: неперервність, неперервна освіта і виховання, лідерські якості, школяр.

Алфимов Д. В. Преемственность в воспитании лидерских качеств у школьников.

В статье рассмотрены идеи преемственности в воспитании лидерских качеств общеобразовательном учебном заведении. Определяются особенности и принципы непрерывного воспитания лидерских качеств у школьников. Автор приходит к выводу, что процесс непрерывного воспитания лидерских качеств у школьников возможен, если использовать определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий на каждом возрастном этапе.

Ключевые слова: непрерывность, непрерывное образование и воспитание, лидерские качества, школьник.

Alfimov D. V. Continuous education leader qualities of schoolboys.

In the article the ideas of succession are considered in education of leader internalss general educational establishment. Features and principles of continuous education of leader internalss of schoolchildren is determined. An author comes to the conclusion, that the process of continuous education of leader internalss of schoolchildren is possible, if to use the certain system of maintenance, forms, methods and receptions of pedagogical actions on every age-related stage.

Key words: continuity, continuous education and upbringing, leader qualities, schoolboy.

УДК 373.3.015.31:331

А. Я. Данієлян

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРАЦІ
В ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в умовах сучасного стратифікованого суспільства та потребує створення необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Метою статті є дефініційний аналіз поняття “педагогічна умова” та обґрунтування педагогічних умов виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в приватних навчальних закладах.

Психолого-педагогічний словник трактує поняття “педагогічна умова” як “сукупність обставин, в яких здійснюється життєдіяльність суб’єкта, що сприяє або заперечує її успішності” [9, с. 451 – 452]. Сучасні науковці визначають педагогічні умови як обставини, фактори, сукупність мір, від яких залежить ефективність педагогічного процесу.

О. Хмельова підкреслює, що “педагогічні умови” можуть бути визначені тільки через “дидактичні категорії”, які відображають основні елементи навчально-виховного процесу та розуміють педагогічні умови як взаємозв’язану сукупність методів, прийомів, форм, елементів змісту навчання в навчально-виховному процесі, що забезпечує досягнення очікуваних результатів [14, с. 58 – 59]. Аналізуючи формулювання педагогічних умов у різних наукових дослідженнях, зауважимо, що більшість учених, дійсно, пов’язують умови з основними дидактичними категоріями, що на конкретних прикладах, буде доведено нижче.

Заслугує уваги розуміння педагогічних умов, як системи взаємозалежних, взаємодоповнюваних, взаємопов’язаних метою та смыслом компонентів, яке надається у дослідженні Л. Фоміної [13, с. 50]. На нашу думку, вчений у своєму визначенні підкреслив найважливіші характеристики поняття, розуміючи його, по-перше, саме як систему, по-друге, не пов’язуючи їх з основними дидактичними категоріями, що, на наш погляд, дозволяє визначати педагогічні умови найбільш точно, конкретно, наближено до проблеми.

Отже, у своєму дослідженні ми будемо розуміти педагогічні умови як комплекс взаємозалежних, взаємодоповнюваних, взаємопов’язаних метою та смыслом спеціально створених компонентів, які охоплюють всіх суб’єктів виховного процесу.

Для обґрунтування педагогічних умов формування ціннісного ставлення молодших школярів до праці звернемось до аналізу результатів наукових досліджень, що були отримані вченими, які

розробляли та експериментально підтверджували ефективність умов виховання різних ціннісних категорій.

Так, О. Михайлова, ґрунтовно вивчаючи проблему моральних цінностей, підходить до формулювання умов, на наш погляд, з максимальним урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку та глибоким розумінням сутності поняття “цінність”. Науковець визначає такі необхідні педагогічні умови формування моральних цінностей молодших школярів, базовими положеннями яких є особливості морального розвитку дітей молодшого шкільного віку:

- поширення ціннісного простору молодшого школяра в особистісно-значущій діяльності;
- організація діяльності, яка сприяє переживанню учнями ціннісного ставлення до явищ дійсності та усвідомлення особистісного смислу цінностей;
- включення молодших школярів у колективну творчу діяльність, яка спрямована на актуалізацію цінностей [8, с. 90].

У ряді досліджень, присвячених проблемі формування ціннісного ставлення, обґрунтовуються й перевіряються комплекс педагогічних умов, у яких по-різному простежуються основні структурні компоненти категорії “ставлення” й враховуються когнітивна, мотиваційна, емоційна, діяльнісна та рефлексивна складова. Підхід Т. Юркової до формулювання педагогічних умов ціннісного ставлення до природи носить організаційно-узагальнюючий характер. Учений вважає необхідними умови, які, на нашу думку, не враховують усі компоненти ціннісного ставлення, а відображають деякі особливості виховної системи взагалі:

- забезпечення загальної спрямованості навчально-виховного процесу школи на розв’язання завдань формування в підлітків ціннісного ставлення;
- інтеграційний підхід до усвідомлення особистістю цінностей у процесі викладання шкільних дисциплін та класної і позакласної виховної роботи з учнями підліткового віку;
- пріоритетність вибору форм і методів здійснення педагогічного процесу, що володіють значним емоційно-мотиваційним потенціалом впливу на особистість;
- формування в підлітків особистісних стратегій поведінки [16].

Зовсім інший підхід до визначення педагогічних умов виховання ціннісного ставлення у дослідженні С. Лупінович [6]. Вихідними положеннями для створення педагогічних умов авторка визначає традиційні принципи виховання, серед яких принцип послідовності, систематичності, емоційності, свідомості, активності, доступності та інші. Необхідними педагогічними умовами виховання цінностей у молодших школярів моральних цінностей науковець вважає: наступність

у роботі школи та дитячого навчального закладу, підвищення професійної педагогічної компетенції вчителів, створення навчально-матеріального середовища, вдосконалення навчально-виховного процесу. Такий підхід до визначення педагогічних умов виховання моральних цінностей теж, на наш погляд, можна назвати загальним, тому що він в однаковій мірі стосується всіх складових виховного процесу та не демонструє саме ціннісний аспект виховання.

Як бачимо, більшість педагогічних умов, по-перше, визначено через комплекс дидактичних категорій навчально-виховного процесу (методи, прийоми, форми, зміст), також особливості суб'єктів – учнів, вчителів, батьків; по-друге, визначені умови не виокремлюють вузький аспект проблеми, що розглядається, охоплюючи глобальні масштаби навчально-виховного процесу, носять узагальнюючий характер.

Отже, на основі попереднього аналізу підходів до визначення педагогічних умов, а також проведеного науково-методичного та теоретичного аналізу проблеми нашого дослідження, ми визначили педагогічні умови виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці в приватних навчальних закладах, які базуються на:

1) теоретичному розумінні структури ціннісного ставлення, компоненти якого (когнітивний, мотиваційний, оціночний, емоційно-вольовий та діяльнісний) знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

2) глибокому розумінні поняття “праця” як активної цілеспрямованої діяльності, спрямованої на створення цінностей та подолання труднощів, яка представляє собою єдність фізичних, розумових та моральних сил дитини та трансформацією міста, значення, видів праці на сучасному етапі розвитку суспільства.

3) особливостях, по-перше, приватних навчальних закладів, їх величезним виховним потенціалом, який потребує правильної організації та компетентного використання, по-друге, контингенту учнів та їх батьків, які належать до певних страт сучасного суспільства, що обумовлює особливу роль, зміст та цінність праці в їх житті.

Першою педагогічною умовою виховання ціннісного ставлення до праці в приватних навчальних закладах ми вважаємо включення всіх учасників виховної системи приватної школи в процес трудової соціалізації молодших школярів.

Для з'ясування специфіки цієї умови, необхідно з'ясувати суть поняття “трудова соціалізація”. Для розкриття сутності трудової соціалізації істотними є наукові узагальнення педагогів, психологів, соціологів, філософів відносно соціалізації.

Найбільш глибокий та багатогранний аналіз суттєвого змісту соціалізації відносно виховання та розвитку дітей молодшого шкільного віку знаходить своє відображення у педагогічних дослідженнях О. Газмана, В. Давидова, І. Зверева, В. Зеньковського, В. Караковського, А. Капської, Л. Коваль, А. Мудрика, В. Нікітіна, І. Печенко, С. Савченко,

А. Ручки, С. Харченко та ін. Проблеми соціалізації знайшли своє відображення у роботах психологів (Б. Ананьєв, Г. Андрєєв, І. Кон, Н. Кузьмін, В. Мерлін, Б. Паригін), соціологів (Дж. Балантайн, Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Парсонс, М. Рожков).

Більшість учених вважають соціалізацію відносно стихійним процесом входження дитини в соціальне життя, культуру, формування у дитини ціннісних орієнтацій, власного соціального досвіду, власного стилю життя. Отже, у процесі формування ціннісного ставлення, соціалізація, безумовно, займає одне з провідних місць.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє теорія виховання А. Мудрика, в якій соціалізація – це розвиток людини в процесі її взаємодії із суспільством, засвоєння та відтворення культури цього суспільства, яка буває стихійною, відносно спрямованою та відносно контрольованою. Виходячи з цього визначення соціалізації, не важко довести актуальність формування цінності праці у підростаючого покоління на фоні загальнолюдської проблеми руйнації цінності праці в сучасному суспільстві.

Суттєвим для розкриття змісту трудової соціалізації є врахування особливостей процесу соціалізації в психологічній науці. Зазначимо, що соціалізація в психології розглядається у різних наукових школах, і її трактування носить досить різноманітний характер:

- “набуття контролю за імпульсами” (З. Фрейд);
- “інтерналізація зовнішніх вимог, норм, правил” (Б. Скіннер);
- “процес засвоєння і відтворення соціального досвіду” (І. Кон);
- “побудова когнітивної моделі навколишнього середовища” (У. Найссер).

Термін “трудова соціалізація” зустрічається здебільшого в соціології, де поняття “труд” вживається еквівалентно “професії”, “роботі”, і тому ототожнюється з “професійно-трудовою соціалізацією”. Так, наприклад, Ф. Ільєсов дає визначення трудової соціалізації як процесу включення індивіду в систему суспільного розподілу праці, де провідними соціальними функціями є трудові [3].

На основі проведеного аналізу існуючих підходів до трактування соціалізації, в своєму дослідженні ми будемо розуміти трудову соціалізацією молодших школярів як включення дитини в процес засвоєння та відтворення трудового досвіду, трудових норм, культури та цінності праці в процесі взаємодії з соціальним середовищем.

Саме вдосконалення та переорієнтація соціальної середовища, її спрямованість на загальнолюдські цінності, у тому числі цінність праці, наповненість працею, “прикладом” працелюбства, на нашу думку, значно підвищить процес трудової соціалізації молодших школярів.

Н. Щуркова акцентує увагу на дуже важливому для нашого дослідження аспекті проблеми впливу та значення соціальної середовища. По-

перше, вчений наголошує на необхідності активного включення дитини у соціальну середу: “Сама соціальна середа не має невідворотного позитивного результату, – вона стає виховним чинником лише у випадку активної взаємодії із середою дитини як суб’єкта”.

По-друге, важливим, на думку автора, є питання якісного змісту соціальної середи, яке здебільшого залежить від знань, професійних вмінь педагога, який вирішує проблему “вибору ціннісних характеристик соціуму, в якому розгортається діяльність групи та окремої людини”, в тому числі визначає роль та місце цінності праці поряд з іншими загальнолюдськими цінностями.

По-третє, що стає особливо актуальним в умовах сучасної приватної школи, Н. Щуркова підкреслює найбільшу силу виховного впливу малої “референтної” групи, в якій знаходиться дитина і де проходить її ведуча діяльність” [15, с. 115]. При значних можливостях приватної школи, як адаптивної школи повного дня, та особливостях основного контингенту сімей, описаних у попередньому параграфі, саме сім’я потребує активного цілеспрямованого включення в процес трудової соціалізації молодших школярів. Робота з сім’єю в приватній школі потребує напруженої планомірної роботи, що пояснюється зайнятістю батьків, відсутністю часу та бажанням приймати участь у житті власних дітей, передача повноважень у навчанні та вихованні “платній” школі та іншими особливостями основного контингенту сімей молодших школярів, які навчаються в приватних навчальних закладах, описаними вище. Включення педагогічного колективу приватної школи потребує спеціальної роботи, яка спрямована на:

- оволодіння педагогами певними знаннями про специфіку трудової соціалізації, формування ціннісного ставлення до праці;
- розуміння сутності та цінності праці у сучасному стратифікованому суспільстві;
- усвідомлення особливостей контингенту дітей, які навчаються в приватних навчальних закладах, та їх батьків.
- оволодіння (акцентування) необхідними професійними вміннями для організації й контролювання процесу трудової соціалізації та включення в процес усіх суб’єктів.

Включення всіх суб’єктів виховного процесу – учнів, батьків, педагогів – у процес трудової соціалізації забезпечить формування у молодших школярів комплексу необхідних уявлень, знань про види, значення, місце, цінність праці у житті людини, професіях, їх змісті, користі, ролі у житті суспільства; забезпечить молодшим школярам “приклад” ціннісного ставлення до праці значущих дорослих. Як бачимо, активне включення всіх суб’єктів у процес трудової соціалізації базується на всіх концептуальних положеннях нашого дослідження та спрямовано на наповненні когнітивного компоненту структури ціннісного ставлення до праці.

Друга педагогічна умова виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці – *створення ситуації емоційного проживання радості праці*, вирішує, на наш погляд проблему емоційно-вольового та мотиваційного компоненту структури ціннісного ставлення.

Проблемі емоцій під час праці у вихованні дітей приділяли увагу педагоги світового рівня: Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, В. Сухомлинський, П. Христианович, С. Шацький, Р. Штейнер та ін. Особливого місця для розкриття значення емоцій у формуванні ставлення займають психологічні дослідження (О. Алфєров, П. Гальперін, Р. Гурова, Г. Костюк, О. Леонтєв, П. Симонов, О. Павлюк, Д. Ельконін, В. Юркевич та ін.). Тісний зв'язок переживання позитивних емоцій та виникнення мотивації до певної діяльності констатують ряд дослідників: Л. Божович, В. Кутішенко, О. Леонтєв, Т. Матіс, О. Миленський, В. Юркевич.

Емоції, на думку О. Леонтєва, є необхідною умовою будь-якої діяльності, в тому числі, праці, вони виконуючи функцію “внутрішніх сигналів”, порушують “рівнозначність орієнтирів перед суб'єктом, внаслідок чого деякі із них набувають особливого сенсу” [7]. Це є доказом того, що емоційні переживання є підготовчими в становленні ціннісного ставлення до праці.

О. Алфєров підкреслює значну силу емоцій та почуттів, які, визначають емоційну складову категорії ставлення. За переконаннями вченого, почуття та емоції знаходяться у тісному зв'язку та у перебувають у постійній взаємодії із ставленням, припинюючи або посилюючи його [1].

Актуальними для нашого дослідження є думки Г. Костюка, який стверджував, що емоційний компонент, як важлива складова ціннісного ставлення, знаходиться у взаємозалежності із труднощами. “Почуття породжується самими... труднощами, з якими людина зустрічається..., успіхами і невдачами, внутрішніми суперечностями між зробленими висновками і новими фактами” [4, с. 232]. Це доводить безумовну цінність емоціонального проживання молодшими школярами процесу та результатів праці, особливого місця в якому займає подолання труднощів.

Важливе значення для нашого дослідження мають ідеї В. Сухомлинського, який теж розумів працю як подолання завдяки зусиллю волі яких-небудь труднощів. “Свідомість того, що труднощі переборено, – пише В. Сухомлинський, – дозволяє відчувати радість праці, яка незрівняна ні з якими іншими радощами” і є одним з головних джерел будь-якого виду праці. “Радість праці – це краса буття; пізнаючи цю красу, дитина переживає почуття власної гідності... Краса – не тільки те, що одержує дитина, але насамперед те, що вона створює” [526, 210].

Радість праці займає одне з головних місць у дослідженнях ученого. Почуття радості є стимулом появи інтересу до подальшої діяльності, любові до праці, важливою ланкою у формуванні внутрішньої

потреби в праці, джерелом емоційного підйому, переживання, натхнення. Варто підкреслити, що виховний вплив має не тільки почуття радості, пережите безпосередньо дитиною, але і таке почуття, за яким дитина спостерігає, а саме відчуття радості праці вчителя, батьків або іншої людини. Помилковим є страх багатьох учителів бурхливого прояву емоцій, відмовлення від активного прояву почуття радості від результату праці взагалі й особливо праці навчальної, тому що це заважає навчальному процесу, порушує дисципліну. Це і є, на наш погляд, однією з причин зниження ролі праці в житті дитини, формування негативного ставлення до праці в підростаючого покоління. “Почуття радості, – як писав В. Сухомлинський – доступно лише тому, хто вміє напружувати сили, знає, що таке піт і втома. Дитинство не повинно бути постійним святом – якщо немає трудової напруги, посилюючої для дітей, для дитини залишиться недоступним щастя праці. Вища педагогічна мудрість трудового виховання полягає в тому, щоб затвердити в дитячому серці народне відношення до праці” [11, с. 210].

Виходячи з вищевикладеного, створення ситуації емоційного проживання радості праці є необхідною умовою формування у молодших школярів ціннісного ставлення до праці.

Третьою важливою педагогічною умовою виховання ціннісного ставлення є, на наш погляд, *делегуванні молодшим школярам організаційних повноважень у підготовці і проведенні різних видів роботи у навчально-виховному процесі приватної школи.*

Делегування повноважень, як складний багатогранний процес, який являє собою передачу повноважень іншій особі, передбачає сформованість у дитини цілого комплексу необхідних якостей (працелюбство, наполегливість, воля, терпіння, відповідальність...), вмінь (організувати, планувати, працювати, долати труднощі, знаходити спільну мову, взаємодіяти, досягати мети...) та ціннісних орієнтацій.

Пояснення сутності педагогічної умови потребує розкриття змісту терміну “делегування повноважень”, який в педагогічній науці з’явився нещодавно і майже не досліджувався, хоча сам процес делегування певних повноважень дітям молодшого шкільного віку активно використовується в навчально-виховному процесі і має схожі риси з “дорученням” та “обов’язком”. Сутність поняття “делегування повноважень” розглядає економічні, юридичні, політичні науки.

Проблема делегування в теорії управління досліджується у роботах П. Алексєєва, М. Альберта, М. Виноградського, А. Паніна, Ф. Хедоуори, О. Шканової та ін. У педагогічній науці делегування повноважень розглядали з точки зору самоуправління, як один з факторів, принципів (В. Лізінський, Н. Ліпаткіна, М. Поташків П. Трет’яков, Т. Шамова).

Термін “делегування” утворюється від латинського *delegatus, delegare*, що має значення “відправляти”, “назначати” та означає дію

керівників із розподілу та передачі завдань і повноважень особі, яка приймає на себе відповідальність за їх виконання [10, с. 21].

М. Виноградський та О. Шканова, характеризують делегування як процес передачі обов'язків і повноважень від вищого рівня управління до нижчого рівня, або навпаки. Делегування повноважень учені розуміють як “передачу підлеглим тих прав, які їм необхідні для прийняття рішень у процесі виконання конкретної роботи. Разом з тим, делегування не означає, що вищий керівник зовсім відмовляється від прав і обов'язків вирішувати делеговані питання. Він несе повну відповідальність за всі дії підлеглих, яким він делегував свої повноваження. Підлеглий у свою чергу повністю відповідає перед керівником як за якість рішень, так і за затримки у рішенні делегованих йому питань”. Для нашого дослідження особливого значення набуває точка зору науковців на можливості делегування у підвищенні ефективності роботи, формуванні трудової мотивації [2].

Проведений аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку, що більшість сучасних дослідників (П. Алексєєв, А. Панін, В. Сітаров, А. Файоль) пов'язують процес делегування з відповідальністю, свободою вибору, совістю.

Так, А. Файоль розглядає повноваження у тісному зв'язку з відповідальністю: “Відповідальність є наслідком повноважень, це їх природне слідство, по суті двійник, і там, де здійснюються повноваження, виникає відповідальність” [12, с. 57].

Важливість делегування повноважень у вихованні ціннісного ставлення до праці доводить і багатогранність основних компонентів цього процесу. Як зазначила у своєму дослідженні Н. Ліпаткіна, делегування складається з когнітивно-ціннісного, комунікативного, організаційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів [5, с. 81]. Тобто, делегування молодшим школярам повноважень у підготовці і проведенні різних видів роботи у навчально-виховному процесі приватної школи передбачає наявність знань про зміст роботи, розуміння її цінності, необхідних комунікативних, організаційних, рефлексивних вмінь, а також вмінь “діяти”, планувати, доводити дію до кінця, що безумовно вагомо у формуванні ціннісного ставлення до праці.

Із вищевикладеного можна зробити висновки: по-перше, делегування потребує певної підготовки педагогів та учнів; по-друге, делегування передбачає активну діяльність учнів, що дозволяє реалізувати діяльнісний аспект структури ціннісного ставлення; по-третє, процес делегування не можливий без постійного контролю та оцінки з боку керівника та виконавця, що дозволяє охопити найскладніший оціночний елемент категорії “ставлення”; по-четверте, делегування повноважень потребує наявності внутрішніх мотивів праці, необхідних знань, трудових вмінь, сформованості емоційно-вольової сфери; по-п'яте, делегування як складний процес, пов'язаний з відповідальністю,

вмінням робити вибір, совістю, потребує ретельної підготовки школярів та педагогів до його організації.

Отже, ми вважаємо важливими умовами виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці в приватних навчальних закладах включення всіх учасників виховної системи приватної школи в процес трудової соціалізації молодших школярів; створення ситуації емоційного проживання радості праці; делегування молодшим школярам організаційних повноважень у підготовці і проведенні різних видів роботи у навчально-виховному процесі приватної школи. Визначені педагогічні умови потребують подальшої експериментальної перевірки.

Література:

- 1. Алферов А.** Формирование ответственного отношения к учению : учеб. пособие к спецкурсу / А. Алферов. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1984. – 297 с.
- 2. Виноградський М.** Організація праці менеджера / М. Виноградський, А. Виноградська, О. Шканова. – К. : Кондор, 2002. – 518 с.
- 3. Ильясов Ф.** Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением) / Ф. Ильясов ; под ред. В. Г. Андреевкова. – Ашхабад : Ылым (Наука), 1988. – 100 с.
- 4. Костюк Г.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
- 5. Липаткина Н.** Делегирование полномочий как фактор развития внутришкольного самоуправления : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Липаткина. – Оренбург, 2004. – 241 с.
- 6. Лупінович С.** Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи комплексу естетичного виховання : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. Лупінович. – Запоріжжя, 2006. – 215 с.
- 7. Леонтьев А. Н.** Мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1972. – 39 с.
- 8. Михайлова Е.** Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Михайлова. – М., 2007. – 247 с.
- 9. Психолого-педагогический словарь** / авт.-сост. В. Мижериков. – Ростов-на-Дону, 1998. – 544 с.
- 10. Словарь** иностранных слов: актуальная лексика, толкования, этимология / Н. С. Арапова, Р. С. Кимягорова. – М. : Цитадель, 1999. – 336 с.
- 11. Сухомлинский В.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1985. – 557 с.
- 12. Управление** – это наука и искусство / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М. : Республика, 1992. – 351 с.
- 13. Фомина Л.** Организационно-педагогические условия деятельности негосударственной адаптивно-развивающей школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Фомина. – Санкт-Петербург, 2006. – 208 с.
- 14. Хмелева О.** Становление ценностного отношения к учебной деятельности учащихся начальной школы (в системе развивающего обучения Д. Ельконина – В. Давыдова) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Хмелева. – Барнаул, 2002. – 193 с.
- 15. Щуркова Н.**

Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с. **16. Юркова Т.** Формування у підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. Юркова. – Херсон, 2008. – 201 с.

Даниелян А. Я. Педагогічні умови виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці в приватних навчальних закладах.

У статті проведено аналіз поняття “педагогічні умови” і проаналізовано та обґрунтовано педагогічні умови виховання у молодших школярів ціннісного відношення до праці в приватних учбових закладах.

Ключові слова: педагогічні умови, ціннісне ставлення до праці, трудова соціалізація, делегування повноважень, включеність, виховний процес, приватна школа.

Даниелян А. Я. Педагогические условия воспитания ценностного отношения младших школьников к труду в частных учебных заведениях.

В статье проведен анализ понятия “педагогические условия”, проанализированы и обоснованы педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к труду в частных учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогические условия, ценностное отношение к труду, трудовая социализация, делегирование полномочий, включенность, воспитательный процесс, частная школа.

Danielyan A. Pedagogical terms of education of the valued relation of junior schoolboys to labour in private educational establishments.

In the article the analysis of concept “pedagogical terms” is conducted and analysed and grounded pedagogical terms of education for the junior schoolboys of the valued attitude toward labour in private educational establishments.

Key words: pedagogical terms, valued attitude toward labour, labour socialization, delegation of plenary powers, included, educate process, private school.

УДК 373.5.016:81'243

Е. И. Дьяченко

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В связи с развитием международного сотрудничества в разных областях жизнедеятельности, расширением политических и культурных контактов с зарубежными странами востребованность активного владения иностранным языком стала очевидна для всех. В соответствии с этим, возникла насущная потребность в специалистах разного профиля, владеющих иностранным языком. Отсюда возрастает значимость владения иностранным языком и встает вопрос о необходимости пересмотра содержания обучения школьников на старшей ступени. Назрела необходимость выявить особенности употребления языка в разных сферах и положить их в основу профильного обучения иностранному языку.

Иностранный язык обладает воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом и поэтому помогает формированию личности, ее направленности, которая помогает использовать творческие возможности учащихся в интересах человечества.

Профильное обучение иностранному языку на старшей ступени школы объясняется причинами как объективного, так и субъективного характера. В основе объективной причины лежат потребности народного хозяйства в специалистах средней и высшей квалификации, владеющих языком. Субъективная причина заключается в том, что для успешного владения языком его необходимо включить в систему жизненных интересов личности.

Естественно, старшая ступень средней школы неоднородна по составу учащихся. Одни четко знают, какую профессию выберут себе в будущем, другие сомневаются, у них нет определенных интересов, а третьи – вообще не знают, чем бы хотели заниматься в будущем.

Другую проблему составляет отношение учащихся к иностранному языку. Довольно часто имеется большой разброс в уровне владения языком. Одним учащимся он дается легко, и они настроены на совершенствование во владении языком, хотя зачастую их профессиональный выбор может быть в совершенно другой сфере. Другие же, наоборот, хотели бы в будущем заниматься иностранным языком, но язык им дается трудно, они отстают по уровню обученности.

В таких условиях только дифференцированное обучение дает возможность учесть потребности всех учащихся, а также только переход на профильное обучение создает необходимые условия для личностной ориентации учащихся.

Дифференцированное обучение дает преимущества над остальными подходами к учебному процессу:

1. Такое обучение позволяет организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности.

2. Процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным потребностям учащихся, их профессиональному интересу.

3. Организация дифференцированного обучения усиливает развивающие функции процесса обучения.

Иностранный язык легко интегрируется со многими предметами учебного плана и вписывается в содержание образования профильной школы, так как в целом ряде профессий владение языком – необходимая часть профессиональной подготовки.

Общеобразовательный процесс профильной школы предусматривает возможность существования разнообразных вариантов комбинаций учебных курсов, которые обеспечат гибкую систему профильного обучения, состоящего из базовых (общеобразовательных), профильных и элективных курсов.

Базовые курсы обязательны для учащихся всех профилей обучения (3 часа в неделю). Профильные курсы имеют повышенный уровень обучения, они определяют направленность каждого профиля (6 часов в неделю), а элективные курсы входят в состав профиля обучения на старшей ступени школы (и поддерживают обучение основных профильных курсов на заданном стандартом профильном уровне).

В состав профильных курсов входят только курсы, углубляющие содержание базовых предметов. На профильном уровне базовые предметы могут быть представлены совокупностью отдельных профильных курсов. Содержание каждого из базовых и профильных курсов определяется стандартом, а их недельный объем – федеральным базисным учебным планом. Благодаря личностной ориентации учащиеся могут выбрать желаемый и доступный им курс, отвечающий их потребностям и возможностям.

Таким образом, профиль представляет собой “промежуточную форму” дифференциации обучения – между, с одной стороны, сегодняшним недифференцированным подходом и, с другой стороны, глубокой специализацией, присущей для лицеев и спецшкол. Впрочем, такая степень специализации (“профиль как спецшкола”) также вполне может реализовываться в рамках, когда практически все содержание и время элективного компонента отводится “предметно-жестко” на углубление двух-трех профильных предметов и суммируется с часами последних.

Базовый курс обучения иностранному языку позволяет школьникам завершить подготовку по предмету на общеобразовательном уровне (при его изучении со II класса начальной школы), что может быть приравнено к пороговому уровню B1 (термин

Совета Европы). Благодаря этому достигается эквивалентность российского образования с зарубежным.

Не следует забывать, что в филологическом профиле иностранный язык – цель углубленного изучения. В других профилях он еще и средство изучения другой области.

Профильный учебный предмет не должен быть перегружен специализированными знаниями, входящими в программу вузовского обучения. В связи с этим, в Государственном образовательном стандарте подчеркивается, что оба уровня, базовый и профильный, имеют общеобразовательный характер, однако они ориентированы на приоритетное решение разных комплексов задач.

Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащихся и ориентирован на их подготовку к последующему профессиональному образованию и профессиональной деятельности.

Одним из наиболее важных вопросов, возникающих в процессе профильного обучения, является проблема отбора содержания обучения. Здесь также необходимо учитывать краткосрочность профильного курса иностранного языка. Кроме того содержание обучения должно максимально удовлетворять потребности учащихся, способствовать их профессиональному самоутверждению, предоставлять возможность для самореализации и самораскрытия личности.

Профильное обучение необходимо рассматривать не как метод или прием, а как подход в обучении иностранному языку вообще. Несмотря на то, что содержание обучения в данном случае отличается, процессы изучения и овладения языком в профильном курсе остаются такими же, как и в общеобразовательном курсе. Все решения по поводу отбора содержания и выбора методов согласуются с причинами изучения языка.

Отличительной чертой профильного обучения иностранному языку является осознание потребности учащихся в его изучении. В содержании обучения иностранному языку включается совокупность того, что учащиеся должны усвоить в процессе обучения так, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали запросам и целям данного контингента учащихся.

В профильном обучении иностранному языку содержание обучения должно обеспечивать формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, что подразумевает корректное владение иностранным языком в пределах тем, предусмотренных рамками курса и охватывающих повседневную жизнь их профессиональной сферы.

Иноязычная коммуникативная компетенция предполагает овладение учащимися знаниями о культуре языка, реализующееся формированием речевых и языковых навыков оперирования профессиональной лексикой, владением устной и письменной речи, позволяющее учащимся понимать и участвовать в общении с носителями языка.

В процессе профильного обучения иностранному языку у учащихся формируются не только определенный комплекс знаний о языке, но и навыки и умения использовать эти знания в процессе коммуникации. Поэтому основными задачами подобного курса являются:

1. Обеспечение запоминания учащимися определенного количества языкового материала (например, лексические единицы по тематике курса).

2. Формирование у учащихся навыков и умений активного использования языкового материала в речи.

Профильное обучение направлено на обеспечение углубленной подготовки старшеклассников по выбранным предметам и дает возможность “разгрузить” учащихся по непрофильным дисциплинам. При этой форме организации учебной деятельности старшеклассников должны максимально учитываться их интересы, склонности и способности.

Еще одна из проблем, с которой сталкиваются специалисты при внедрении профильного обучения, – это количество профилей и их учебно-методическое сопровождение. На сегодняшний день еще мало разработано программ для различных профилей.

Если обучение общему иностранному языку обусловлено сложившимися традициями преподавания, выбором того или иного учебника, рекомендованного Министерством образования, программами и четкими стандартами, то проектирование профильных курсов для учащихся других сфер предполагает большую нагрузку преподавателя.

Проектирование курса при этом рассматривается как особый вид профессиональной деятельности по созданию педагогом представлений о будущем процессе обучения, воспитания и развития личности учащихся.

Анализ научной литературы показывает, что наиболее перспективной инновационной формой организации профильного обучения является модульная форма подачи учебного материала, которая подразумевает высокую концентрацию и качественный отбор учебного материала.

Модульное обучение предусматривает также изменение формы представления учебного материала, который структурируется на относительно самостоятельные блоки-модули, что должно придать образовательному процессу большую гибкость и адаптивность. Привычные для традиционной школы учебные курсы с жесткой

структурой уже не могут соответствовать возросшей познавательной мобильности учащихся.

Активное владение иностранным языком является одним из наиболее важных показателей личности и профессионального развития учащегося.

Литература:

1. Бим И. Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. **2. Бим И. Л.** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. – Москва : “Просвещение”, 2007.

Дяченко О. І. Про деякі особливості профільного навчання іноземної мови старшокласників.

Стаття присвячена одній з актуальних проблем освіти. Вона відкриває проблеми профільного навчання. Основна увага звернена на принципи профільного навчання іноземній мові в школах.

Ключові слова: профільне навчання, середня школа, комунікативна компетенція, індивідуалізація і диференціація освіти.

Дьяченко Е. И. О некоторых особенностях профильного обучения иностранному языку старшеклассников.

Статья посвящена одной из актуальных проблем образования. Она открывает проблемы профильного обучения. Основное внимание обращено на принципы профильного обучения иностранному языку в школах.

Ключевые слова: профильное обучение, средняя школа, коммуникативная компетенция, индивидуализация и дифференциация образования.

Dyachenko E. I. About some particularities of profile Foreign language teaching to senior pupils.

The article is devoted to one of actual problems of education. It opens the problems of profile teaching. The main attention is paid to the principle of profile teaching of foreign language at schools.

Key words: profile training, secondary school, communicative competence, individualization and differentiation of education.

УДК 37.091.313:81'243

М. В. Дьяченко

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Интеграция – это процесс и результат объединения знаний, способов познания и деятельности на какой-либо общей основе, способствующий целостному восприятию окружающего мира, пониманию и осознанию роли и места человека в системе мироздания, характера его деятельности в социоприродной среде. Из истории развития науки проблема интеграции – одна из старейших.

Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы, в этом случае они ведут к повышению уровня её целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объём и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами, в частности, надстраиваются новые уровни управления.

Таким образом, в ходе интеграции происходит объединение в целое ранее разрозненных частей и элементов и формируется качественно новое образование системы. Разным уровням интеграции наук и соответствующих им усложняющимся формам должны соответствовать разные интегрированные курсы, различные по уровню обобщённости материала.

Правильная постановка цели интегрирования определяет стратегию изучения предметов того или иного научного направления (естественного, гуманитарного, технического) и цели создаваемых интегрированных курсов.

Наблюдается интеграция внутри существующего предмета в виде циклов или блоков уроков, объединяющих материал одного и ряда предметов с сохранением их независимого существования, а также разовые интегрированные занятия разного уровня и характера.

Итак, в современной науке интеграция рассматривается как средство обеспечения целостности личностного мировосприятия, осознания единства мира и человека, живущего в нём и его познающего, единства Земли и Космоса, единства Вселенной. Интеграция знаний с помощью целостных курсов и синтеза различных дисциплин – один из испытанных на практике путей построения учебных программ.

Прав американский психолог Дж. Брунер, доказавший, что когда в условиях быстрого роста объёма информации возможность её восприятия уменьшается, единственный выход из положения – усвоение структуры знания.

Интеграционный характер содержания учебного предмета “иностранный язык” облегчает реализацию идеи о межпредметной координации и интеграции знаний об актуальных проблемах взаимодействия общества и природы, позволяет формировать умения не только синтезировать и обобщать знания по этой проблеме, полученные из других дисциплин, но и передавать их в процессе коммуникации другим людям.

Привлечение знаний, умений и навыков из сферы других дисциплин обуславливает всестороннее развитие и меняет содержание процесса обучения иностранному языку. Взаимовлияние приёмов работы по ИЯ и прочим предметам в конечном итоге улучшает усвоение всего учебного материала.

Из двуединого характера взаимосвязи ИЯ с другими дисциплинами вытекают и особенности преподавания. Оно было вызвано к жизни необходимостью совершенствования языковых знаний, речевых умений и навыков.

Разработка курсов профильного обучения ИЯ, обеспечение его учебными материалами, отбор соответствующих технологий обучения, организация учебного процесса, оценивание результатов учебных достижений учащихся находятся в компетенции учителя.

Уровень готовности преподавателя адаптироваться к профильно-ориентированной социально-культурной среде и осуществлять в ней профессиональную деятельность является одним из главных условий реализации профильного обучения ИЯ.

Интегративное обучение ИЯ имеет важное значение для лингвистических классов, где ИЯ используется в естественнонаучном, социально-экономическом и гуманитарных профилях обучения. Он выступает не только как цель, но и как инструмент образования и самообразования при изучении тех или иных предметов и/или предметных областей, позволяющих подготовить учащихся к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире.

Из практики видно, что преподаватели недостаточно осознают специфику профильного обучения ИЯ, испытывают трудности, связанные с отбором и методической организацией содержания обучения, ориентированного на профиль.

Подготовка преподавателя ИЯ для работы в профильной школе требует определения целей и содержания обучения, выделения профессионально значимых умений, которые подлежат формированию, а также путей личностного развития учащегося и разработки средств обучения и системы контроля уровня сформированности профессионально-методической компетенции.

Лексика общеобразовательных предметов обогащает речь учащихся новыми словами и выражениями, обозначающими явления

природы, жизни, быта, экономики, политики, науки, искусства, и культуры различных стран.

Овладение специфическими языковыми формами выражения и свойственными отдельным предметам синтаксико-морфологическими отношениями не только развивает речь, но и облегчает решение насущных практических задач.

Преподавание отдельных учебных предметов на ИЯ немислимо без глубокого целенаправленного развития связей между знаниями, умениями и навыками, приобретёнными из ИЯ и остальных дисциплин. Отсюда следует, что устойчивые межсистемные ассоциации являются психологическим базисом подобного преподавания.

Мыслительные процессы, происходящие в период изучения материала различных дисциплин на ИЯ, ускоряют развитие умственной деятельности учащихся.

Психологи, изучающие процесс обучения, в частности последователи Гагне (6) и Брюнера (5), полагают, что при интегрированном обучении сходство идей и принципов прослеживается лучше, чем при обучении различным дисциплинам, так как при этом проявляется возможность применения получаемых знаний одновременно в различных областях.

Нами отмечается, что интеграция – это один из путей повышения эффективности иноязычного образования, а также мощный стимул к овладению ИЯ.

В процессе интегративного обучения ИЯ образуется новое качество, которое является более высоким уровнем эффективности овладения материалом. Интегративное обучение, в виду своих особенностей, способно решить задачи иноязычного образования в рамках поставленной цели.

В процессе интегративного обучения ИЯ образуется новое качество, которое является более высоким уровнем эффективности овладения материалом. Интегративное обучение, в виду своих особенностей, способно решить задачи иноязычного образования в рамках поставленной цели.

Оптимальной организацией системы профильно-ориентированного обучения, получившей широкое распространение за рубежом, является его модульная организация.

Из сущности модульного обучения вытекают его преимущества для организации системы профильной подготовки.

Порядок прохождения модулей и темп внутри модуля можно варьировать в зависимости от потребности обучаемых [1, с. 129].

Модульное обучение переносит акцент с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность обучаемого и предполагает повышение личностной активности не только обучаемого, но и преподавателя.

Структура модульної програми реально забезпечує варіювання ступеня автономії учасників, т.е. ступеня відповідальності вчителя і ученика за вибрану індивідуальну навчальну траєкторію [4, с. 9].

При інтегрованому навчанні предметно-орієнтований аналіз використовуваних мовних засобів призводить до усвідомлення мови як необхідного засобу спілкування в сфері науки і технологій і приносить користь, як учасникам, так і викладачам.

При інтегрованому навчанні розрив між оволодінням мови загального вжитку, наступним за ним навчанням мови для спеціальних цілей і викладанням предмета на ІМ можна заповнити інтегрованим курсом, що представляє собою методички оброблений спеціальний гіпертекст, що несе як відому, так і нову спеціальну інформацію.

Такий курс представляє собою своєрідне введення в спеціальність, забезпечене лінгвометодичним апаратом для оволодіння іноземною лексики і лексико-граматических моделей, необхідних для іноземного спілкування по цій спеціальності.

Возможно, именно с помощью интегрированного обучения удастся преодолеть остающийся пока традиционным разрыв между обучением ИМ для специальных целей и преподаванием предмета на этом языке [3, с. 12].

Мова, як соціальне явище, інтегративна по своїй суті, оскільки вона є засобом для передачі різного роду інформації про об'єктивну дійсність.

І. А. Зимняя відзначає, що «усвоєння ІМ не дає людині безпосередніх знань про реальну дійсність. Мова є засобом вираження думки про об'єктивну дійсність, її властивості і закономірності, які є предметом інших дисциплін, тому мова безпредметна. Але, будучи безпредметною, вона має багато загальних точок зіткнення з іншими дисциплінами, т. е. мова «поліпредметна» [2, с. 33].

Висшеизложенные рассуждения можно считать вполне убедительными для доказательства возможности и обязательности опоры на другие предметы при изучении ИМ. Это могут быть точные, гуманитарные и естественные науки, эстетический цикл дисциплин, которые в определённых ситуациях речевого общения составят предмет для коммуникации, повод для разговора.

Диалог культур, зближення і взаємне збагачення науки і мистецтва, науки і релігії, інтеграція природнонаукового, технічного, гуманітарного і художньо-естетического освіти, синтез дискурсивного і емоційно-образного, системно-синергетического підходу і нелінійного мислення виступають найважливішими умовами, що дозволяють в повній мірі реалізувати

потенциал содержания образования, и должны приобрести в нём доминантное звучание.

Литература:

1. Афонасова В. Н. Методика построения профессионально-ориентированных модульно-рейтинговых программ обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Афонасова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2003. – 247 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
3. Литвинюк О. И. И всё-таки средство иностранный язык / О. И. Литвинюк // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 8 – 12.
4. Маркова Е. С. Теоретические основы построения интегративно-модульных курсов английского языка для профильной школы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук. – М., 2004. – 17 с.
5. Bruner J. S. The Process of Education. – Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1969.
6. Gagne R. M. The Conditions of Learning/Holt, Rinehart and Winston. – New York, 1965.

Дяченко М. В. До питання про інтеграційне навчання іноземної мови.

У статті аналізується процес інтеграції. Увага обернена на інтеграційне навчання іноземної мови в профільній школі. У цій статті зачіпається питання професійної компетенції вчителя в організації профільного навчання іноземної мови.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані курси, профільне навчання іноземній мові.

Дьяченко М. В. К вопросу об интегративном обучении иностранному языку.

В статье анализируется процесс интеграции. Внимание обращено на интегративное обучение иностранному языку в профильной школе. В данной статье затрагивается вопрос профессиональной компетенции учителя в организации профильного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: интеграция, интегрированные курсы, профильное обучение иностранному языку.

Dyachenko M. V. About a problem of integrative teaching of foreign language.

The article analyses the integration. The attention is paid to the approaches to the integrative teaching of foreign language in the profile school. It deals with the professional competence of teachers in organizing the profile teaching of a foreign language.

Key words: integration, integrative teaching of foreign language, profile teaching.

УДК 796.011.1

Ю. П. Кобяков, А. С. Павлов

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ:
НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Спорт высших достижений вообще и хоккея с шайбой в частности опирается на организационную структуру детско-юношеского спорта, которая складывалась на протяжении многих лет, и в настоящее время охватывает все 83 субъекта Российской Федерации. Успешное развитие физической культуры и спорта сегодня требует особого внимания ко всей системе подготовки высококвалифицированных спортсменов, которая в последние годы всё в большей мере увязывается с понятием “педагогическая технология”. По мнению Г. К. Селевко, педагогическая технология – это “...системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования” [7]. По классификации автора все технологии в области педагогики делятся на общепедагогические, частнопредметные и локальные. Системе подготовки юных спортсменов в большей мере присущи признаки общепедагогической и частнопредметной технологий. В рамках каждой из них можно выделить пять относительно самостоятельных компонентов: система управления, программно-нормативная база, педагогический процесс, службы сопровождения, предметно-пространственная среда [5].

Когда звучит термин “технологии”, то как бы далеки мы ни были от механистического переноса отношений в сфере материального производства в сферу образовательно-воспитательной деятельности, в теоретическом и познавательном отношении представляется интересным обсуждение взаимоотношений между названными компонентами с позиций философских категорий базиса и надстройки. Традиционно рассматривая в качестве экономического базиса совокупность производственных отношений, несложно будет увидеть, что эту совокупность отношений формируют четыре следующих компонента технологического процесса: система управления, программно-нормативная база, предметно-пространственная среда и службы сопровождения, т. е. всё то, что образует пространство физической культуры. Педагогический же процесс, выступает в этих условиях в качестве надстройки, некоего организационного стержня, вокруг которого и на который, “работают” перечисленные компоненты системы.

Элементы базиса обширны и многопрофильны. Например, одна только система управления включает в себя, помимо администрации ДЮСШ (директор, завуч, методисты), также такие организационные

структуры, как методические объединения, педагогический совет, производственные совещания и др.

Согласно программно-нормативным документам, детско-юношеские спортивные школы по хоккею с шайбой в РФ “призваны воспитывать всесторонне развитых юных спортсменов, сочетающих в себе здоровье, физическое совершенство, моральную чистоту, духовное и умственное богатство” [1, с. 2]. Для достижения этой цели ДЮСШ должны решать задачи, которые с известной долей условности можно разделить на три большие группы: образовательные, воспитательные, спортивной подготовки [6, с. 8]. Комплексное решение данных задач должно являться непременным условием дальнейшего развития отечественного хоккея.

Программа ДЮСШ рекомендует приобщать детей к занятиям хоккеем в возрастном диапазоне между 6-7 годами до 10-11 лет. Граничные значения диапазона, как видим, отделены друг от друга четырьмя годами. Разрыв слишком значителен для того, чтобы не обратиться к анализу возрастной периодизации, построенной на учете переломных биологических периодов в жизни человека. Согласно возрастной классификации Д. Б. Эльконина [9], возраст 9-11 лет, с которым нас связывает опытно-экспериментальная работа, находится на рубеже между младшим школьным и подростковым возрастами, для которого характерно активное развитие мотивационно-потребностной и интеллектуальной сферы личности.

Не останавливаясь на обсуждении двух других элементов базиса – предметно-пространственной среды и служб сопровождения, о которых следует сказать, что они должны, по идее, формировать такую комфортную тренировочную атмосферу, в которую занимающиеся каждый раз готовы были бы погружаться с удовольствием, обратимся к рассмотрению сущностных сторон надстройки – педагогическому процессу.

Педагогический процесс на означенном уровне учебно-тренировочного процесса всегда начинается с отбора – сложной и кропотливой работы, неизбежно связанной с массой прогностических ошибок. В. М. Зациорский выделяет в процессе отбора четыре составляющих: набор, селекцию, классификацию и ориентацию [4]. Наибольшее количество ошибок возникает на этапе классификации, при решении дилеммы: пригоден – непригоден.

Задачей любого тренера-педагога ДЮСШ является не только повышение уровня спортивных достижений спортсменов, но и воспитание в них будущих граждан и патриотов своей страны, способных к саморазвитию. Это – с одной стороны. С другой стороны, каждый творчески мыслящий педагог нуждается в самореализации, самоутверждении своей тренерской концепции, реализуемой в форме передачи ученикам общечеловеческой и физической культуры в виде знаний, умений и двигательного опыта, а также в формировании у них

корректного поведения в жизни и спортивных ситуациях, опираясь на культурную, психическую и творческую индивидуальность последних.

В работах ряда авторов содержится указание на то, что в основе обучения и воспитания юных спортсменов лежит индивидуально-ориентированная форма обучения и взаимного сотрудничества. При таком подходе личность юного спортсмена должна рассматриваться как уникальная целостная система, формирование и влияние на которую осуществляется в рамках психолого-педагогического воздействия тренерского коллектива.

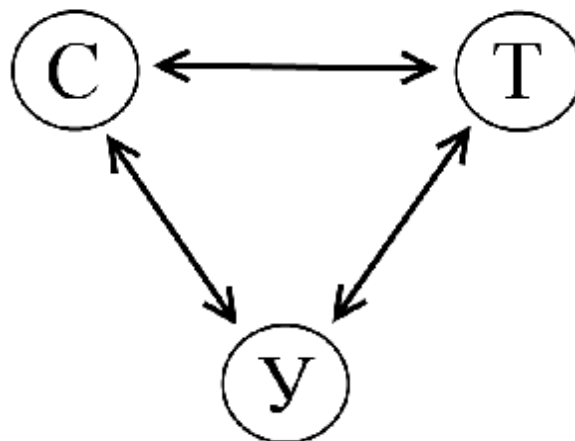
Между тем, традиционная система подготовки юных хоккеистов, построенная на “линейной” организации, репродуктивном воспроизводстве знаний, умений и навыков игровой деятельности, не в полной мере соответствует требованиям современного учебно-тренировочного процесса, которые предусматривают введение новых форм организации, подбора средств и методов, создание оптимальных педагогических условий, среди которых важнейшим является построение отношений между тренером и учеником на основе личностно-ориентированной технологии и технологии сотрудничества.

Следует сделать небольшое замечание к вышеизложенному. Как в общей, так и в спортивной педагогике, невозможно найти отношений по типу “субъект – объект”. Эти отношения почти всегда складываются по принципу “субъект – субъект” [3]. Несмотря на это, в теории и методике хоккея, в отличие от других видов игровой деятельности, исторически укоренившимся является термин “субъект-объектные” отношения. На наш взгляд, такая трактовка не является в полной мере обоснованной. Применяя термин “объект”, мы лишь подчеркиваем деление на того, кто воздействует (педагог) и на того, кто принимает это воздействие, не забывая, при этом, что педагог нуждается в ответной реакции со стороны занимающихся.

В нашем понимании хоккей относится к числу экстремальных видов спорта, поэтому в стратегическом отношении чрезвычайно важно функционирование в рамках педагогического процесса, ориентированном на частнопредметную технологию подготовки юных хоккеистов, возможно более широкого круга участников. Здесь не случайно использован термин “стратегическое отношение”, он включает в себе глубокую идею, ориентированную на дальнюю перспективу. К числу упомянутых участников, несомненно, следует отнести орбиту каждодневного общения ребенка, образуемую его семейным кругом, влияние которого на процесс становления, развития и формирования личности юного спортсмена многими исследователями и тренерами-практиками недооценивается или вовсе упускается из виду. Именно, прежде всего, от оптимального функционирования психолого-педагогической системы “семья – школа”, в данном случае – спортивная школа (в лице тренера), зависит успех воспитания нравственных и волевых черт характера ребёнка. В семье ребёнок приобретает первый

опыт социальных отношений на основе опыта, традиций, педагогической культуры своих родителей, их отношений между собой и с окружающим миром. Залогом успешного включения родителей в педагогический процесс является понимание ими роли физической подготовки для будущего их ребенка. Как видим, в этой триаде: семья – ребенок – школа центральное звено занимает ребенок, являющийся объектом обучения, воспитания, развития и формирования. При этом не только на разных этапах обучения и тренировки, но и в реалиях повседневной жизни роль ведущего звена может попеременно занимать одно из крайних звеньев – либо семья, либо школа. Изменение, в зависимости от складывающейся ситуации, места субъектов образовательно-воспитательного процесса указывает на наличие не только двусторонних, но и противоположно направленных связей. Схематически взаимосвязь сторон технологического процесса в детском и подростковом возрасте можно представить в виде пирамиды, обращенной своим основанием вверх (рис. 1). Подобное изображение, с нашей точки зрения, наиболее точно и корректно передает структуру, уровень взаимосвязи, направленность взаимодействия между отдельными сторонами обсуждаемой системы. Как видно из рисунка, в своем исходном положении семья и школа находятся в одинаковых диспозициях, а ученик занимает по отношению к ним соподчиненное положение. Затем, в процессе активизации всех звеньев триады, возникает ответная и не всегда адекватная реакция каждого из них, в особенности нижнего.

В соответствии с философской теорией развития человека – деятельность, сознание, личность – сознание занимает место промежуточного звена между деятельностью и личностью.



*Рис. 1. Объяснение в тексте.
Условные обозначения: С – семья, Т – тренер, У – ученик.*

Действительно, как изначально, так и в детском и подростковом возрасте, воспитательное, развивающее и формирующее воздействие на ребёнка осуществляет семья, целенаправленно иницируя ребёнка к деятельности в нужном направлении, влияя, следовательно, на его сознание и формируя в нём личность. Важно иметь в виду, что любое воздействие на ребёнка, как со стороны родителей, так и тренерского состава, должно входить в резонанс с его сознанием, содействуя формированию у него интересов, мотивов, желаний, потребности к занятиям избранным видом спортивной деятельности, а в дальнейшем и к борьбе за рост спортивного мастерства. Опора на педагогические технологии, учитывающие позитивный потенциал семейного воспитания, способствующего повышению эффективности учебно-тренировочного процесса, являются предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература:

- 1. Быстров В. А.** Методические рекомендации по разработке региональных государственных программ развития хоккея с шайбой на период до 2014 года / В. А. Быстров. – М. : ФиС, 2010. – 85 с.
- 2. Быстров В. А.** Программа СДЮШОР и ДЮСШ по хоккею с шайбой / В. А. Быстров. – М. : ФиС, 2008. – 105 с.
- 3. Гужаловский А. А.** Основы теории и методики физической культуры : учебник для техникумов физ. культуры / под ред. А. А. Гужаловского. – М. : ФиС, 1986. – 325 с.
- 4. Зацюрский В. М.** Прогнозирование спортивных способностей / В. М. Зацюрский, Н. Ж. Булгакова // Физкультура в школе. – 1974. – № 4. – С. 58 – 61.
- 5. Кобяков Ю. П.** Проектирование и реализация здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов : дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 358 с.
- 6. Матвеев Л. П.** Общая теория спорта : учебник для завершающего уровня высшего физического образования / Л. П. Матвеев. – М. : ФиС, 1997. – 304 с.
- 7. Селевко Г. К.** Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
- 8. Холодов Ж. К.** Теория и методика физического воспитания : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.
- 9. Эльконин Д. Б.** К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6 – 20.

Кобяков Ю. П., Павлов А. С. Система підготовки юних хокеїстів: на основі педагогічних технологій.

На основі вивчення науково-методичної літератури і особистого тренерського досвіду, авторами робиться спроба логіко-змістовного аналізу сучасного стану дитячо-юнацького спорту й пошуку альтернативних педагогічних технологій, що забезпечують

підвищення ефективності навчально-тренувального процесу.

Ключові слова: технологія, програмно-нормативна база, взаємодія тренера, спортсмена і сім'ї.

Кобяков Ю. П., Павлов А. С. Система подготовки юных хоккеистов: на основе педагогических технологий.

На основе изучения научно-методической литературы и личного тренерского опыта, авторами предпринимается попытка логико-содержательного анализа современного состояния детско-юношеского спорта и поиска альтернативных педагогических технологий, обеспечивающих повышение эффективности учебно-тренировочного процесса.

Ключевые слова: технология, программно-нормативная база, взаимодействие тренера, спортсмена и семьи.

Kobiakov Y. P., Pavlov A. S. The system of teaching young ice hockey players: base-teaching techniques.

The authors undertake attempt logical and substantial analysis of contemporary conditions of youthful sport on basis of review of scientific publications and at first hand. Also authors looked for alternative teaching techniques, which can improve effectiveness of training.

Key words: teaching techniques, regulatory base, interaction a coach with a young athlete and his family.

УДК 373.2.015.31:17.022.1

О. В. Ковальчук

**ГУМАНІЗМ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЕФЕКТИВНА
УМОВА ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Оновлення суспільства, а тим більше його радикальна зміна, це — суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Усе це зумовлює необхідність активної участі в цьому процесі всіх його членів, так як недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку та реалізації – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій.

Гуманістична спрямованість особистості вчителя означає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Вільно реалізувати свої творчі можливості задля себе і оточення людина може

лише за наявності віри у саму себе. Остання зміцнюється тоді, коли сприймаються і оцінюються не тільки її позитивні якості, а вся особистість у цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність.

Водночас гуманізм не є абсолютизованим спрощенням і покірністю стосовно недосконалості людини. Педагог повинен ставити перед вихованцем посильні і розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру.

У сучасній педагогіці проблема гуманістичної спрямованості освіти активно досліджувалась науковцями з таких питань: постійне духовне спілкування вчителів і учнів; втілення високих ідеалів гуманізму; етичне ставлення до усього живого; особистісно зорієнтоване навчання та виховання, проблеми формування особистості сучасного вчителя. Ці напрями зафіксовані у працях учених – педагогів: В. Андрущенко, І. Бега, В. Бондаря, М. Євтуха, І. Зязюна, А. Степанюк, О. Сухомлинської, В. Чайки, М. Чепіль.

У структурі особистості вчені виділяють три групи якостей, що відносяться безпосередньо до педагога:

- соціальні (ідейність, громадянськість, моральність, педагогічна спрямованість та естетична культура);
- професійно-педагогічні (теоретична та методична готовність за спеціальністю, психолого-педагогічна готовність до професійної діяльності, розвиненість практичних педагогічних умінь та здібностей);
- індивідуальні особливості пізнавальних процесів та їх педагогічна спрямованість (педагогічна спостережливість, мислення, пам'ять і т.д.);
- емоційна чуйність;
- вольові якості;
- особливості темпераменту.

Педагогічна професія вимагає постійної витрати внутрішньої енергії, емоцій, любові. Тому необхідно розвиток у педагога емоційно-мотиваційної сфери, чому приділяється недостатньо уваги в системі підготовки і перепідготовки вчителя. Це є однією з головних особистісних завдань у гуманістичній парадигмі освіти і передумовою ефективності здійснення духовно-морального виховання. Якщо вчитель мало емоційний, якщо у нього неглибокі почуття, він не зможе вплинути на внутрішній світ дитини. Авторитаризм вчителя, на думку Ю. П. Азарова, пов'язаний з низьким рівнем культури педагога і є наслідком переважання у нього розсудливо-емпіричного стилю мислення [1, с. 71].

Розвиток ідеї гуманізму вчителя можна знайти в працях таких вчених-педагогів, як Ю. К. Бабанський, В. І. Загвязинський, М. І. Данилов, В. В. Краєвський, В. А. Караковський, І. Я. Лернер, З. І. Малькова, Е. І. Монозон, А. В. Мудрик, Н. Д. Нікандров,

Л. І. Новикова, З. І. Равкин, В. А. Сухомлинський, В. О. Сластьонін, Г. Н. Філонов, Г. І. Щукіна, Е. А. Ямбург та ін.

Багато уваги розкриттю проблеми особи педагога у справі виховання та освіти приділено в працях В. А. Сухомлинського. Він, зокрема, писав: “Ми, вчителі, повинні розвивати, поглиблювати в своїх колективах нашу педагогічну етику, стверджувати гуманне начало у вихованні як найважливішу рису педагогічної культури кожного вчителя. Це ціла область нашої педагогічної праці, район, майже не досліджена і в багатьох школах забута, хоча про чуйність, гуманність, дбайливість ведеться розмов немало. Я знаю роботу багатьох шкіл, багатьох вчителів, і це дає мені право стверджувати, що слова про чуйності часто лише проголошуються, і, не реалізуючись на практиці, перетворюються в демагогію, балаканину” [3, с. 19 – 20].

Будучи педагогом-гуманістом зі світовим ім'ям, він завжди пам'ятав, що “найбажаніша і дорога для дитини допомога – це співчуття, співчуття, сердечне участь. Байдужість ж, байдужість потрясає його” [3, с. 21].

У своїх виступах та педагогічних працях В. А. Сухомлинський постійно писав про те, що етика вчителя, його моральні якості є вирішальним фактором виховання особистості учня. Він перетворив свою ідею в життя, створивши унікальну педагогічну систему, в умовах якої кожна дитина отримувала реальну можливість проявити себе як високоморальну і високодуховну особистість.

Детальніше зупинимося на розвитку тих якостей, які повинні бути притаманні кожному педагогові.

Однією з них є діалогове спілкування. У його основі - визнання багатогранності реального світу. Відповідно до думки М. М. Бахтіна, найбільш важливе в житті людини відбувається в моменти “розбіжності з собою”, роздвоєності, нецілісності, в моменти внутрішнього діалогу. Самосвідомість особистості являє собою складний “конгломерат” голосів, що належать значущим для особистості людям. Разом із тим, людина включена в навколишній світ, вона постійно взаємозалежна і взаємодіє з ним. Інтенсивність, широта і глибина зовнішнього діалогу буде детермінована розвиненістю діалогу внутрішнього. Орієнтація педагога на дитину, на його цінності і норми надає їх спілкуванню статус самоцінності, служить передумовою особистісно-орієнтованого взаємодії.

Педагогічна рефлексія. Включає в себе ряд взаємопов'язаних моментів: усвідомлення вчителем справжніх мотивів своєї діяльності, вміння відрізнити власні труднощі і проблеми від труднощів і проблем учнів; здатність до емпатії як активної причетності іншого в його переживаннях і децентрації як механізм подолання егоцентризму і процесу перетворення сенсу образів, понять і уявлень шляхом прийняття особистістю в розрахунок інших точок зору, оцінка наслідків власних особистісних впливів на учнів.

Позитивні етичні якості (чесноти). Чесноти є стійкими характеристиками особистості, що свідчать про її відповідність ідеальній нормі людського існування [2]. Розрізняють природні та придбані чесноти – залежно від різних станів людини, аскетичні, моральні (чи етичні) і духовні – залежно від їх характеру. Взаємно доповнюючи і зумовлюючи один одного, чесноти складають динамічну єдність і служать цілям морального вдосконалення особистості. У своєму інтегральному охопленні всі чесноти являють собою систему духовно-моральних цінностей, в якій кожна чеснота є одночасно і вищою якістю особистості, і ознакою, що вказує на її ціннісну орієнтацію.

Однією з найважливіших рис, якими наділені педагоги можна вважати любов до дітей. Якщо вчитель проникнутий істинною любов'ю, його вплив буде сильним і плідним. Плодами такої любові стануть взаємна любов, прихильність, довіра, вільне, слухняність учнів.

Під час педагогічної взаємодії з учнями варто дотримуватись наступних порад:

1. Намагатися зрозуміти, що учні поводять себе як звичайні діти.
2. Намагатися прийняти дитину такою, якою вона є насправді – з “плюсами” і “мінусами”, з усіма її особливостями.
3. Намагатися “виробити” в собі розуміння, співчуття і співпереживання до дитини.
4. Знайти позитивне в особистості дитини, висловити їй довіру.
5. Встановити особистий контакт за допомогою засобів невербального спілкування, створювати “ситуації успіху”, надавати дитині позитивну словесну підтримку.
6. Не втратити момент словесного або поведінково-емоційного відгуку з боку дитини, прийняти активну участь в подоланні проблем і труднощів дитини.
7. Не соромитися проявляти своє ставлення, свою любов до дітей, відкрито відгукуватися на прояв відповідної любові, закріплювати дружній, сердечний, щирий тон в практиці повсякденного спілкування.

Гуманістичні ціннісні орієнтації педагога стали предметом спеціального вивчення Н. П. Гапон. Дослідник відзначає, що така орієнтація особистості вчителя передбачає:

- зміщення особистісного статусу з позиції пасивного споживача духовних цінностей (об'єкта) в статус соціально-активного співучасника і співтворця духовного життя;
- зміна монологічної схеми в системі людських відносин, перехід на позицію суб'єкта взаємодії;
- справжній особистісний саморозвиток.

Гуманістична ціннісна орієнтація, на думку Гапон, полягає в єдності особистісного способу життя і форм педагогічного співробітництва.

У цьому контексті нам видається надзвичайно значущим висловлювання А. В. Мудрика про те, що ставлення вчителя до самого

себе, поряд з його ставленням до навколишнього світу та іншими аспектами і способами самореалізації, є головним результатом виховного процесу. Він вважає, що педагог стає особистістю, здатною впливати на іншу особу, при певному, досить високому рівні самоповаги [4]. Позитивне самосприйняття, любов до себе так само важливі для вчителя, як і любов до дитини.

Ця загальна спрямованість педагогічної взаємодії коригується конкретними рекомендаціями на його адресу:

- щиро ставитися до вихованця і відверто висловлювати своє позитивне ставлення до нього;
- допомагати вихованцю усвідомлювати цілі власного розвитку і домагатися перетворення цих цілей в мотиви його діяльності;
- співпрацювати з вихованцями при плануванні педагогічної діяльності;
- організовувати навчально-виховний процес з максимальною зручністю для учнів, навіть якщо це пригнічує інтереси педагога [5, с. 78 – 80].

Навчальний процес, організований у рамках гуманістичної парадигми, виходить з ідеї, що неможливо навчати, можна тільки сприяти успішному навчанню, що достатньо глибоко вивчається тільки той матеріал, який відповідає потребам учнів, сприяє вдосконаленню особистості, що результативність навчання визначається в першу чергу самим учнем, а педагогічна оцінка спрямована на ініціювання такої самооцінки.

Очевидно, що сутністю гуманістичної спрямованості ціннісних орієнтацій педагога є його пріоритетна орієнтація на цінність особистості – себе і іншу людину. Звідси випливає, що в структурі гуманістичних ціннісних орієнтацій “самоцінність” і “прийняття іншої людини” має займати пріоритетні позиції. Тому необхідно спеціальне вивчення питання про психологічну природу феномена самоприйняття особистості, переживання її самоцінності – тієї цінності, яку особистість вбачає в собі самій.

Література:

- 1. Аплетев М. Н.** Система воспитания личности в процессе обучения : монография / М. Н. Аплетев. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998.
- 2. Бабанский Ю. К.** Педагогика : курс лекций / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988.
- 3. Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – М. : 1980. – Т. 2.
- 4. Сисоева С. О.** Педагогічна творчість учителя : Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.
- 5. Харламов И. Ф.** Педагогика : курс лекций / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1990.

Ковальчук О. В. Гуманізм особистості вчителя як ефективна умова формування гуманістичних цінностей молодших школярів.

У статті розкрито особливості особистості педагога щодо формування гуманістичних цінностей молодших школярів.

Ключові слова: особистість, педагог, гуманізм, якості особистості.

Ковальчук О. В. Гуманизм личности учителя как эффективное условие формирования гуманистических ценностей младших школьников.

В статье раскрыты особенности личности педагога по формированию гуманистических ценностей младших школьников.

Ключевые слова: личность, педагог, гуманизм, качества личности.

Kovalchuk O. V. Humanism of teacher's personality as a condition for effective formation of humanistic values of young pupils.

The article deals with the peculiarities of the individual teacher, to form the humanistic values of younger students.

Key words: personal, teacher, humanism, personal features.

УДК 37(09)477

Н. М. Коляда

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧОГО РУХУ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

В нових соціально-економічних та соціокультурних умовах все більших “обертів” набирає дитячий рух – активний суб’єкт соціальної політики держави, своєрідний соціально-педагогічний феномен, складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей та дорослих, які об’єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації; унікальний соціально-педагогічний фактор, що активно стимулює дитяче самоствердження, самовизначення і, накінець, соціалізацію [1, с. 64].

Організатор дитячого руху – педагог-вихователь, професіонал у галузі дитячого руху, учасник та організатор життєдіяльності дитячого колективу. Причому сьогодні – це навіть не професія і не спеціальність, це функція педагога-вихователя, для реалізації якої потрібні відповідні знання, уміння, навички, тобто спеціальна підготовка [2, с. 24]. Проте аналіз сучасної практики виявив, по-перше, проблеми професійної некомпетентності дорослих (соціальних педагогів, організаторів) у питаннях взаємодії з дитячими об’єднаннями, а також відсутність кадрів, які здатні підтримати дитячу соціально та особистісно значущу

ініціативу й самодіяльність. Одна із причин – новизна ситуації, що склалася в дитячому рухові: демонополізований, варіативний за цілями, цінностями, спрямованістю діяльності, різноманітний за формами, він має поки що незначний соціальний і виховний вплив та потребує підготовки відповідних висококваліфікованих спеціалістів – організаторів дитячого руху.

Майже всі сучасні дитячі та молодіжні об'єднання виростили на цільово-змістових та організаційно-стильових запозиченнях у всесоюзних піонерській та комсомольській організаціях радянського періоду. І навіть незважаючи на постійне “відхрещування” від своїх попередників, вони успадкували від них та намагаються відтворити у принципово нових соціально-економічних умовах організаційно-методичні засади, виховні й навчальні пріоритети, принципи управління і т. п. Нічого осудливого в цьому немає, як немає й сумнівів щодо загальної користі означених пріоритетів та принципів – тобто величезного як за обсягом, так і за змістом виховного потенціалу історико-педагогічного досвіду діяльності дитячих формувань.

Проте сьогодні багато мовиться про недоліки радянської педагогічної науки, зокрема: залежність від партійних ухвал, підміну дослідницьких методик узагальненням передового досвіду вчителів, інтерес не до реальних проблем освіти, а до ідеального вчителя і зразкового учня. Проте не варто забувати, що “...радянська педагогіка – це частина цілого, частина історії вітчизняної педагогічної науки, яку не можна вихолостити, перекреслити або стерти з пам'яті. До неї слід звертатися, критично осмислювати, прагнути бачити її достоїнства і прорахунки” [3, с. 8].

У цьому контексті виживим є виявлення оптимального виховного потенціалу дитячого руху та його структур (об'єднань, організацій і т. д.) та усвідомлення з сучасних позицій багатого вітчизняного історико-педагогічного досвіду.

На різних історико-педагогічних етапах приділялася значна увага дослідженню проблеми підготовки кадрів для дитячого руху. Насамперед, піонерської організації, яка протягом майже 70-літньої історії нашої країни займала монопольну позицію (за деякими винятками) в дитячому середовищі як масова організація. Значну роль в історії розвитку дитячого руху відіграли такі форми підготовки дорослих лідерів, як курси, школи, класи вожатих, а згодом – відділення педагогічних училищ та факультети ряду педагогічних навчальних закладів. Для дитячих лідерів свого часу створювалися школи активу – в піонерських дружинах, міські, районні, на сторінках дитячих періодичних видань (журналів “Дитячий рух”, “Пионервожатый”, “Пионер”, газети “Пионерская правда” та ін.).

У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників висвітлено такі аспекти даної проблеми: професійна підготовка вчителя до взаємодії з дитячими громадськими об'єднаннями (Л. Алієва, І. Гордін, Г. Іващенко,

С. Харченко та ін.); готовність студентів до співпраці з дитячою організацією та формування професійної майстерності вожатого, піонерського працівника (С. Бобришов, О. Лісовець, В. Лебединський, Р. Литвак, Е. Соколова та ін.). Серед сучасних досліджень з даної проблеми слід відзначити праці Л. Алієвої, М. Басова, С. Бойцовой, А. Кирпичника, В. Кудинова, Ю. Кудряшова, О. Лісовця, Р. Охрімчук, І. Руденко, Т. Трухачової та ін.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові та навчально-методичні видання, які повністю або частково присвячені питанням підготовки організаторів дитячого руху. Серед них – “Социокінетика. Лідерство в детском движении: время и ценности” (Москва, 2004) – збірка публікацій психологів, педагогів, істориків, політологів, в яких висвітлено проблему підготовки організаторів дитячих формувань (організацій, об’єднань), проблему лідерства дорослих, її джерела, динаміку, роль та значення для розвитку дитячого руху [4].

Однак, як свідчить історіографічний аналіз даної проблеми, у вітчизняній історико-педагогічній науці сьогодні відсутнє цілісне дослідження проблеми підготовки організаторів дитячого руху на різних історико-педагогічних етапах.

Мета статті – здійснити аналіз сучасних тенденцій підготовки організаторів дитячого руху крізь призму історико-педагогічного досвіду.

Як показав проведений аналіз, серед основних форм підготовки організаторів дитячого руху, піонерських кадрів на різних історико-педагогічних етапах дослідники виділяють: наради, семінари, курси, школи вожатих, класи вожатих в середніх загальноосвітніх школах, піонерських таборах, відділення в педагогічних училищах, факультети в інститутах і т. п. Причому кожна з означених форм підготовки піонерських кадрів займала своє місце і виконувала певну роль в даному процесі. Одні з них, наради і постійно діючі семінари, “працювали” на конкретну повсякденну практику діяльності піонерських дружин і загонів під лозунгом “Сьогодні на занятті, завтра на практиці”. Саме в таких оперативних формах, розрахованих на розгляд актуальних проблем та пошук шляхів їх вирішення, основна частина старших піонерських вожатих засвоювала ази піонерської роботи. Більшою ґрунтовністю та обсягом освітнього змісту, порівняно з попередніми, відзначалися школи та класи вожатих в загальноосвітніх школах, відділення в педагогічних училищах та факультети в інститутах, які готували “кадри на перспективу”. Відповідно кожна з перерахованих форм підготовки відрізнялася як організаційними, так і методичними засадами діяльності.

Сучасні дослідники (І. В. Руденко та ін.) виділяють такі етапи розвитку системи підготовки педагогів-організаторів дитячого руху: 10-20-ті рр. ХХ ст. (передумови створення даної системи, перший досвід підготовки добровольців скаутських загонів); 20-ті рр. ХХ ст. (розробка

та запровадження форм підготовки керівників піонерської організації); 30-80-ті рр. ХХ ст. (позитивні традиції у підготовці організаторів дитячого громадського об'єднання у ВНЗ, училищах, профільних класах загальноосвітньої школи, на базі спеціально створених позашкільних закладів (Будинків та Палаців піонерів, Всесоюзних таборів) і т. д.); 90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст. (сучасний етап розвитку теорії і практики дитячого руху) [5].

Заслугове на увагу своєрідна періодизація, здійснена відомим спеціалістом в галузі теорії та історії дитячого руху, членом Асоціації дослідників дитячого руху, професором М. В. Богуславським, який виокремлює такі позиції лідерства в історичному ракурсі протягом ХХ ст.: 1) субкультурна позиція (початок ХХ ст. – початок громадянської війни); 2) просоціальна позиція (1918 – 1931 рр.); 3) педагогічна позиція (перша половина 30-х рр. ХХ ст.); 4) державницька позиція (середина 30-х рр. ХХ ст. – середина 50-х рр. ХХ ст.); 5) анімаційна (так звана “оживляюча”) позиція (середина 50-х рр. ХХ ст. – середина 70-х рр. ХХ ст.); 6) компенсаторна позиція (середина 70-х рр. ХХ ст. – 80-ті рр. ХХ ст.); 7) менеджерська позиція (1990-ті рр. – початок ХХІ ст.) [6, с. 16].

Історіографічний аналіз даної проблеми підтверджує наявність різних поглядів, точок зору щодо ефективності тих чи інших форм підготовки організаторів дитячого руху. На нашу думку, всі означені форми були ефективними, але кожна – свого часу. Тому при їхній оцінці слід враховувати, як мінімум, два фактори, які були визначальними при виборі комсомолом тих чи інших форм підготовки піонерських кадрів: по-перше, історичний етап соціального, економічного, політичного розвитку суспільства; по-друге – етап розвитку самого дитячого руху, піонерської і комсомольської організацій та системи державної освіти. Оскільки зі змінами у суспільстві, державі, освітній системі одразу відбувалися зміни форм підготовки комсомолом організаторів (керівників, вихователів) піонерів – на зміну старим формам, які ставали неефективними, приходили нові, відповідні часу.

Одним із дискусійних питань для сучасних дослідників історії вітчизняного дитячого руху є причини занепаду та розпаду піонерської організації на початку 90-х рр. ХХ ст. Так, відповідаючи на питання “Чому одночасно підлітки залишилися в піонерській організації без підтримки?” російський науковець, історик, дослідник дитячого та молодіжного руху В. А. Кудинов насамперед зазначає, що відповідь на це питання „лежить на поверхні”: “Рухнула радянська система, стрижнем якої була компартія і створена нею система наслідування і виховання молодих поколінь у відповідності з ідеологією суспільства та держави. І тут ні при чому мінуси в роботі комсомолу з вожатими. А при чому лише політики і функціонери від освіти” [7, с. 382].

На думку багатьох дослідників, “зловісну роль” у долі піонерії відіграв наказ тогочасного міністра освіти про вивід піонерської

організації зі школи. Сама піонерська організація (як це вже не раз було в історії країни) могла б “прилаштуватися” до нових реформованих умов нової державної та суспільної системи, виконуючи притаманну тільки дитячим об’єднанням функцію – забезпечення наслідування поколінь, збереження кращих національних традицій, виховання піонерів у відповідності до вже змінених самою ж піонерською організацією цілей. За словами істориків, учасників тогочасних подій, означені зміни були зафіксовані в ухвалі XX зльоти піонерів (“Артек”, жовтень 1990 р.). Проте, так звана “політична близорукість” тогочасних “реформаторів” привела до “...катастрофічних змін у вихованні підлітків, які потребували організації та старшого товариша, наставника, близького їм за віком, інтересами, устремліннями” [8, с. 383].

Так звану “зраду” вожатих дітям дослідники пояснюють розвалом усіх систем: державного та політичного устрою, уніфікованої молодіжної системи, системи самодіяльної піонерської організації і кадрової як її підсистеми (О. М. Сорочинська) [9, с. 365].

Серед основних причин занепаду та розпаду піонерської організації, так званих “мінусів” у її діяльності дослідники називають такі: відсутність системності та наступності у процесі підготовки піонерських кадрів. Багато хто починав діяльність вожатого без спеціальної підготовки, а для більшості ця підготовка обмежувалася рівнем нарад та семінарів (А. Г. Кирпичник); відсутність самої підготовки організаторів дитячого об’єднання як у цільовому, так і в змістовому аспекті. На піонерських семінарах, курсах, відділеннях, факультетах “готували непогано”, але не організаторів дитячого руху (об’єднання, організації), а спеціалістів з виховної роботи зі школярами, які згодом ставали гарними класними керівниками, організаторами позашкільної роботи, вмілими провідниками ідеї виховання через піонерську організацію (А. Г. Кирпичник); директивне керівництво з боку комсомольської організації, що спричинив формалізм у роботі з піонерами. Народи при райкомах, міськкомках комсомолу в основному носили інформаційний та звітний характер (І. Д. Аванесян); відсутність належної системи навчання методистів, які здійснювали підготовку вожатих, недооцінка ролі та значення підготовки „учителів вожатих” (Т. В. Трухачова); недооцінка необхідності у регулярній періодичній взаємодії з вожатими – за всю історію піонерської організації відбулося лише три всесоюзних зльоти вожатих, а членами пленумів комсомолу та делегатами його з’їздів ставали одиниці (Т. В. Трухачова); прагнення комсомолу виховувати кожного вожатого на постулатах “морального кодексу будівника комунізму”; так звана “заорганізованість”, доповнена всезагальним плановим господарством піонерської організації (О. В. Федина, М. В. Хнеркова); комсомол не готував людину до відкриття “відповідальної свободи”, пред’явлення прав особистістю, визнання пріоритетної цінності права людини, не формував уміння

співрацювати з особистістю без спроби впливати або контролювати її поведінку (А. В. Малиновський); недостатня увага до системи самоосвіти, розвитку індивідуального стилю діяльності вожатого (О. М. Сорочинська) [6, с. 383] та ін. [10, с. 363 – 396].

На думку деяких науковців, за всю історію піонерської організації так і не було створено інституту загонових вожатих, а старші вожаті здійснювали опосередкований вплив на дітей [11, с. 383 – 384]. Проте інші вважають, що всі так звані “мінуси” не перекреслюють “...віру, романтику, щирість, активну життєву позицію і т. д.” [12, с. 395]. Оскільки вожаті формувалися у моносередовищі, де будь-яке інакомислення, несхожість, незгода сприймалися як “деструктивна норма”, і, головне – “...дорослий був нездатний реалізувати різнопланові інтереси дітей, визнати самоцінність світу дитинства і юності, що не зводився до цінностей світу дорослих без тиску, впливу, втручання в особистісний світ дітей та підлітків” [13, с. 395]. З іншого боку, тогочасна система підготовки кадрів була елементом ідеологічної “моделі світу”, яка не передбачала “діалогу, вибору, орієнтацію на ту або іншу світоглядну та методичну систему”. Тому склалася ситуація, коли діти та підлітки швидше пред’являли оточуючому світу свої потреби, ніж дорослі навчилися технологічно та професійно на них відповідати [14, с. 395].

З цим та іншими висновками, зауваженнями, недоліками можна погоджуватися, а можна і ні. Проте питання не в цьому. На сучасному етапі розвитку дитячого руху як соціально-педагогічного феномену, інституту соціалізації дітей важливо врахувати помилки, уроки минулого з метою визначення перспектив на майбутнє.

Так само можна погоджуватися, а можна і ні з твердженням, що сьогодні держава не здійснює підготовку кадрів для дитячого руху. Хоча слід визнати, що сучасні форми підготовки дорослих лідерів дитячих формувань не відрізняються різноманітністю. Виняток становить підготовка студентів до реалізації означених функцій, що здійснюється ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації. Зокрема, стандартом вищої освіти (освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою) зі спеціальності 6.010106 “Соціальна педагогіка” передбачено засвоєння майбутніми соціальними педагогами знань і вмінь з навчальної дисципліни “Теорія та методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України”.

Таким чином, практика свідчить про недостатність існуючих форм підготовки організаторів дитячого руху, які на сьогодні в основному обмежені академічною підготовкою спеціалістів соціальної та соціально-педагогічної сфери у ВНЗ. Сучасність потребує ширшого розповсюдження нетрадиційних, інноваційних форм формування кадрового потенціалу дорослих лідерів дитячих формувань – семінарів, таборних зборів, шкіл лідерів, тренінгів і т.п.

В останні роки зріс інтерес наукової громадськості до проблеми дитячого руху загалом, та підготовки його кадрів зокрема. У цьому контексті заслуговує на увагу діяльність лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України, науково-дослідних лабораторій ряду ВНЗ України, що займаються різноаспектними проблемами дитячого руху. Зокрема, на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини виконується фундаментальне дослідження за рахунок видатків загального фонду державного бюджету на тему "Розвиток дитячого руху в Центральній Україні (друга половина XIX – XX ст.)". Мета дослідження – здійснити всебічний цілісний поліаспектний аналіз розвитку дитячого руху в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. Серед основних завдань дослідження: історіографічний огляд проблеми та створення банку даних джерелознавчої бази (алфавітний, тематичний і хронологічний каталоги) з історії розвитку дитячого руху в Україні у другій половині XIX – XX ст.; встановлення і обґрунтування типології та періодизації розвитку дитячого руху в Україні протягом означеного періоду; порівняльний аналіз теоретико-практичних засад організації дитячого руху в Україні протягом усіх періодів його розвитку; видання хрестоматії з історії дитячого руху в Україні та словника-довідника "Дитячий рух: історія, теорія, практика"; розроблення навчально-методичного забезпечення курсу "Теорія та методика діяльності дитячих організацій в Україні"; підготовка, апробація та захист дисертаційних досліджень на здобуття доктора (кандидата) педагогічних наук в межах даної проблематики.

У науковій сфері сьогодні простежується тенденція до узгодження в основних підходах щодо розуміння природи дитячого руху, його сутності, принципів побудови та функціонування. Визначення засобів впливу громадського формування на особистість дитини, обґрунтування шляхів стимулювання позитивної самоорганізації, соціальної дитячої активності у вирішенні проблеми оптимальної взаємодії дорослих і дітей, прогнозування стану дитячого руху в недалекому майбутньому і т. д. – ці та інші проблеми є предметом дослідження науки про дитячий рух – соціокінетики дитинства – особливої наукової галузі, системи (сукупності) наукових знань про дитячий громадський рух, яка включає: загальну теорію дитячого руху, методику діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху та ін. [15, с. 72]. Одним із основних завдань соціокінетики є вивчення теоретико-практичних аспектів підготовки фахівців (зокрема соціальних педагогів) до роботи з дитячими організаціями.

Сучасні науковці, практики висувують ряд пропозицій щодо підвищення ефективності підготовки сучасних організаторів дитячого руху, серед яких: оновлення змісту підготовки (загальнофілософські основи, психолого-педагогічні основи, технології, методики організації життєдіяльності дітей та дорослих в дитячих об'єднаннях); зосередження

уваги на усвідомленні досвіду минулих років; врахування вікових особливостей та прав дітей; формування умінь вибору змісту роботи, планування і т.п.

Таким чином, на порядку денному – формування справжнього дорослого ЛІДЕРА дитячого формування. Сучасність вимагає розробки ефективних моделей та механізмів підготовки кадрів для дитячого руху із врахуванням адекватних особливостям часу орієнтацій та інтересів дітей, а також соціально-політичної ситуації.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що протягом майже вікової історії дитячого руху склалася унікальна суспільно-державна система підготовки організатора дитячого об'єднання як частина інноваційного блоку загальної системи педагогічної освіти, яка, по-перше, збагатила її зміст як важливий соціальний та культурологічний фактор прогресивного розвитку суспільства; по-друге – дала педагогіці покоління науковців, які передали естафету сучасним дослідникам дитячого руху.

Як показує історичний досвід та сучасна ситуація, підготовка організаторів дитячих формувань (організацій, об'єднань) – це не самоціль, а життєва необхідність, продиктована конкретними цілями, запитами конкретних груп, прошарків суспільства, які можуть бути реалізовані за допомогою дітей – використання їхніх інтересів, соціальних потреб, активності, самодіяльності, потягу до незвичного, до змін і т. п. Причому передумовами підготовки кадрів дорослих лідерів виступають: по-перше, ініціювання, створення на основі “зон інтересів, соціальних і природньо-вікових потреб дітей” громадських структур; по-друге – розширення сфери їх цільової діяльності з виконання соціального замовлення груп дорослого суспільства [16, с. 388]. Тому справді діюча система підготовки організаторів дитячого руху можлива лише за умови зацікавленості у дитячих громадських формуваннях з боку державних структур, різних груп дорослих (соціальних, національних і т.д.), а також так званих “дорослих” та молодіжних громадських формувань (організацій, партій і т. п.).

Подальшого вивчення потребують такі аспекти означеної проблеми, як соціально-педагогічні засади підготовки організаторів дитячого руху в історико-педагогічній ретроспективі, формування дорослого лідера дитячого формування і т. п.

Література:

1. Детское движение : словарь-справочник / ред.-сост. Т. В. Трухачёва. – Москва – Минск : Ассоциация исследователей детского движения, 1998. – 183 с. **2. Руденко И. В.** Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография / И. В. Руденко ; под. ред. Л. В. Алиевой. – М. : Пед. общество России, 2008. – 232 с. **3. Педагогічна** наука на сторінках журналу “Советская педагогика” (1937 – 1991) : бібліографічний

показчик / уклад. проф. Н. С. Побірченко. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 324 с. **4. Соціокинетика.** Лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред. : Т. В. Трухачёва, А. Г. Кирпичник. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2004. – 464 с. **5. Руденко И. В.** Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография / И. В. Руденко ; под ред. Л. В. Алиевой. – М. : Пед. общество России, 2008. – 232 с. **6. Богуславский М. В.** Детское движение в России: между прошлым и будущим : монография / М. В. Богуславский. – Тверь : Научная книга, 2007. – 112 с. **7–14. Соціокинетика.** Лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред. : Т. В. Трухачёва, А. Г. Кирпичник. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2004. – 464 с. **15. Коляда Н. М.** Соціокинетика дитинства: наука про дитячий рух / Н. М. Коляда // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 166. – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2009. – С. 72 – 76. **16. Соціокинетика.** Лидерство в детском движении: время и ценности / сост. и ред. : Т. В. Трухачёва, А. Г. Кирпичник. – М. : Ассоциация исследователей детского движения, 2004. – 464 с.

Коляда Н. М. Сучасні тенденції підготовки організаторів дитячого руху крізь призму історико-педагогічного досвіду.

У статті висвітлено проблему підготовки організаторів дитячих формувань в історико-педагогічній ретроспективі. Автор здійснив аналіз форм підготовки кадрів для дитячого руху, причин занепаду й розпаду піонерської організації на початку 90-х рр. ХХ ст., помилок, уроків минулого з метою визначення перспектив розвитку сучасного дитячого руху як соціально-педагогічного феномену та інституту соціалізації дитини.

Ключові слова: організатор дитячого руху, система підготовки, піонерська організація.

Коляда Н. Н. Современные тенденции подготовки организаторов детского движения сквозь призму историко-педагогического опыта.

В статье отражена проблема подготовки организаторов детских формирований в историко-педагогической ретроспективе. Автор осуществил анализ форм подготовки кадров для детского движения, причин распада пионерской организации в начале 90-х гг. ХХ в., ошибок, уроков прошлого с целью определения перспектив развития современного детского движения как социально-педагогического феномена и института социализации ребенка.

Ключевые слова: организатор детского движения, система подготовки, пионерская организация.

Koliada N. Modern tendencies of preparation of organizers of child's motion are through the prism of historical and pedagogical experience.

In the article the problem of preparation of organizers of child's formings is reflected in a historical and pedagogical retrospective view. An author carried out the analysis of forms of training of personnels for child's motion, reasons of decline and disintegration of pioneer organization at the beginning of 90th of the 20th century, errors, lessons of the pas with the purpose of determination of prospects of development of modern child's motion as social and pedagogical the phenomenon and institute of socialization of child.

Key words: organizer of child's motion, system of preparation, pioneer organization.

УДК 372.461

Г. О. Лопатіна

ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНИКА: ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ

В останні роки, у зв'язку з переоцінкою багатьох норм, які раніше здавалися непорушними, в сучасній науці питання статевого виховання набувають особливої уваги дослідників (Д. Хаймс, Дж. Боулби; Л. Крисін, А. Кириліна, О. Земська, М. Китайгородська, Н. Розанова, Т. Рєпіна, Т. Петрова; Т. Титаренко, О. Горошко, О. Прозументик, К. Крутій, О. Качіна, Т. Фіяло, О. Марущенко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій О. Кікінеджи, О. Кононко, О. Кудрявцевої, А. Палій показує, що на сьогоднішній час науково доведена важливість дошкільного дитинства для формування психологічної статі й пов'язаних із нею особистісних новоутворень, існують авторські програми та методичні розробки зі статевого виховання дошкільників (О. Кононко, М. Мазниченко, І. Мезеря, Л. Мухоморіна).

Період дошкільного віку цікавий для нас тому, що є сенситивним для засвоєння моделей статево-рольової поведінки та формування гендерних уявлень. У дітей даного віку ще недостатньо сформована критичність аналізу слів та поведінки дорослого, вони все сприймають так, як пропонують дорослі.

Виходячи з вищезазначеного, мета нашої статті – визначити гендерні особливості діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Насамперед, потрібно зупинитися на визначенні поняття “гендер” [1] – статі як соціальна категорія, на відміну від статі

біологічної (sex), це соціальний конструкт, що охоплює соціальні можливості кожної статі в освіті та професійній діяльності, доступі до влади, а також сімейні ролі та репродуктивну поведінку, що є одним з базових вимірів соціальної структури суспільства, стосується не анатомо-фізіологічних властивостей, за якими різняться чоловіки та жінки, а соціально сформованих рис, притаманних “жіночості” (femininity) та “мужності” (masculinity).

У Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні подано визначення статевого виховання в дошкільному віці, – це “вплив на психічний і фізичний розвиток хлопчика і дівчинки з метою оптимізації їхньої діяльності, пов’язаної з відносинами представників різної статі, з формуванням статево-рольової позиції” [2].

Розглянемо, як Базова програма “Я у Світі” вперше орієнтується на особистість як на представника певної статі. З метою допомогти вихователю, у Програмі змальовано портрети типових хлопчиків та дівчаток за особливостями поведінки, схильностями, здібностями тощо.

Згідно цих портретів, інтереси представниць жіночої статі зазвичай не виходять за межі навчальної програми. У своїх діях вони орієнтуються на зразки, шаблони, надають перевагу типовому та знайомому, у значній мірі залежать від оцінок дорослих. Дівчатка не дуже сміливі та ризиковані, у грі вони, як правило, оперують ближнім простором: “...їм вистачає маленького кутка” [3, с. 342]. У них переважають моральні та естетичні почуття, в навчанні – старанні й наполегливі, краще встигають у гуманітарних предметах [3, с. 342 – 345].

Що стосується представників чоловічої статі, то їхня активність спрямована на засвоєння нового широкого простору, зокрема, у грі: “...якщо його мало в горизонтальній площині, освоюють вертикальну” [3, с. 342]. Інтереси хлопчиків, як правило, виходять за межі навчальної програми. Вони неохочі до одноманітної роботи, рідко залежать від оцінок дорослих, на відміну від дівчат не вміють хитрувати. В них переважають інтелектуальні та практичні почуття, а знання більш глибокі, особливо з предметів математичного та природничого циклів. Проте серед так званих “поганих учнів” саме хлопчиків значно більше у порівнянні з дівчатками [3, с. 342 – 345].

Автори Програми зазначають, що система знань про типові відмінності дітей різної статі допоможе дорослому оптимізувати організацію життєдіяльності дошкільника та навчальний процес [3, с. 338] та може бути орієнтиром для виховання і навчання хлопчиків і дівчаток [3, с. 346]. Проте дуже важливим є те, у який спосіб ця система знань використовується у реальній педагогічній практиці. Таким чином, перед вихователем постає цілком конкретне завдання: сприяти типовій статево-рольовій соціалізації дошкільника, використовуючи при цьому чоловічі та жіночі стратегії організації педагогічної діяльності [3, с. 347].

Вже у ранньому віці вихователь має прищепити дитині не тільки знання про власну статево-рольову приналежність, а й перші стереотипні

уявлення про “чоловічі” та “жіночі” кольори в одязі, про “статеві коректні” іграшки: ляльки – для дівчат, машинки – для хлопців. У молодшому дошкільному віці кожен вихованець має чітко орієнтуватися в стандартах жіночої та чоловічої поведінки, цікавитися соціальними функціями чоловіків та жінок [3, с. 171]. У старшому дошкільному віці відбувається максимальне насичення дитини знаннями про поширені у суспільстві статево-рольові стереотипи. Так, вихованці мають остаточно усвідомити, що, наприклад, мати повинна займатися господарськими справами та створювати затишок у родині, а батько – багато працювати й забезпечувати матеріальний добробут [3, с. 220 – 221]. Серед компетенцій випускника дитячого садка автори Програми зазначають наступну: “вчиняти відповідно своєї статево-рольової позиції, стандартів «жіночності» та «маскулинності»” [3, с. 259].

Беззаперечний вплив на формування гендерних уявлень дитини, за даними М. Малкович, мають стилі сімейного виховання. Усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності відбувається поступово. Починаючи з дошкільного віку в дитини формуються відповідні гендерні уявлення, які стають основою гендерної ідентичності в цілому. Гендерна ідентичність [1] – це ідентичність, яка характеризує людину з погляду її належності до чоловічої чи жіночої статі; усвідомлене прийняття нею взірців мужності та жіночності в культурі і є ширшим поняттям, ніж статево-рольова ідентичність, оскільки містить в собі рольовий аспект і образ людини загалом.

Зауважимо, що “дитина у дошкільному віці не просто має уявлення про зовнішні ознаки хлопчика чи дівчинки, але й знає як вони себе поведуть, у неї формуються статево-рольові настанови, засвоюються гендерні моделі поведінки” [4, с. 384]. Спираючись на теорію статевої типізації, ми можемо стверджувати, що статева ідентифікація формується завдяки підкріпленню. Тобто батьки, а також інші люди, які оточують дитину, заохочують таку поведінку, яка відповідає статі дитини. На несвідомому рівні це відбувається наступним чином: стилі дитячо-батьківської взаємодії, зокрема, істотно впливають на сімейні взаємовідносини й на формування гендерних уявлень дітей дошкільного віку. Однак, ставлення батьків вихованців до здійснення суспільного статевого виховання дошкільників та готовність вихователів дошкільних навчальних закладів до реалізації цього аспекту виховної роботи й до сьогодні залишається поза увагою дослідників.

Наші спостереження за дітьми показали, що у дошкільнят рано виявляється схильність доброзичливо ставитися до однолітків однієї статі і кооперуватися з ними у спільній діяльності. Найбільшою відмінністю хлопчиків і дівчаток у вільному спілкуванні є те, що дівчатка характеризуються великою кількістю виборчих контактів у порівнянні з хлопчиками.

Отримані дані свідчать про те, що дівчата сумісним іграм приділяють більше часу, ніж одиночним у порівнянні з хлопчиками.

Особливо ця різниця помітна в молодшому дошкільному віці. У старших групах ця відмінність майже непомітна. У хлопчиків помічаємо трохи більшу чисельність ігрових об'єднань, ніж у дівчаток. Ця різниця зростає в період від середнього дошкільного віку до старшого.

Якщо звернути увагу на дані, які характеризують особливості спілкування хлопчиків і дівчаток в залежності від статі однолітків, з якими вони контактували, то можна побачити, що у дівчаток яскравіше проявляється консолідація з однолітками своєї статі, ніж у хлопчиків. Якщо в старших групах дівчата спілкуються з однолітками своєї статі майже в 81 % випадків, а хлопчики – в 79 %, то в подальшому цей розрив збільшується: число контактів з однолітками своєї статі у дівчаток стає рівним 80 % від загального числа контактів, а у хлопчиків – 74 %. Це свідчить про те, що поява нової тенденції – інтересу до представників іншої статі як майбутнім супутникам у дорослому житті у хлопчиків проявляється дещо яскравіше, ніж у дівчаток.

Хоча загальна широта кола спілкування у дівчаток і хлопчиків є однаковою, так само як і співвідношення широти кола спілкування з дітьми своєї і протилежної статі, вікова тенденція проявляється трохи інакше, ніж за параметром інтенсивності спілкування. При загальному розширенні кола спілкування у хлопчиків і дівчаток коло спілкування дівчаток з дівчатками в молодших і середніх групах дитячого садка значно ширше, ніж хлопчиків з хлопчиками. Вирівнюється цей показник у старших групах, а в подальшому, хлопчики перевершують за цим показником дівчаток. Ймовірно, це відбувається тому, що їх ігрові об'єднання в цьому віці більші за кількістю учасників, а ігри є більш динамічними.

За вибірковістю спілкування, яка, як зазначалося, була вище у дівчаток, відмінностей у спрямованості контактів з однолітками своєї або протилежної статі у хлопчиків і дівчаток фактично не виявилось.

Особливості, якими характеризується спілкування з однолітками дівчаток і хлопчиків, проявляється в тому, що у дівчат усіх вікових груп яскравіше виражена вибірковість спілкування, і їх ігрові об'єднання більш стійкі, ніж у хлопчиків. Але помітно, що у хлопчиків усіх вікових груп, окрім молодших, спілкування дещо інтенсивніше, ніж у дівчаток, і їх ігрові об'єднання більші за чисельністю. Перевага в спілкуванні з однолітками своєї статі у дівчаток в основному виражена сильніше, ніж у хлопчиків.

Проведене дослідження вільного спілкування дошкільнят один з одним і показало, що в групах дитячого садка існує яскраво виражена тенденція спілкування дітей з однолітками своєї статі, яка зростає від молодшого дошкільного віку до старшого, приводячи до появи в групі дитячого садка двох підструктур: підструктури хлопчиків і дівчаток.

На основі даного дослідження можна також констатувати, що положення дівчаток у структурі міжособистісних групових відносин дещо вище, ніж становище хлопчиків. Окрім того, у них яскравіше

виражена вибірковість спілкування і вони більш постійні у своїх симпатіях.

Вважаємо, що при науковій розробці даної проблеми слід врахувати діалектику протиріч, з якими доводиться стикатися педагогу в дитячому садку. По-перше, процес статевої соціалізації, який є необхідним компонентом загального процесу соціалізації, важливий для повноцінного розвитку особистості, для підготовки її до виконання відповідних її статі соціальних ролей у майбутньому, і в першу чергу сімейних ролей. По-друге, вже на перших етапах онтогенезу, особливо в дошкільному віці і частково в шкільний період дитинства, коли йде інтенсивний процес формування психічної статі дитини і розвиваються інтереси і схильності, відповідні статі, часто спостерігається різкий поділ дитячої групи на дві підструктури – хлопчиків і дівчаток.

З огляду на це, перед педагогом постає складне завдання – знайти шляхи, що сприяють добрим взаємовідносинам між хлопчиками і дівчатками, і разом з тим не гальмувати процес статевої диференціації.

Одним із шляхів подолання роз'єднаності між хлопчиками і дівчатками в групі дитячого садка без порушення процесу статевої соціалізації є використання сюжетно-рольових ігор, в яких враховуються інтереси дітей обох статей. Важливим засобом виховання у дитини перших уявлень про майбутні обов'язки батька і матері може стати гра в сім'ю при відповідній роботі педагога дитячого садка.

Слід зазначити, що для представлення тієї або іншої соціальної ролі в інсценованих діалогах, дитина використовує прийом мовної маски, таким чином, відтворюючи найрізноманітніші особливості мовлення оточуючих. Оскільки об'єктом наших спостережень є дитяче мовлення в ситуації інсценування діалогічного спілкування, ми звернули увагу насамперед на тематику дитячих ігор. Як поодинокі, так і спільні сюжетно-рольові ігри у хлопчиків і дівчаток в основному соматично різні. Так, хлопчики, в основному, люблять такі ігри, як-от: "Будівництво", "Гараж", "Військові дії", а дівчатка – "Магазин", "Лікарня", "Сім'я", "Школа" тощо.

Розвиток теми в іграх дівчаток і хлопчиків також має різний характер. В інсценованих квазідіалогах хлопчиків відображаються та послідовно змінюються конкретні дії, пронизані загальною темою. В іграх дівчаток навпаки, виражено прагнення інсценувати перш за все різні відносини між персонажами.

Виявляючи відмінності мовлення хлопчиків та дівчаток, ми аналізуємо діалогічні репліки дівчаток, що інсценують жіноче мовлення, та діалогічні репліки хлопчиків, що інсценують чоловіче мовлення. Дослідниця Т. Петрова зазначає, що зустрічаються випадки, коли дівчатка інсценують чоловіче мовлення.

Найяскравішою особливістю діалогічного мовлення дівчаток є його експресивність, якомовлення здійснюється різними засобами: фонетичними, лексичними, граматичними, словотворчими.

За спостереженнями Є. Земської, М. Китайгородської, М. Розанової, діалогічне мовлення дівчаток має багату палітру інтонаційних барв. Так, для вираження різних емоційно-експресивних значень використовуються, наприклад, реєстрові перемикування: високі регістри, як правило, передають позитивну оцінку, а низькі – негативну.

У діалогічному мовленні дівчаток відображається ще одна особливість жіночого мовлення: для передачі позитивної експресії використовуються зі специфічним просодичним оформленням конструкція зі словами “такий”, “так”, “до того”, “який”, “як” і т. п.; в займенникових словах при цьому спостерігається розтягіння передударного голосного, наприклад: він та-а-кий енергійний! Яя-кі чарівні! Ой я-який молодець! Яя-к мені шкода! Яя-ку ти нісенітницю несеш!

Дослідники відзначають, що якщо в мовленні дівчаток для вираження різних емоційних значень використовуються переважно інтонаційні засоби, то в чоловічому, для виконання такої функції частіше служать лексичні засоби.

В діалогічному мовленні хлопчиків виявляємо характерне для чоловічого мовлення використання експресивної лексики, як правило, стилістично зниженого. Дослідниками помічено, що для жіночого мовлення більш, ніж для чоловічого, характерне використання вигуків, що виражають найрізноманітніші емоційні значення. Щоб з'ясувати, яке співвідношення вигуків у інсценованих квазидіалогах хлопчиків і дівчаток, ми порівняли однакову кількість текстів, приблизно рівних за тривалістю, і в результаті спостережень прийшли до висновку, що кількість вигуків у тих і інших істотно не розходиться. У квазидіалогічному мовленні хлопчиків і дівчаток переважають вигуки, що відносяться до сфери емоційних оцінок. Як правило, це займенники із семантично дифузними функціями, ті, які вони використовують для вираження найрізноманітніших, нерідко виключаючих одне одного, почуттів і відчуттів. Частіше за інше використовуються вигуки Ой!, Ай!, А!, О!, Ой! Причому, вигук Ой! більш характерний для мовлення дівчаток, наприклад: “Ой! Який молодець; Ой! Вже втомилася; Ой! Тільки не падайте”. Зауважимо, що при інсценуванні хлопчиком сімейних діалогів вигук використовується частіше за інше: Ой! Я виспався; Ой! Не можу я спати і т. п. У текстах, що представляють собою інсценування діалогів будівельників, вигук ой майже не зустрічається, переважають інші: о та а (останнє, як правило, з розтяжкою голосного: а-а-а).

З огляду на це, зазначимо, що різких відмінностей у діалогічному мовленні хлопчиків і дівчаток нами не виявлено. В інсценованому діалогічному мовленні відображені найбільш типові відмінності чоловічого та жіночого мовлення, що виявляються, насамперед, у характері мовленнєвої поведінки.

На нашу думку, впровадження гендерного підходу, суттю якого є усвідомлення того, що суспільні явища по-різному впливають на чоловіків та жінок та викликають неоднакові їхні реакції в сучасній дошкільній педагогічній освіті, необхідно, та дало б змогу спрямувати зусилля гендерно компетентних вихователів (тобто тих, які набули знання, вміння та навички з гендерної проблеми) на успішне вирішення завдань гендерної соціалізації та ідентифікації дошкільників. Внаслідок цього, досягнення дітьми сталої і адекватної гендерної ідентичності, на нашу думку, сприятиме не лише успішній адаптації та розвитку дітей у суспільстві, а й створить передумови гармонійної взаємодії дітей з навколишнім світом.

Література:

- 1. Словарь** гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация “Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты”. – М. : Информация XXI век, 2002. – 256 с.
- 2. Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
- 3. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” [Текст] / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
- 4. Актуальні** проблеми психології : зб. наук. праць. – Ч. І. – Херсон, 2008. – 482 с.
- 5. Олійник Л.** Статеве виховання у дошкільному навчальному закладі / Л. Олійник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Загол. з екрану.
- 6. Марущенко О. А.** Нова інваріантна складова змісту дошкільної освіти – Базова програма “Я у Світі”: гендерний аналіз [Електронний ресурс] / О. А. Марущенко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vmsu/sociology/2010_1/10moaiiz.html. Загол. з екрану.
- 7. Петрова Т. И.** Отражение особенностей мужской и женской речи в инсценированном квазидialoge // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. – СПб. : Изд-во “СОЮЗ”, 2001. – С. 86 – 95.

Лопатіна Г. О. Діалогічне мовлення молодшого дошкільника: гендерні особливості.

У статті розглянуто проблему гендерного виховання та подано деякі особливості діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, діалогічне мовлення, молодший дошкільний вік.

Лопатина А. А. Диалогическая речь младшего дошкольника: гендерные особенности.

В статье рассмотрены проблемы гендерного воспитания и представлены некоторые особенности диалогической речи детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, диалогическая речь, младший дошкольный возраст.

Lopatina A. Dialogic speech younger preschoolers: gender-specific.

The article deals with issues of gender and education are some features of dialogic speech of children of preschool age.

Key words: gender, gender education, dialogic speech of preschool age.

УДК 373.3.016: 51

О. Д. Нікуліна

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ТЕКСТОВІ ЗАДАЧІ**

Одним із завдань розвитку сучасної початкової школи є формування в учнів математичних умінь, зокрема вміння розв'язувати текстові задачі.

Контрольні зрізи щодо перевірки якості сформованості вмінь розв'язувати текстові задачі в молодших школярів свідчать, що не всі учні можуть правильно розв'язати задачу й перевірити її.

Аналіз методики розв'язування текстових задач у початковій школі показує, що вчителю рекомендується орієнтувати учнів на пошук розв'язання задачі як ланцюжка арифметичних дій. Такий підхід реалізується в шкільній освітній практиці, що не є ефективним. У початковій школі учні не тільки навчаються розв'язувати текстові задачі, а й набувають загальнонавчальних умінь розв'язувати задачі, якими вони пізніше будуть користуватися при вивченні фізики, хімії тощо. Аналіз методичної літератури і шкільної практики свідчить про потребу вдосконалення методики розв'язування текстових задач, тому цій проблемі присвячена наша стаття.

Методика розв'язування текстових задач досліджувалася відомими педагогами і методистами М. В. Богдановичем, Н. Б. Істоміною, А. М. Пишкало, П. М. Ерднієвим. Методисти приділяли основну увагу типізації задач, їх підбору для кожного класу початкової школи.

Наш багаторічний досвід роботи з удосконалення методики розв'язування текстових задач доводить, що потрібно в шкільну

практику впроваджувати системний підхід до формування умінь учнів розв'язувати текстові задачі за такими напрямками: підготовча робота, ознайомлення з новим видом задач, формування вмінь розв'язувати та складати задачі.

Проаналізуємо спочатку методику розв'язування простих задач, а потім складених. Наші спостереження за навчанням молодших школярів розв'язування простих задач показують, що вчителі звертають увагу учнів на числа задачі та складання з них арифметичних дій. Деякі учні при розв'язанні задач намагаються навмання підібрати арифметичну дію як її розв'язок. Біля дошки найчастіше розв'язують задачі учні, які навчаються, мають математичні здібності. Робота проходить в основному фронтально, тому не всі учні активні в процесі розв'язування задач. За системним підходом до методики розв'язування простих задач підготовчий період відбувається в певній послідовності. Спочатку учні навчаються відрізняти загадки, які містять числа, від задач. При розв'язанні загадки вимагається проаналізувати її умову й угадати об'єкт, про який ідеться. Такі вправи націлюють шестирічних учнів на якісне вивчення, спочатку умови загадки, а потім задачі. Наведемо приклади загадок із числами:

- Хто два рази на світ народжується?
- Є спина – а не лежить, чотири ноги – а не ходить, сам стоїть – іншим сидіти наказує.
- Два брати живуть поруч, а зійтися не можуть.

Спостереження за використанням учителем загадок на уроках математики свідчить, що деякі учні швидко відгадують загадки, але аналізу їх відповідей немає, тому втрачається цінність використання загадок як підготовчої роботи до розв'язування задач.

Розглянемо наступний етап підготовчої роботи до розв'язування простих задач. Щоб учні свідомо сприймали умову задачі, учитель пропонує проаналізувати її, а потім поставити одне або два питання.

Умова задачі. На тарілці лежали 3 яблука та 4 груші.

Наведемо бесіду вчителя з учнями.

- Про що йдеться? (Про яблука та груші).
- Чого було більше? Менше? (Груш було більше, а яблук менше).
- Які питання можна поставити до такої умови задачі?
- Скільки всього фруктів?
- На скільки яблук менше, ніж груш?
- На скільки груш менше, ніж яблук?

Умова задачі. На тарілці лежало 6 груш. 2 груші з'їли.

- Про що йдеться? (Про груші).
- Що відбувалося? (Частина груш з'їли).
- На тарілці залишилися груші?
- Залишилося більше груш, ніж з'їли?

Коли учні розв'язують задачі, учителям потрібно звертати увагу на пояснення, чому для розв'язання задачі вибрано додавання або віднімання.

Щоб учні легко розв'язували задачі, потрібно навчити їх складати задачі. Шкільна практика показує, що учням доцільно спочатку задавати фразу для складання задач. Наприклад, учитель пропонує скласти задачу про машини, які від'їжджали з гаража. Завданням може бути також складання умови задачі до конкретного питання. Наприклад, "Скільки було червоних і синіх м'ячів?"

Завершити вивчення задач певної групи потрібно бліц-опитуванням. Учитель читає декілька задач, а учні усно їх вирішують та повідомляють розв'язок прикладом, дають повну відповідь.

Складені задачі викликають більші труднощі в учнів, ніж прості, тому системний підхід до формування в них умінь розв'язувати такі задачі треба доповнити ще й завданнями щодо виділення простих задач із складеної. Таке завдання вчителю потрібно пропонувати учням, коли відбувається перехід від розв'язування простих задач до складених. Розглянемо бесіду вчителя з учнями.

Задача. На клумбі розквітли 4 білих троянди, а червоних – на 2 більше. Скільки всього троянд розквітло?

- Про що йдеться в задачі? (Про троянди.)
- Якого кольору розквітли троянди? (Білі та червоні.)
- Що запитується в задачі?
- Чи можна одразу відповісти на це питання?
- Чому не можна? (Невідомо, скільки було червоних троянд.)
- Що в задачі говориться про червоні троянди? (Червоних троянд було на 2 більше.)
- Якщо білих троянд було 4, а червоних на 2 більше, як дізнатися скільки всього троянд? (Треба до 4 додати 2.)
- Тепер можна відповісти на головне питання задачі? (Так.)
- Якою дією?
- Чому потрібно додавати?
- Яке ще головне питання для цієї умови задачі можна поставити? (На скільки більше розквітло червоних троянд, ніж білих?)

Розумінню учнями розв'язку задачі сприяє запис питань до дій. Саме додаткові питання, які формулює сам учень, свідчать про уміння виділяти прості задачі в складених.

Розв'язки складених задач потрібно перевіряти. Найбільш доречною перевіркою задач є розв'язування двома або декількома способами.

Задача. У саду росло 6 рядів вишень по 5 дерев у кожному ряду, стільки ж рядів черешень по 7 дерев у ряду. Скільки всього було дерев?

Перший спосіб розв'язання.

1. Скільки вишень росло в саду?

$$5 \cdot 6 = 30 \text{ (дер.)}$$

2. Скільки черешень росло в саду?

$$7 \cdot 6 = 42 \text{ (дер.)}$$

3. Скільки всього було дерев?

$$30 + 42 = 72 \text{ (дер.)}$$

Відповідь: 72 дерева.

Другий спосіб розв'язання.

1. $5 + 7 = 12$ (дер.)

2. $12 \cdot 6 = 72$ (дер.)

Серед складених задач у шкільному підручнику розміщена велика кількість задач з пропорційними величинами. Наприклад, задачі на рух, купівлю тощо. Підготовка до розв'язування таких задач складається з розкриття змісту кожної величини. Розглянемо підготовчу роботу до розв'язування задач на рух. Спочатку з учнями треба розібрати зміст кожної величини, а потім розглянути пропорційні залежності між ними. Час розглядається як проміжок між початком та кінцем руху.

Задача. Поїзд виїхав о 8 годині та приїхав на зупинку о 10 годині. Скільки годин їхав поїзд?

Поняття відстані теж розглядається на матеріалі задач.

Задача. Туристи до першої зупинки пройшли 5 кілометрів, а до другої 3 кілометри. Скільки всього кілометрів пройшли туристи?

Найбільш складне для молодших школярів поняття швидкості, тому вчителів треба порівняти швидкості різних видів транспорту. Учні повинні зрозуміти, що автомобілі можуть рухатися швидше за поїзди, а літаки рухаються швидше, ніж будь-який наземний транспорт. Робиться висновок, коли люди поспішають, тоді вони вибирають найбільш швидкий вид транспорту. Учителів доречно ознайомити учнів із таблицею швидкостей транспорту. Поняття швидкості стає більш зрозумілим, якщо розглянути з учнями задачі на порівняння швидкостей.

Задача. Автомобіліст рухався із швидкістю 80 км/год, а мотоцикліст рухався зі швидкістю 60 км/год. На скільки швидкість автомобіля більша?

Щоб учні запам'ятали залежність між величинами: швидкість, час, відстань, учителям потрібно звернути увагу на те, що відстань найбільша величина і знаходиться дією множення. Дві інші величини знаходять діленням.

Найбільш складними для молодших школярів є задачі на зустрічний рух та рух у протилежних напрямках. Щоб учні свідомо розв'язували такі задачі, учителям доречно організувати демонстрацію руху в напрямках. Рухатися в заданих напрямках можуть учні або моделі. Як показує шкільна практика, молодші школярі часто не розуміють поняття спільної швидкості руху, яку ще називають швидкістю наближення або швидкістю віддалення. Без сформованості таких понять

учні не зможуть розв'язати деякі задачі. У процесі підготовчої роботи молодшим школярам пропонуються окремі задачі на рух із вимогою обчислити спільну швидкість.

Задача. Два мотоциклісти одночасно їхали назустріч один одному. Перший мотоцикліст їхав зі швидкістю 50 км/год, а другий – 60 км/год. На скільки кілометрів мотоциклісти наблизяться один до одного через годину?

Щоб учні краще розуміли задачі на рух із заданим напрямом, їх скорочено треба записувати на кресленні.

Життєвої компетентності учні набувають при розв'язуванні задач на купівлю.

У процесі підготовчої роботи до розв'язування таких задач учителям доцільно розглянути зміст величин: ціна, кількість, вартість. Зміст таких понять учні зрозуміють у процесі гри “У магазині”. Бажано скласти таблиці з назвами й цінами канцелярських товарів, одягу. Такі таблиці будуть для учнів допоміжною основою при складанні задач. Наступним етапом підготовчої роботи є ознайомлення учнів з пропорційною залежністю між величинами: ціна, кількість, вартість. Робиться висновок, що найбільшою величиною є вартість, тому тільки її знаходять дією множення. Дві інші величини знаходять дією ділення.

Як свідчить шкільна практика, труднощі учнів виникають при розв'язуванні задач на знаходження дробу числа та числа за його дробом. У процесі підготовчої роботи до вивчення таких задач доцільно ввести поняття цілої величини та частини. У процесі аналізу задачі з дробовими числами учні встановлюють, що відшукується ціла величина чи частина.

Задача. У саду росло 30 дерев. Яблуні склали $\frac{2}{3}$. Скільки яблунь росло в саду?

Вивчаючи умову задачі, учні роблять висновок, що яблуні складають частину усіх дерев, тому їх кількість буде меншою від 30. Орієнтовна основа дії – знаменник показує, на скільки частин треба поділити всю кількість дерев, а чисельник показує, скільки частин взяли.

Розв'язок задачі зручно записувати виразом

$$30 : 3 \cdot 2 = 20 (\text{дер.})$$

Задача. У магазині в перший день продали 10 телевізорів, що склало $\frac{2}{5}$ усієї кількості. Скільки телевізорів було в магазині? Орієнтовна основа – 10 телевізорів складає 2 частини, а всього їх 5.

Розв'язання задачі записується виразом $10 : 2 \cdot 5 = 25 (\text{тел.})$

Системний підхід до формування вмінь молодших школярів розв'язувати текстові задачі передбачає наявність типізації задач, а також спрямованості на формування в учнів системного мислення. Системний підхід – це послідовність етапів формування вмінь учнів розв'язувати задачі. Слід розрізняти підготовчий етап та формування вмінь розв'язувати складати задачі.

Література:

1. Богданович М. В. Методика розв'язування задач у початковій школі / М. В. Богданович. – К. : Вища школа, 1986. – 159 с. **2. Дудко Л.** Система задач із пропорційними величинами / Л. Дудко, В. Московченко // Початкова школа. – 2008. – № 6. – С. 22 – 23. **3. Никулина А. Д.** Решение простых и составных задач в начальной школе / А. Д. Никулина. – Луганск : ЛГПИ, 1997. – 55 с. **4. Формирование системного мышления в обучении** / под ред. З. А. Решетовой. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.

Никуліна О. Д. Системний підхід до формування вмінь молодших школярів розв'язувати текстові задачі.

У статті розглянуто системний підхід до формування вмінь молодших школярів розв'язувати текстові задачі, спрямований на розвиток в них системного мислення в процесі підготовчого етапу та формування вмінь розв'язувати і складати задачі.

Ключові слова: системний підхід, методика розв'язування задач, формування вмінь, типи задач, підготовка до розв'язування задач.

Никулина А. Д. Системный подход к формированию умений у младших школьников решать текстовые задачи.

В статье рассмотрен системный подход к формированию умений младших школьников решать текстовые задачи, направленный на развитие у них системного мышления в процессе подготовительного этапа и формирование умений решать, составлять задачи.

Ключевые слова: системный подход, методика решения задач, формирование умений, типы задач, подготовка к решению задач.

Nikylna A. D. Complex approach to formation of junior schoolchildren's skills in solving text tasks.

Complex approach to formation of junior schoolchildren's skills to solve text tasks is to concentrate on developing their systemic thinking on the process of preparatory stage and formation of skills to solve and to make up tasks.

Key words: complex approach, formation of junior, types of tasks, formation of skills.

УДК 371.21: 78.07

І. О. Полєвіков

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

Вивчення сучасної науково-педагогічної літератури (І. Бех, Д. Белухін, О. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Єрмаков, Ю. Мальований, В. Паламарчук, Є. Полат, В. Серіков, І. Якиманська та ін.), проведений категорійний аналіз, дозволили уточнити педагогічну сутність базових понять та встановити їхні провідні ознаки, сформулювати власне концептуальне бачення педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання як сукупності різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників, необхідних для виникнення та функціонування у музичній школі особистісно орієнтованої педагогічної системи, основою якої є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу.

Однак, проаналізовані літературні джерела з питань розвитку особистості, соціально-педагогічна значущість проблеми та відсутність теоретичних і методичних розробок з особистісно орієнтованого виховання в музичних школах, вказують на значне коло невирішених проблем.

Мета статті: обґрунтувати особливості особистісно орієнтованого виховання в умовах музичної школи; формування діючої моделі особистісно орієнтованого виховуючого середовища в музичній школі.

Серед особливостей музичних шкіл, у порівнянні із загальноосвітніми школами, слід відмітити ті, які є важливими для теми нашого дослідження. А саме:

- орієнтація на перевагу індивідуальних форм навчання і виховання груповим та колективним;
- орієнтованість на постійне залучення дітей до контингенту для нормального функціонування закладу;
- диференціація навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей учнів, психофізичних особливостей, стану здоров'я;
- поєднання індивідуальних і колективних форм роботи у навчально-виховному процесі: уроки (індивідуальні та групові), репетиції, перегляди навчальних робіт, вистави, конкурси, фестивалі, олімпіади, концерти, виставки, лекції, бесіди, вікторини, екскурсії, позаурочні заходи, а також інші форми;
- інтеграція різних видів мистецтв;
- приймання учнів до закладу протягом навчального року як на безконкурсній основі, так і за конкурсом;
- диференціація терміну навчання та віку вступників;

- розвиток особистості учнів у поєднанні із ростом їхньої музикальності;

- провідна роль музичної творчості у навчально-виховному процесі;

- задоволення потреб особистості, не пов'язаних з її життєвими планами, і обумовлених актуальною ситуацією життєдіяльності: отримати естетичне виховання, епізодичний інтерес, прагнення належати групі значущих однолітків, знайти нових друзів і т. п. І лише для найбільш обдарованих учнів – до вибору професії в галузі культури та мистецтва;

- школа є середовищем самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості, що і проявляється у формуванні якостей особистості: самостійності, активності, ініціативності, відповідальності;

- розвиток емоційної сфери відбувається у напрямку “від себе” до “інших” (співпереживання).

Музична школа, яка працює в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, спрямована на подолання розриву між традиційною системою виховання, де дитина є об'єктом педагогічного впливу і вимогами щодо самостійності, самодостатності та здатності особистості до творчого саморозвитку. При цьому мета виховання визначається на основі гуманістичного підходу.

З огляду на це системний погляд на процес виховання в музичній школі дозволив виділити три рівні виховної взаємодії з особистістю дитини.

Перший рівень – це виховна система освітньої установи, в межах якої педагогічний колектив упорядковує вплив чинників і структур шкільного співтовариства на процес розвитку вихованців. Другий рівень складає виховний простір класу, де відбувається педагогічна взаємодія. Третій рівень – забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини.

У процесі розробки та запровадження моделі особистісно орієнтованого виховання в музичній школі, ми розглядаємо такі завдання: удосконалення педагогічних засобів (у тому числі без виходу за межі колишньої моделі освіти), перетворення педагогічних задач.

Перше – детерміноване єдністю пізнавального і виховного впливів музичного мистецтва на особистість учня шляхом відображення реальних фактів, подій, людських характерів, явищ життя крізь призму світогляду. Невід'ємність музики від дійсності, яскраво виражене відношення до неї юних музикантів у процесі опанування музичними творами, оволодіння різними видами музичної діяльності впливає на них емоційно, надає можливість збагатити процес особистісного розвитку вихованців.

Друге завдання засноване на усвідомленні учнем суб'єктом діяльності, відповідно, на самодіяльності, на самопізнанні, на саморегуляції [1, с. 99]. В особистісному вимірі навчання – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього світу учня, пов'язана з усією його

особистістю. Учень може навчитися лише самонавчаючись, оскільки в цей процес залучаються його відчуття, відносини, думки і дії. За такої організації навчально-виховного процесу у музичній школі школяр стає відповідальним, незалежним, творчим, покладається на себе, стає активним учасником освітнього процесу й бере відповідальність за вирішення своїх проблем.

В освітній ситуації учень реалізується як суб'єкт діяльності і спілкування в різній мірі (у міру освоєння прийомів, способів, умов навчальної діяльності), а позиція педагога, його дії можуть або сприяти цьому розвитку, або гальмувати його [1, с. 99].

Формування прагнення до самоактуалізації – наступне важливе педагогічне завдання особистісно орієнтованого виховання у музичній школі. Воно впливає із твердження основоположників гуманістичної психології К. Роджерса й А. Маслоу про те, що головним мотивом діяльності людини є її прагнення до самоактуалізації [1, с. 104], яке реалізується через досвід особистісних переживань і пошук істини.

При розробці цілей ми враховували вимоги, що ставляться до цільових орієнтирів процесу виховання. Це:

- спрямованість на творчий розвиток дитини, формування її інтелектуального, етичного, комунікативного, естетичного потенціалу;
- інтереси і ціннісні установки держави і суспільства, що відповідають особливостям навчального закладу і умовам його життєдіяльності.

У свою чергу досягнення цільових орієнтирів значною мірою залежить від форм і способів управління життєдіяльністю музичної школи.

Проблема формування готовності майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки стала предметом наукового вивчення І. Беха, І. Зязюна, С. Кульневича, О. Пехоти, А. Старевої, Л. Хомича, Т. Яцули та інших учених. Так, ми поділяємо думку О. Пехоти щодо націленості майбутнього учителя на визнання органічних потреб вихованця як безумовно значущих, пошук реальних можливостей для їх задоволення; підтримку в учнів відчуття безпеки, комфортності; орієнтацію на сприйняття кожного учня на особистісному рівні, надаючи при цьому докази свого позитивного ставлення до нього, симпатії; повагу до думки кожного учня, навіть якщо вона хибна, сприяння йому в розширенні компетенцій у даній сфері; допомогу йому в отриманні знань, формуванні вмінь і навичок, розумінні їх життєвої значущості [2, с. 130].

Не менше значущими вважаємо і такі напрямки методичного плану: оволодіння педагогами ефективними методиками виявлення особливостей учнів; створення методичних систем, методів і форм організації навчально-виховної роботи, орієнтованих на стимулювання розвитку задатків і здібностей дітей; оволодіння педагогами оптимальними прийомами співтворчості з учнями; засвоєння членами

педагогічного колективу передового досвіду взаємодії та взаємовпливу суб'єктів виховного процесу; підвищення кваліфікації учителів у галузі методики педагогічної взаємодії.

Як зазначає Т. Яцула, кардинальні зміни в освітньому просторі виховання (суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і вихованцями: наголошення на реалізації гуманістичних, особистісно орієнтованих підходів у виховній взаємодії, проголошення педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дитини як основи нової парадигми виховання та ін.) ставлять педагогів перед необхідністю розвитку професійного "Я" [3, с. 330].

Відкриття особистісно-значущих смислів педагогічної діяльності допомагає виробити Я-концепцію педагога. Тому, головними формами підготовки вихователя до реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі ми вважаємо:

- педагогічні ради;
- методичну роботу;
- авторські уроки викладачів.

У цьому сенсі педрада музичної школи:

- розглядає план навчально-виховної і методичної роботи закладу;
- обговорює заходи, які забезпечують високий рівень навчально-виховної і методичної роботи;
- заслуховує та обговорює доповіді, звіти керівника закладу, його заступників, керівників відділень, відділів та окремих викладачів щодо стану навчально-виховної і методичної роботи в закладі;
- об'єднує педагогічних працівників закладу з метою розвитку та вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення професійної майстерності та творчого зростання педагогічного колективу;
- розглядає плани заходів, які визначають організацію та зміст особистісно орієнтованої навчально-виховної роботи закладу;
- визначає заходи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, упровадження в навчально-виховний процес досягнень науки та передового педагогічного досвіду.

Спілкування між учасниками педагогічного процесу потребує створення виховуючого середовища, що базується на реалізації інтегруючої, регулюючої та розвивальної функцій. Інтегруюча спрямована на взаємодію компонентів середовища: адміністрації, педагогічного колективу, колективу учнів та батьків. Регулююча функція пов'язана з процесом упорядкування взаємозв'язків компонентів музичної школи. Розвивальна функція забезпечує динаміку середовища, що виражається, з одного боку, в оптимізації його функціонування, з іншого – в його поступальному розвитку, оновленні, вдосконаленні.

Виховуюче середовище музичної школи включає в себе цілі, що осмислені і прийняті педагогічним колективом.

Основними ознаками особистісно орієнтованого виховуючого середовища в музичній школі вважаємо:

- наявність у діяльності музичної школи основних положень особистісно орієнтованого виховання: прийняття, розуміння, визнання;
- орієнтація діяльності на загальнолюдські цінності культури: людина, її діяльність, пізнання, добро, краса, розум та ін.;
- педагогічна підтримка і стимулювання процесу саморозвитку учня;
- взаємопроникнення шкільного та оточуючого середовища.

У створенні особистісно орієнтованого виховуючого середовища музичної школи, ми спиралися на такий алгоритм щодо запровадження особистісно орієнтованого виховання в конкретній музичній школі: створення ініціативної групи з метою вивчення теоретично-методичних основ особистісно орієнтованого виховання та їх реалізація в конкретних проектах; формування педагогічним колективом образу реального і майбутнього стану музичної школи, її виховуючого середовища; встановлення контактів з науково-методичними центрами, міста, області, ученими і методистами; розробка програми (плану) дій щодо реалізації моделі особистісно орієнтованого виховуючого середовища; проектування образу випускника музичної школи; діагностика стану навчально-виховного процесу музичної школи та перспектив щодо його оновлення, аналіз умов розвитку особистості школярів та активізації цього процесу в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, залучення учнів і батьків до формування нового образу музичної школи; здійснення дій щодо взаємодоповнення індивідуальних і групових форм життєдіяльності шкільного співтовариства у роботі над створенням школи, орієнтованої на особистісний розвиток дитини; створення творчих груп педагогів, діяльність яких спрямована на уточнення деталей образу школи з особистісно орієнтованим виховуючим середовищем; уявне експериментування реалізації модельних уявлень і апробація окремих елементів виховуючого середовища; обговорення шкільним співтовариством творчих розробок і програм зі створення виховуючого середовища; обговорення етапів розвитку особистісно орієнтованого виховуючого середовища музичної школи на засіданнях педагогічних рад і методичних заходах.

Виховуюче середовище, що впливає на вихованця, може бути зовнішнім і внутрішнім. Цим середовищем може виступати власний духовний світ людини, і тоді ми говоримо про явища самодії, самовиховання. Виховні взаємодії народжуються в процесі включення вихованців у виховні відносини. Працюючи над музичним твором, занурюючись у емоційні стани, що відповідають задуму композитора, учні використовують власний досвід і збагачують його. У пошуку своєї інтерпретації музичного твору й відбувається опосередкована взаємодія з

об'єктами реального світу. Зовнішнім середовищем для учня музичної школи виступають його однокласники, вчителі, батьки, адміністрація, взагалі та атмосфера, що називається духом школи. Поєднання внутрішнього і зовнішнього виховуючих середовищ дає дитині можливість самовиявити себе, саморозвиватися, самопрезентуватися, самоактуалізуватися, що у свою чергу має відбуватися у певних формах.

Такими формами є концерти та виставки для батьків, а також громадян міста, організацій, закладів тощо; фестивалі (від обласних до міжнародних); батьківські збори, ансамблі та оркестри.

Ми підтримуємо думку І. Беха про те, що для результативності процесу розуміння вихованців вихователем, останній повинен володіти такими якостями:

- здатністю сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни зумовлюють;

- сформованістю широкого набору оцінних критеріїв, які б давали йому змогу порівнювати характер змін, що настають у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і своєчасно робити з цього приводу правильні висновки;

- умінням постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці;

- знаннями про типові помилки [4, с. 43 – 44].

Зважаючи на вищесказане, альтернативою традиційній музичній освіті є особистісно орієнтована система виховання (див.табл. 1).

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика традиційної й особистісно орієнтованої систем виховання учнів музичної школи

| <i>Виховна система музичної школи</i> | |
|--|--|
| Традиційна | Особистісно орієнтована |
| <i>Мета виховання</i> | |
| задана “ззовні” – єдина модель вихованця | індивідуальність, що формується як особистість |
| <i>Зміст виховання</i> | |
| визначений стандартом | особистісно орієнтоване |
| <i>Пріоритет виховання</i> | |
| за “об’єктивною” істиною | за суб’єктивним значенням |
| <i>Мотивація</i> | |
| зовнішня | внутрішня мотивація саморозвитку |
| <i>Особистість вихованця</i> | |
| засіб виховання | самоціль виховання |

| | |
|--|--|
| Викладач | |
| суб'єкт виховної дії | особистість, представлена у різноманітні функції |
| Учень | |
| об'єкт виховної дії | суб'єкт виховної дії |
| Переважання педагогічних засобів | |
| орієнтованих на засвоєння знань, умінь, навичок | орієнтованих на самовиявлення, саморозвиток, самоствердження |
| Орієнтація викладача | |
| на кінцевий результат | на сам процес саморозвитку дитини |
| Стиль спілкування | |
| авторитарний | гуманістичний |
| Позиція викладача | |
| керівник навчально-виховного процесу | організатор, помічник |
| Позиція вихованця | |
| замкнена в просторі освітньої установи, програмних вимогах | самосвідоме відношення до життя, активне життєтворення |

Ми вважаємо, що навчально-виховний процес в ДМШ в особистісному вимірі має:

- враховувати неповторність кожної дитини оскільки саме з нього випливає положення про дитину як найвищу цінність і, відповідно, головного суб'єкта навчально-виховного процесу;
- визнавати відсутність нездібних дітей;
- враховувати нерівні стартові здібності дітей;
- індивідуалізувати навчально-виховний процес – виховувати кожного учня за індивідуальним планом;
- враховувати індивідуальні особливості учнів;
- визнавати кожного учня особистістю;
- народжувати позитивні почуття від навчання;
- виховувати через подолання труднощів;
- застосовувати дослідницький підхід до предмета вивчення;
- базуватися на людяності, чуйності і тактовності по відношенню до учнів;
- розумінні оцінки знань учнів як інструмента виховання;
- будуватись у взаємозалежності колективу і особистості;
- розглядатись як система;
- сприяти розвитку творчості (креативності) дитини;
- носити діалоговий характер міжособистісних відносин між педагогом і вихованцями;
- бути спрямованим на процеси самопізнання, самовиявлення і самореалізації дитини.

Отже, в системі особистісно орієнтованого виховання мета виховання повинна узгоджуватися з учнем, а не проголошуватися вчителем, тобто не вноситись ззовні.

Особистісно орієнтована парадигма освіти – це крок у напрямі її гуманізації. Вона базується на ідеях гуманістичної психології, предметом вивчення якої служить цілісна людина в найвищих, специфічних тільки для неї проявах, серед яких – розвиток і самоактуалізація особистості, її вищі цінності.

Музична школа має у виховному арсеналі найважливіший засіб впливу на юне серце – музику – через її виключну емоційну насиченість, здатна діяти на підростаючу особистість, доторкуючись до всіх сторін духовного життя.

Таким чином, на нинішньому етапі розвитку педагогічної думки склалися реальні умови для створення науково обґрунтованої моделі виховання в музичній школі сучасної доби, яка дозволила б дбайливо зберегти кращі традиції музичної педагогіки і одночасно відкрила б широкі горизонти їх удосконалення на основі використання даних сучасної науки.

Література:

1. Лукьянова М. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика / М. Лук'янова, Н. Разіна, Т. Абдулліна. – Х. : Веста : Видавництво "Ранок", 2007. – 176 с. **2. Пехота О.** Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. – 2-е вид. доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2006. – 272 с. **3. Яцула Т.** Гуманістично-синергетичний підхід як концептуальна основа професійного розвитку вчителя-вихователя // Зб. наук. праць. Педнауки. Вип. 44. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – С. 329 – 335. **4. Бех І.** Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

Полевиков І. О. Особистісно орієнтоване виховання в музичній школі.

У статті розглядаються питання особистісно орієнтованого виховання в умовах музичної школи; формування діючої моделі особистісно орієнтованого виховуючого середовища в музичній школі.

Ключові слова: особистісно орієнтоване виховання, цільові орієнтири процесу виховання, виховуюче середовище.

Полевиков И. А. Личностно ориентированное воспитание в музыкальной школе.

В статье рассматриваются вопросы личностно ориентированного воспитания в условиях музыкальной школы; формирования

действующей модели личностно ориентированной воспитательной среды в музыкальной школе.

Ключевые слова: личностно ориентированное воспитание, целевые ориентиры процесса воспитания, воспитывающая среда.

Polyevikov I. A. Personal-oriented education in music school.

The article examines the personality-oriented education in a music school, the formation of the current model of learner-oriented educating environment in a music school.

Key words: personality-oriented education, targets of educational process, educating environment.

УДК 37.016:81

О. Б. Полєвікова

**СЛОВОЦЕНТРИЗМ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНИКА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною розмовного мовлення, становлення і розвитку всіх аспектів мови – фонетичного, лексичного, граматичного. Повноцінне володіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного і морального виховання дітей в максимально сентизивний період розвитку. Саме цим обумовлений пошук науковців і практиків щодо ефективних шляхів модернізації первинної ланки освіти в Україні.

Стрижневим моментом низки досліджень (А. Г. Арушанова, Л. Я. Бірюк, Н. В. Гавриш, А. П. Ількова, Н. Р. Кирста, Л. І. Колунова, Г. О. Куршева, О. І. Максаков, А. І. Лаврентьєва, Є. В. Савушкіна, А. А. Смага, О. Н. Сомкова, Ф. О. Сохін, Є. М. Струніна, О. С. Ушакова, Т. М. Юртайкіна та ін.) стало обґрунтування особливостей засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті тощо, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів.

Учені зазначають, що загальний мовленнєвий розвиток особистості значною мірою залежатиме від того, чи буде у дошкільному віці прищеплено інтерес до рідного слова, бажання постійно пізнавати в рідній мові щось нове, відкривати для себе маленькі таємниці мовної глибини.

Лінгводидактика тільки нещодавно актуалізувала потребу пошуку методів і прийомів навчання мови словом з метою реалізації завдань мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей (О. Антонова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, А. Дейкіна, Л. Логвінова, Н. Луцан,

Л. Федоренко). Це, у свою чергу, вимагає теоретичного узагальнення науково-історичних основ словоцентризму.

Мета статті: здійснити теоретико-методологічне обґрунтування словоцентризму як основи мовленнєвого розвитку дошкільника.

Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких завдань:

1) розглянути ключові філософські поняття в історичному контексті;

1) здійснити аналіз теоретичних положень В. фон Гумбольдта й О. О. Потебні;

1) визначити сучасні напрямки розвитку словоцентричних теорій.

Уявлення про те, що людська мова (Слово в широкому сенсі) є визначальним фактором в освоєнні людиною світу і навіть – у певному сенсі – творення світу, а також головним джерелом сукупної духовної діяльності людини по відношенню до світу, пронизує практично всі основні міфологічні і релігійні системи, які виникли ще на зорі людської цивілізації. У відомому сенсі для древніх все в світі Слово і навіть весь світ – Слово.

Зазначений “слово центризм” (або “панлінгвістичність”) відзначається Т. В. Цивьян. Комплекс *мова – мислення – світ* як об'єкт вивчення з'являється вже в глибокій давнині.

Самодостатність, що лежить в основі постулату про творчу, деміургічну роль слова при переході від хаосу до космосу, і ставить Слово на початок процесу творіння. Називання стає визначенням, виділенням об'єкта в світі, утворенням алфавіту світу і умовою реалізації світу, тобто його існування. Магія слова, у тому числі і слова “Слово” така, що розвиток цього постулату веде, зокрема, до обоженнювання Слова, до Логосу як сили, що діє. Акт творіння ототожнюється з актом проголошення [1, с. 26].

Не випадково і ключові філософські поняття древніх учнів – дао в Китаї, дхарма в індуїзмі, логос у стародавніх греків – в основі свого багатопланового змісту мають значення “слово”. Згадаймо, нарешті, і початок Євангелія від Іоанна: “На початку було Слово ...”.

“Словоцентризм” найдавніших учнів неминуче поєднувався зі “етноцентризмом”, і цей зв'язок простежується й у філософії Середніх століть і епохи Відродження, і, безумовно, у філософських концепціях Нового часу. У німецькій філософії “слово центризм” і “етноцентризм” зустрічаються, наприклад, у працях І. Г. Гердера (1744 – 1803) і Г. В. Ф. Гегеля (1770 – 1831).

Засновником сучасного загального мовознавства та філософії мови великим німецьким лінгвістом В. фон Гумбольдтом (1767 – 1835) обґрунтована пріоритетна роль мови по відношенню до свідомості (мислення).

Різні слова – не різні позначення однієї й тієї ж думки, а різні бачення її. Слово – це відбиток у свідомості не предмета як такого, а його чуттєвого образу, створеного цим предметом за допомогою мовотворення; воно еквівалентне не самому предмету, а його розумінню в акті мовного творення. Мова не позначає світ, а творить особливу картину світу.

Вчення Гумбольдта настільки глибоке й багатогранне, настільки багате ідеями, що його численні послідовники розвивають різні аспекти гумбольдтовської спадщини, будуючи свої, оригінальні концепції, як би овіяні генієм великого німецького вченого.

У мовознавстві “лінія Гумбольдта” в найбільш завершеному вигляді представлена в творчій спадщині видатного російського лінгвіста О.О. Потебні (1835 – 1991). Його перша праця “Думка і мова” (1862), формально будучи перекладом основних ідей Гумбольдта, реально виступає як глибоко оригінальна лінгвофілософська концепція, що обґрунтовує чільну роль мови в розумовому освоєнні світу народом.

Згідно з О. О. Потебнею, дослідник зобов’язаний вивчати людську думку, перш за все, як історію мовного мислення. Розвиваючи думки Гумбольдта про те, що мова є жива діяльність, “вічно повторюване зусилля духу зробити членороздільний звук вираженням думки”, О. О. Потебня переходить від гумбольдтовського поняття “внутрішня форма мови” до оригінальної концепції внутрішньої форми слова. Творче зусилля людини фіксує в слові образ предмета, основну семантичну його ознаку, яка потім є як би представником усіх основних властивостей предмета, представником лексичного значення слова: “... слово власне виражає не всю думку, прийняту за його зміст, а тільки одну її ознаку”. Це, власне, і є внутрішня форма слова (кажучи сучасною мовою – етімон).

У цій концепції О.О.Потебня як би розкриває механізм утворення думки за допомогою слова, точніше кажучи, способу номінації явища: “Під словом *вікно* ми розуміємо звичайну раму зі склом, тоді як, судячи за подібністю його зі словом *око*, воно означає: те, куди дивляться або куди проходить світло, і не містить в собі жодного натяку не тільки на раму та ін., але навіть на поняття отвору. У слові є, отже, два змісти: одне, яке ми вище назвали об’єктивним, а тепер можемо назвати найближчим етимологічним значенням слова, завжди містить в собі тільки одну ознаку; інше – суб’єктивний зміст, у якому ознак може бути безліч. Перший є знак, символ, який замінює для нас другий”.

“Внутрішня форма слова є відношення змісту думки до свідомості, вона показує, як видається людині її власна думка”. Саме в постійному становленні образів і здійснюється творча активність мови по відношенню до світу. З часом образи стираються і тьмяніють, оскільки предмет вже позначений, і, значить, ми вже можемо безпосередньо

оперувати в думці і спілкуванні поняттям потворним (забуття внутрішньої форми є законом мови).

З теорії внутрішньої форми випливає й інша відома ідея О. О. Потебні – про ізоморфізм слова взагалі та художнього твору [2]. Він ніби конкретизує положення Гумбольдта про креативну природу національної мови, показавши, що життя мови протікає за законами не логічного, але образного мислення, тобто мова по суті своїй заряджена поетичністю, художністю. Адже будь-яке слово вже є мікрообразом речі: “Слово тому є органом думки і неодмінна умова усього пізнішого розвитку розуміння світу і себе, що спочатку є символом, ідеалом і має всі властивості художнього твору”. Просто з часом ця “художність” втрачається в повсякденному вжитку, тому що мова прагне звільнитися від образності, сковує думку, і хоче перетворити слово в “чистий знак думки” (тобто поняття). Призначення поезії в тому, що вона прагне відродити забуту внутрішню форму слова, відродити стерту образність. Зрозуміло, що і в слові, і в мистецтві головне – саме внутрішня форма, оскільки тільки вона невичерпна, оскільки образ може збагачуватися тлумаченнями.

Зазначені ідеї дозволяють О. О. Потебні сформулювати положення про національну обумовленість мовного мислення. Слідом за В. фон Гумбольдтом учений стверджує, що “відомий спосіб поєднання уявлень не є загальнообов’язкова форма людської думки”. Твердження О. О. Потебні ґрунтується на тому, що “слово є відома форма думки, як би засклена рамка, що визначає коло спостережень і відомим чином фарбуються спостережуване...”. Іншими словами, образ, створюваний у мові (внутрішня форма слова), впливає на нашу свідомість, при цьому образ, який кладе в основу значення слова, індивідуальний лише в незначній мірі. Як правило, спрямованість свідомості обумовлена колективними міфологічними формами народного мислення: “Частка думки в слові особисто- і народно-суб’єктивна”.

Ідеї “слово центрizmu” отримали нове звучання в російській філософії Срібного століття, яка поєднує ідеалістичну філософську традицію німецької класичної філософії і вітчизняні релігійно-філософські шукання. Порівняємо, наприклад, уявлення про “реальності” слова, які походять ще з філософії Платона і середньовічних філософів-“реалістів”: вони згодом отримують назву “онтологічна теорія мови”. У цій теорії на перший план виходить проблема імені як приватного прояву Слова взагалі, але як сутності слова, центру слова, головного в ньому, – спочатку як суто богословська, потім – як загальнолюдська. Це очевидно в працях С. Н. Булгакова, П. А. Флоренського та А. Ф. Лосєва, який афористично сформулював цю проблему: “Світ як ім’я”.

Сучасний рівень розвитку психології, психолінгвістики, теорії тексту, функціональної стилістики, інтонології створює ґрунт для подальшого вдосконалення лінгводидактичних основ навчання мови й мовлення. Для методики розвитку усного й писемного мовлення має

важливе значення наукове обґрунтування, подальша розробка й удосконалення концепцій продукування, сприймання і розуміння мовлення, опис факторів, які впливають на ці процеси, з'ясування сукупності операцій, що забезпечують дію механізмів мовлення, опис нових моделей продукування мовлення, з'ясування психічної природи усної й писемної форм мовлення (Т. В. Ахутіна, І. О. Зимня, О. С. Кубрякова, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, Б. Ю. Норман, Л. В. Сахарний, О. М. Шахнарович). Важливим є твердження дослідників про те, що механізми мовленнєвомислительної діяльності є специфічними й залежать від багатьох факторів: форм мовлення, умов комунікації, завдань спілкування, виду мовленнєвомислительного процесу (сприймання, розуміння чи продукування). Кожна з форм мовлення має свої особливості, які обумовлюють їх функціонування в комунікації, оскільки усне і писемне мовлення різняться своїми функціями в комунікативних процесах, умовами сприймання, розуміння і породження думки, матеріальними засобами її вираження.

Отже, у межах словоцентризму науковці (А. Загнітко, І. Зайцев, Л. Мацько, М. Михальченко, В. Теркулов) обґрунтовують свої дослідження на констатації того, що центром номінації визнається слово. Всі інші номінативні одиниці (словосполучення, фразеологізм, речення, текст) визначаються через слово.

На сучасному етапі привабливими є положення словоцентризму, обґрунтовані російським ученим О. Цибином [3].

В основі його теорії словоцентричної культури, знаходиться Слово, де Слово – є причинна основа справи. При цьому Слово і Діло є єдиним і неподільним цілим.

Автор стверджує, що гідне несення Слова, можливе тільки в рамках словоцентричної культури, за допомогою поєднання, за типом два в одному, Слова і діла. Словоцентризм – це майбутнє російської мови, коли кожне вимовлене слово буде підкріплено відповідними справами. Бо велика мова, за О. Цибином, не може бути великою без словоцентричної культури володіння Слова з великої літери.

Словоцентризм – є сукупність культури мови, культури несення Слова і справи, разом із загальною культурою мови. Що загалом і в цілому формує як культурологічну особистість, так і культурологічне обличчя народу, що складається із сукупності подібних особистостей.

При цьому, прогнозує автор, словоцентрична культура стане основою безлічі нових наук, найважливішою з яких буде – процесологія, що вивчатиме закони як довгострокові, так і середньострокові, й інші процеси, що являють собою смислову канву життя будь-якої форми, від держави, до окремої людини.

Коли основи словоцентричної культури будуть викладатися в усіх школах, щоб навчити людей найголовнішою професії, професії бути Людиною з великої літери, щоб така Людина, змогла в своєму повсякденному житті гідно посісти місце чоловіка та жінки. Бо

гармонійний союз між ними, за інших умов, у принципі не можливий. Де сім'я була, є, і буде впродовж усього доступного для огляду майбутнього – первинним осередком

Коли головним цементуючим початком будь-якої родини, стане міра відповідальності чоловіка і жінки за її збереження і життєстійкість. А словоцентрична етика стане ефективним інструментом виховання дітей у будь-якій сім'ї, бо ця етика зрівнює у праві на життя, як батьків, так і дітей.

Таким чином, розглянуті у статті позиції можуть слугувати теоретичними орієнтирами словоцентричного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Відтак, існує потреба створення лінгводидактичної системи, що дала б змогу дітям сприйняти слово у єдності його значень, у взаємозв'язках з іншими словами в словосполученні, реченні, мікротексті, розширити коло його лексико-граматичних та суто лексичних ознак, реалізувати завдання формування мовленнєвої особистості дошкільника.

Література:

- 1. Цивьян Т. В.** Модель мира и ее лингвистические основы / Т. В. Цивьян. – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.
- 2. Потебня А. А.** Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М. : Высш. шк., 1990. – 344 с.
- 3. Цирик А.** О возрождении словоцентрической культуры России / А. Цирик [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : http://suddey.v-teme.com/o_strukturnom_shifre_gosudarstva_rossijskogo.

Полевикова О. Б. Словоцентризм мовленнєвого розвитку дошкільника: теоретико-методологічний аспект.

Автор статті здійснює теоретико-методологічне обґрунтування словоцентризму як основи мовленнєвого розвитку дошкільника. Розглядає ключові філософські поняття в історичному контексті; аналізує теоретичні положення В. фон Гумбольдта й О. О. Потебні; визначає сучасні напрямки розвитку словоцентричних теорій.

Ключові слова: словоцентризм, мовленнєвий розвиток, теоретичні положення В. фон Гумбольдта й О. О. Потебні.

Полевикова О. Б. Словоцентризм речевого розвитку дошкільника: теоретико-методологічний аспект.

Автор статті здійснює теоретико-методологічне обґрунтування словоцентризму як основи речевого розвитку дошкільника. Розглядає ключові філософські поняття в історичному контексті; аналізує теоретичні положення В. фон Гумбольдта й О. О. Потебні; визначає сучасні напрямки розвитку словоцентричних теорій.

Ключевые слова: словоцентризм, речевое развитие, теоретические положения В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни.

Polyevikova O. V. Slovotsentryzm speech development preschoolers: theoretical and methodological aspects.

The article provides theoretical and methodological justification slovotsentryzmu speech as the basis of a preschooler. Explores the key philosophical concepts in historical context, analyzes the theoretical principles of W. von Humboldt and A. A. Potebnia; defines the modern trends of development slovotsentrychnyh theories.

Key words: slovotsentrizm, language development, theoretical concepts W. von Humboldt and A. A. Potebni.

УДК 373.88

С. А. Саакян

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С МУЗЫКАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В СВЕТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня в контексте модернизации развития дошкольного и школьного образования наметился новый подход в обучении иностранным языкам с использованием музыкальной составляющей, что способствует повышению качества и эффективности процесса овладения иностранным языком.

В процессе обучения иностранному языку использование музыки и песенного материала, прежде всего, способствует более прочному формированию *фонетических* навыков. При этом важна не только правильная постановка звуков, но также ритм, паузы, ударения, интонация. Формирование навыков правильного произношения иностранных слов предполагает “настройку” артикуляционного аппарата на основе сходства и различия в произношении звуков родного и иностранного языков. Для этого важно развивать музыкальный слух, который помогает улавливать тончайшие различия иностранных звуков.

На начальном этапе обучения иностранному языку подражание и повторение являются лучшими способами подобной “настройки”. Дошкольники и учащиеся младших классов воспринимают и запоминают песни и рифмовки под музыку гораздо быстрее, чем любой другой текст. Вот почему авторы многих учебных пособий используют традиционные английские песенки и рифмовки при постановке звуков в начальной школе. Например, “Nicky, dickory, dock...”, “Rub-s dub-dub”, где повторяется один и тот же гласный звук в сочетаниях с разными согласными.

Для отработки техники произношения очень эффективно скандирование скороговорок под ритмическую музыку. Такие известные скороговорки как “Fuzzy Wuzzy was a Bear”, “Happy Hippopotamus” вошли в широко известные учебные курсы для детей “Way Ahead” (Macmillan Education) и “Chatterbox” (Oxford University Press) и успешно используются учителями и преподавателями иностранного языка. Такой метод обучения снимает у учеников страх говорения на иностранном языке, ведь говорить хором не так страшно.

Кроме формирования навыков правильного произношения, на первом этапе обучения очень важна интонация, соответствующая мелодике изучаемого языка. Овладение правильной интонацией предполагает, во-первых, формирование навыков восприятия на слух интонационного рисунка и, во-вторых, адекватное его воспроизведение.

Дошкольники и учащиеся младших классов легче воспринимают интонационный строй английских предложений, слушая и воспроизводя интонации стихов и песен, таких как “Why do You Cry, Willy?”, “A Blue Balloon...” и многих других. В них восклицательные, утвердительные и различные виды вопросительных интонационных конструкций сочетаются в доступном и близком детям контексте. Ритмичная музыка детских стихов и песен помогает быстрейшему усвоению слов, фраз, предложений, а вместе с ними и правильной интонации, которая воспринимается в дальнейшем как естественная при воспроизведении английской речи.

Презентация *лексического* материала с использованием музыкального фрагмента также играет немаловажную роль в процессе овладения иностранным языком.

Существует множество методик, где для презентации и закрепления языкового материала используется гармоничное сочетание игры и песни. Оптимальное их использование стимулирует эффективную работу над учебным материалом, способствуя непроизвольному запоминанию. Песни к каждому уроку должны подбираться очень тщательно. В них должен отражаться лексико-грамматический материал, отрабатываемый на данном занятии. Песни не представляют собой развлекательный элемент, оторванный от учебного процесса, а являются его неотъемлемой частью, мотивируя учащихся и помогая им отработать языковой материал в увлекательной для них форме.

На начальном этапе обучения дети хорошо воспринимают, запоминают и воспроизводят готовые лексические конструкции, особенно если они рифмуются или вводятся под музыку. Владение лексическим материалом предполагает, как умение понимать смысл новых лексических единиц в контексте, так и самостоятельно связывать их друг с другом, согласно грамматическим правилам.

Многие учебные курсы для начальной школы вводят песенный материал как естественную часть при изучении тех или иных лексических тем. Детям предлагаются легко запоминающиеся песенки

практически к каждой лексической теме, или определенные рифмовки под музыку. Преимущество использования подобных курсов очевидно.

Использование музыкального компонента на занятиях по иностранному языку способствует также развитию *устной речи*. Песенный и музыкальный материал может успешно использоваться не только при обучении аспектам языка, но и различным видам иноязычной речевой деятельности. На начальном этапе обучения английская монологическая и диалогическая речь очень проста, так как ее развитие в значительной степени зависит от развития их речевой деятельности на родном языке. Речевые клише вводятся и заучиваются детьми целиком, без грамматического или структурного анализа фразы или словосочетания. Принципиальным моментом здесь является использование аутентичного речевого образца, а песни и стихи имеют много преимуществ перед прозаическим материалом. Они легко вводятся и без труда запоминаются, петь можно хором, что снимает психологический пресс с неуверенных в себе учащихся.

В подлинном песенном материале часто встречаются целые фразы и отдельные лексические единицы, характерные именно для разговорной речи. Например, хорошо известна английская детская песенка “Two Fat Gentlemen...”, в припеве которой неоднократно повторяется фраза “How do you do?”, которая вводится в контексте песенного сюжета встречи разных людей, быстро запоминается и сама фраза, и ситуация, когда нужно ее использовать.

Песня “Who’s afraid of Big Black Spiders?” учит вопросно-ответному диалогическому общению, умению давать краткие ответы, широко используемые в бытовой разговорной речи. Широко известная песня “Good Morning!” является целым готовым диалогом, с помощью которого дети учатся здороваться, спрашивать, как идут дела и прощаться.

Процесс заучивания песен наизусть и воспроизведение их на уроках иностранного языка сначала хором, а позже и индивидуально или парами служит развитию навыков говорения на иностранном языке. Младшие школьники охотно и легко учат стихи и песни, как на родном, так и на иностранном языке. Рифмованная речь является для них привычной и более естественной, чем для учащихся постарше, именно поэтому им легче запомнить информацию в рифмованном виде. Эта психологическая особенность памяти учащихся младшего школьного возраста активно используется при обучении их английскому языку.

Существуют и давно применяются учителями различные пособия, содержащие стихи и рифмы на английском языке для разучивания английских букв, слов, грамматических единиц, формы неправильных глаголов.

Музыкальная составляющая в обучении иностранному языку оказывает свое воздействие и на *развитие памяти*. Музыка может стимулировать память. Важной особенностью развития памяти у детей

младшего школьного возраста является более резкое, нежели у взрослых, разграничение каналов восприятия и запоминания информации. В классе всегда есть дети визуалы, аудиалы, кинестетики, а также дети с отсутствием четко выраженной склонности к какому-либо определенному типу восприятия, или со смешанным типом. Практически у всех школьников в этом возрасте очень хорошо развита тактильная память.

Использование песенно-музыкального материала позволяет сэкономить время урока при введении новых лексических или грамматических единиц, опираясь сразу на несколько каналов восприятия одновременно. Такой способ изучения новой информации является наиболее плодотворным и интересным для детей младшего школьного возраста, так как задействует их личную мотивацию, они поют и двигаются с удовольствием.

Музыкальный или песенный материал отлично воспринимается аудиалами. Если песня сопровождается движениями (детские песни очень часто используют мимику и жесты), то она легко запоминается и кинестетиками.

Такая комплексная подача новой информации способствует развитию одновременно всех каналов восприятия. Опираясь на зрительные образы дети с хорошо развитым визуальным каналом восприятия развивают слух, так как они все время слышат музыку и звуки иностранного языка, сопровождающие эти зрительные образы. Делая разминку, танцуя или играя в определенную игру под музыку и в сопровождении английских фраз, кинестетики привыкают запоминать необходимые для игры с музыкальным фрагментом или песней слова и предложения. Пособий, содержащих песни и рифмовки под музыку на различные лексико-грамматические темы, существует сейчас достаточно много, что указывает на возрастание роли музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку.

Простой повтор и отработка слов и фраз иностранного языка могут привести к эффекту “попугая” и наскучить младшим школьникам, в то время как пение и чтение стихов индивидуально или хором приносит радость и дает отличные результаты. Используя песни и музыку, можно расширять объем детской памяти естественным для этого возраста способом.

То, что наши впечатления, полученные от одних органов чувств, намного сильнее, если сопровождаются эмоциями, поступающими через другие органы чувств, является важным психологическим законом. Впечатления, полученные в обход бодрствующего сознания, намного глубже воздействуют на человека. Они затрагивают не только сознание, но и тело.

Долговременная память, как известно, запоминает только значимые или эмоционально окрашенные факты. Песни, игры, инсценировки – это яркие и естественные для детей способы познания

мира. В результате, каждая лексическая или грамматическая единица, эмоционально окрашенная или проигранная в классе, запомнится навсегда.

Нейрофизиологи утверждают, что в соответствии с нашей структурой восприятия слух действует гораздо сильнее на наше эмоциональное состояние, чем зрение.

Рассмотрим пример эмоциональной маркировки речи в образовательном процессе. Очевидно, что результат а) при подаче лексики в обычном порядке, в виде ряда лексических единиц, или б) в упорядоченном в определенную рифму, к тому же в сопровождении известной благозвучной мелодии, в обоих случаях будет разным.

Кроме того, приятная мелодия может всплывать в памяти учащегося в течение ближайших нескольких часов, а то и дней, что автоматически приведет к повторению лексики или грамматической конструкции. Причем “всплывает” подобная информация в наиболее благоприятное время для усвоения материала. Мы обычно “мурлычем” себе под нос какую-либо мелодию, когда у нас хорошее настроение, и мы не озабочены поиском разрешения сложных ситуаций. На этом маленьком примере заметна очевидность эффективности использования музыкального компонента, как в процессе занятий, так и после него.

Создание психологически комфортной обстановки на уроках английского языка также заметно облегчается с помощью музыкального компонента. Помимо активного интегрирования музыкального и игрового компонента в образовательный процесс, музыка также способна ускорять и облегчать умственную деятельность, вызывая художественное и творческое вдохновение.

Влияние музыки на психические процессы человеческого организма хорошо известно, изучено психологами, медиками, педагогами и широко используется в процессе обучения иностранным языкам. Для создания психологически комфортной, творческой атмосферы на уроке музыкальный и песенный материал используется 3-мя способами:

- музыкальные паузы-разминки,
- фоновая музыка при проведении определенных видов работ, в том числе и письменных,
- музыкальные “минутки” для релаксации при переключении с одного вида работы на другой.

Обширный выбор разнообразных английских детских песен, которые можно сопровождать различными движениями, позволяет использовать их в связи с определенной тематикой урока. Например, изучая с детьми части тела человека, эффективно делать зарядку “Head and Shoulders, Knees and Toes...” или “Put your finger on your nose, on your nose...”. Знакомство с прошедшим временем может сопровождаться песней “I went to school this morning...”. Закрепляя употребление

модального глагола *can*, мы используем песенки “Can you swim like a fish?” и “Can you see a monkey in the Zoo?”.

При проведении больших письменных работ особенно продуктивно использовать фоновую музыку, способствующую снятию психологического напряжения, стресса. Эта музыка должна быть спокойной, мелодичной, без резкой смены темпа. Можно использовать записи из цикла “Звуки природы” и английскую классическую музыку.

Решая задачи психологического характера, можно одновременно знакомить учеников с английской классической музыкой и культурным наследием страны. Более энергичной должна быть музыка, используемая для переключения учащихся с одного вида деятельности на другой. Это особенно касается учащихся младшего возраста, которым иногда бывает трудно успокоиться после какой-нибудь подвижной игры. После смены педагогом музыкального ритма можно без труда перейти на запланированный вид деятельности.

Выше описан лишь один из способов использования музыки в процессе обучения иностранному языку. Назовем этот способ перцептивным, имея в виду использование уже существующих мелодий и ритмов.

Вторым способом использования технологии воздействия музыки в процессе обучения является креативный способ. Сюда относятся все методы создания новых, своих собственных музыкальных композиций с последующим наложением слов, предложений по выбранной теме. В данном случае задействуются все аспекты языка, начиная от фонетики, лексики, грамматики до синтаксиса. Таким образом, учащиеся имеют возможность самостоятельно использовать все имеющиеся и полученные знания для создания своей композиции или музыкального отрывка. Это приводит к активному использованию всего пассивного материала, имеющегося в арсенале учащихся. Не надо упускать из виду также эмоциональную составляющую творческого процесса создания своего “произведения”. Данная деятельность позволяет консолидировать знания, переводить их на уровень умений и при многократном использовании также вывести на уровень навыка.

Таким образом, использование музыкального компонента в образовательном процессе в целом, и обучении иностранным языкам в частности, является неисчерпаемым ресурсом для дальнейшего изучения эффективности обучения.

Литература:

- 1. Ижогина Т. И.** Волшебный английский / Т. И. Ижогина, С. А. Бортников. – Ростов-на-Дону, 2003.
- 2. Мещерякова В. Н.** Я умею петь по-английски / В. Н. Мещерякова. – Казань, 2003.
- 3. Школа эйдетики.** Развитие памяти, образного мышления, воображения : в 2 т. – М., 1994.
- 4. Bruni C.** Wonderland. Pre-Junior, Junior. – Longman, 2005.
- 5. Ellis P., Bowen M.** Way Ahead 1, 2, 3, 4. – Macmillan Education, 1998.

6. **Graham C.** Mother Goose Jazz Chants. – Oxford University Press, 1994. 7. **How to Play Round the Mulberry Bush** // Английский язык. – 2005. – № 4. – С. 30. 8. **In an English Country Garden.** English Heritage, 2000. 9. **Sing and Learn English.** КомТех. – М., 1998. 10. **The Music Box.** Songs and Activities for Children. Longman, 2003. 11. **Webster Diana and Worrall Anne.** English Together. Starter, 1, 2, 3, 4. – Longman, 2003.

Саакян С. А. Навчання іноземної мови з музичною складовою у світлі модернізації розвитку дошкільної та шкільної освіти.

У статті аналізуються в контексті модернізації дошкільної та шкільної освіти деякі актуальні проблеми, пов'язані з підвищенням якості й ефективності навчання іноземній мові.

Ключові слова: новий підхід, підвищення якості, модернізація дошкільної та шкільної освіти, музичний компонент.

Саакян С. А. Обучение иностранному языку с музыкальной составляющей в свете модернизации развития дошкольного и школьного образования.

В статье анализируются в контексте модернизации дошкольного и школьного образования некоторые актуальные проблемы, связанные с повышением качества и эффективности обучения иностранному языку.

Ключевые слова: новый подход, повышение качества, модернизация дошкольного и школьного образования, музыкальный компонент.

Saakian S. A. Foreign language teaching with musical component in the light of modernization of pre-school and school education

The article examines some actual problems connected with the improvement of the quality and effectiveness of Foreign language teaching in the context of modernization of pre-school and school education.

Key words: new approach, the improvement of the quality, modernization of pre-school and school education, musical component.

УДК 373.5.091.3

В. В. Сарієнко

ЛОГІКО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРИ ВИКОНАННІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕДУР

Специфічною особливістю навчального пізнання є те, що воно здійснюється як цілеспрямований процес, організований фаховим спеціалістом, тобто учителем, за допомогою певних прийомів (методів),

які забезпечують ефективно засвоєння школярами навчального матеріалу. Сукупність цих прийомів (методів) утворюють дидактичну одиницю – методуку. Ця дидактична одиниця має обов'язкові дві характеристики: частковість і загальність. Частковість визначається змістом навчального матеріалу. У цьому разі ми маємо часткову методуку: методуку навчання математики, методуку навчання фізики, методуку навчання мови та ін. Загальність же відображає те спільне, що характерне для усіх навчальних дисциплін (принципи, закономірності, протиріччя та ін.). Загальні методи навчання мають свою класифікацію, кожний клас якої передбачає певну систему часткових методів опанування учнем предметом своєї пізнавальної діяльності. Кожний клас має свою логічну структуру і має на меті розв'язання певних дидактичних завдань. У педагогічній літературі дослідниками пропонуються різні класифікації, які, на нашу думку, доповнюють одна одну. Справа лише у приведенні їх у систему. На наш погляд, доволі логічно і змістовно ця система представлена у підручнику “Дидактика” під авторством В. І. Бондаря [2, с. 88 – 89].

Будуючи модель загальних методів навчання, автор зазначає: “Кожний метод навчання – це поєднання кількох відомих у дидактиці способів діяльності учителя і учнів. Який би метод ми не розглядали з цих позицій, його завжди можна охарактеризувати за джерелом засвоюваної інформації, за рухом думки..., за рівнем включення учнів у процес засвоєння знань (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемно-інформаційним, евристичним чи дослідницьким), за функцією (методи засвоєння, формування умінь, систематизації, узагальнення, контролю й оцінювання)” [2, с. 87]. З цієї тези випливає висновок, що для того, щоб опанувати предметом своєї пізнавальної діяльності (науковим знанням), учням необхідно виконати певну систему дій. Наприклад, поспостерігати предмет або явище, описати його зовнішні прояви, розкрити внутрішні взаємозв'язки, проникнути в суть цього об'єкту, встановити взаємозв'язок з навколишніми об'єктами, сформулювати положення (визначення, закон, властивість, теорему, правило), яке б відображало знайдений взаємозв'язок, довести його істинність.

Щоб впоратися з такою роботою, учні повинні володіти, хоч би на елементарному рівні, засобами наукового пізнання. Якщо учні не володітимуть цими засобами, то вони “...можуть зацікавитися проблемною ситуацією, придбати потребу подолання, але не маючи засобів для цього, не зможуть зробити і першого кроку пошуку” [4, с. 44].

Спостереження і експериментальні дослідження показали, що фактично учні не знають логічних засобів добування знань і користуватися ними не вміють. Це обумовлюється тим, що репродуктивний спосіб навчання не ставить перед учнями необхідності оволодіння ними. При поясненні матеріалу вчителем або при вивченні

його за підручником у центрі уваги учня знаходиться, в основному, змістовна сторона матеріалу, логічна ж відсовається на другий план і часто навіть виходить за межі її усвідомлення.

З перших же днів навчання в школі учні вимушені орієнтуватися в тому навчальному матеріалі, з яким вони мають справу, тобто піддавати його аналізу, систематизації і класифікації і кожний з них робить це на тому рівні, на якому дозволяє йому раніше придбаний досвід. У процесі навчання цей досвід, поза сумнівом, збагачується і удосконалюється, причому більшою мірою стихійно, оскільки до теперішнього часу дітей не навчають спеціально знанням логіки, її правилам і законам.

Творчий же спосіб пізнання вимагає від школярів знань і умінь володіти основними елементарними логічними засобами. Тому ці логічні засоби повинні стати предметом спеціального навчання, оскільки користуватися ними учні повинні вже в початкових класах, а самостійно опанувати цими засобами вони ще не в змозі.

Для детального розгляду питання, якими ж логічними засобами слід озброїти учнів, щоб вони могли самостійно, на творчому рівні конструювати нові знання питання нагадаємо, що структурними елементами наукового знання є: поняття; ідеї, закони, властивості, принципи; правила. Ці структурні елементи виконують в науці три функції: функцію опису, функцію пояснення, функцію припису [3, с. 41 – 55]. Відповідно до того, що нам потрібно зробити з об'єктом пізнання (описати, пояснити його або перетворити), вибираються і відповідні засоби, за допомогою яких об'єкт описується і визначається; засоби, за допомогою яких об'єкт пояснюється; засоби, за допомогою яких надаються інструкції по управлінню даним об'єктом. Таким чином, кожна процедура пізнання припускає наявність певного набору логічних засобів, необхідних для її виконання. А це означає, що для того, щоб учні могли самостійно описувати об'єкт, пояснювати його, управляти ним, вони повинні володіти тим необхідним набором логічних засобів, за допомогою яких можна було б виконати вказані процедури пізнання. Щоб встановити цей необхідний набір логічних засобів потрібно проаналізувати систему дій при виконанні кожної процедури.

Процедура опису припускає виконання таких дій:

1. Спостереження об'єкту, порівняння його з навколишніми об'єктами.
2. Вичленення тих показників, за якими можна було б впізнати даний об'єкт (ознаки об'єкту).
3. Виділення серед них головних ознак, що відображають суть даного об'єкту (істотних ознак).
4. Опис або визначення понять, що відображають досліджуваний об'єкт.

Діям, притаманним процедурі опису, відповідають і певні засоби, за допомогою яких дана процедура виконується.

Одним із таких засобів є порівняння. Спостереження завжди припускає порівняння. У одних випадках спостерігач проводить порівняння об'єкту в його русі. В цьому випадку порівнюються стани об'єкту в процесі його перетворення, зміни, руху під впливом певних умов (наприклад, стан води при 0° і при 100°С). У інших випадках досліджуваний об'єкт порівнюється з навколишніми об'єктами. В цьому випадку встановлюється, чим даний об'єкт схожий на ті, що оточують, що у нього загального з ними і чим він відрізняється від них.

Оволодіння методами порівняння учнями відіграє дуже важливу роль в сприйнятті ними навчального матеріалу. Сприйняття об'єктів буде більш осмисленим і, отже, ефективнішим, якщо школярі будуть порівнювати спостережувані об'єкти. При порівнянні уявлення учнів стають набагато повнішими і чіткими.

Процес пізнання, як відомо, ґрунтується на таких розумових операціях як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, які між собою тісно зв'язані і взаємообумовлені. Такий же взаємозв'язок спостерігається і між цією групою операцій і порівнянням, оскільки без порівняння одні з них втрачають своє значення, а інші навіть сенс, оскільки і абстракція, і узагальнення відбуваються на основі порівняння.

Як було відмічено вище, порівняння має на своїй меті виявлення схожості і відмінності між предметами або явищами. Вичленення цих ознак і є змістом наступної дії процедури опису.

В результаті порівняння ряду об'єктів людина встановлює їх загальні і відмітні ознаки, на підставі яких вона дістає можливість їх дізнаватися.

Будь-який предмет, будь-яке явище є складне утворення. Навіть найпростіший об'єкт має певну множину властивостей, ознак, за якими можна порівнювати його з іншими об'єктами. Виділення істотних ознак в процесі порівняння відіграє першорядну роль в пізнанні об'єкту, тому що "...за допомогою істотних ознак предмет легко може бути відмінний не тільки від явно несхожих з ним предметів, але також і від предметів схожих, але не точно співпадаючих з тим самим, про яке йдеться" [1, с. 32].

Таким чином, вичленення із загальної маси ознак об'єкту істотних ознак є наступною дією в процедурі опису.

І, нарешті, завершенням процедури опису є визначення понять, що відображають досліджуваний об'єкт.

Кожне поняття має свій зміст. Зміст поняття – це сукупність істотних ознак об'єкту, приведених в певну систему. Визначення бувають згорнуті і розгорнені. У згорнутому визначенні сукупність ознак є не простим нагромадженням їх, а певною послідовністю. А в розгорненому – істотні ознаки схожості і відмінності можуть бути представлені в будь-якій послідовності. Тут немає їх строгої системи.

Якщо досліджується структура декількох згорнутих визначень то ясно видно, що для того, щоб сформулювати означення поняття, треба

визначити його істотні загальні і відмітні ознаки щодо порівнюваних з ним понять. Потім привести їх в систему за схемою:

1. Спочатку формулюються ознаки схожості.
2. Потім перераховуються ознаки відмінності.

Перша частина визначення узагальнююча, друга – відмітна. Узагальнююча і відмітна частини поєднуються між собою або сполучниковими словами “який”, “яка”, “яке”, “які”, або відмітна частина формулюється у вигляді дієприкметникового звороту, в залежності зручності формулювання.

Цей спосіб формулювання визначення був відмічений ще Аристотелем. Наука ним широко користується, але учні його не знають і, природно, формулювати визначення осмислено не уміють.

Слід зазначити, що з розвитком науки в уживання увійшли й інші види визначення понять: контекстуальні, операціональні, номінальні, семантичні, синтаксичні, генетичні та ін. Проте у навчальних предметах найширше представлено два види визначень: а) визначення через найближчий рід і видову відмінність, і б) генетичне визначення, коли вказується спосіб утворення визначуваного предмету. Генетично визначаються багато математичних понять шкільного курсу. Наприклад, кут – це плоска фігура, яка утворена двома променями, які виходять з однієї точки. Генетичне визначення виводиться також на основі порівняння. Але тут порівнюються об'єкти не одного якогось класу, а об'єкти взагалі. В даному випадку визначення формулюється по такій схемі:

1. Спочатку формулюється загальна ознака, яка відносить визначуваний об'єкт до того чи іншого роду.

2. Потім формулюється спосіб утворення даного об'єкту.

У навчальній роботі слід чітко виділити, які визначення до якого вигляду відносяться і озброїти школярів обома способами формулювання визначень. Спочатку в учнів можуть виникнути утруднення – які поняття яким способом визначати. Але, як показало експериментальне дослідження, в процесі навчання з набуттям досвіду роботи школярі успішно опановують обома видами визначень і правилами їх формулювання.

Таким чином, логічними засобами, необхідними для виконання процедури опису, якими потрібно озброїти учнів, є: порівняння, ознаки схожості і відмінності, ознаки необхідні і достатні, ознаки істотні і неістотні, правила формулювання визначень, логічні уміння і навички оперування даними логічними поняттями, діями, правилами.

Процедура пояснення припускає виконання таких дій:

1. Спостереження предметів і явищ.
2. Пошук і знаходження зв'язків і відносин.
3. Вичленення серед них стійких, прямих і зворотних, безпосередніх і опосередкованих.

4. Формулювання словесних положень, властивостей, законів, теорем, в яких відбиваються знайдені зв'язки і відносини.

5. Кодування словесних положень.

6. Доведення закону, теореми, властивості, принципу.

За допомогою яких же засобів виконується вся ця система дій процедури пояснення?

Перш за все, це порівняння, яке здійснюється в процесі спостереження. Для досліджуваного об'єкту створюються певні умови і фіксується його стан або поведінка. Потім умови змінюються і знов його стан або поведінка фіксується. І так певне число разів. Це залежить від специфіки об'єкту. Якщо об'єкт математичний, то достатньо одноразового створення умов для спостереження, наприклад, побудова креслення. Для фізичного об'єкту – можливо двократного і більше. Потім зафіксовані стани (або частини об'єкту) порівнюються. В процесі порівняння здійснюється співвіднесення умов (причини) і стану об'єкту в цих умовах (наслідку). В процесі такого співвіднесення розкриваються зв'язки і відносини між об'єктами.

Причинно-наслідкові зв'язки в найбільш чистому вигляді проявляються в математиці. Формулювання теорем є, фактично, формулюванням причинно-наслідкових зв'язків в чистому вигляді ("Якщо...", то..."). Перша посилка (умова) – причина, друга (висновок) – наслідок. Причина і наслідок є категорії, які взаємо обумовлюють одна одну. Причина породжує наслідок. Але, разом з тим, наслідок може мати зворотний вплив на причину, тобто він у свою чергу виступає як причина, що впливає на явище, яке у минулому було причиною його самого. У математиці ця зворотна дія виявляється в зворотних теоремах, в яких колишній висновок (наслідок) стає умовою (причиною), а умова (причина) стає висновком.

Знання про причинно-наслідкові зв'язки забезпечують проникнення учня у глибину, в суть явища або предмету, який вивчається, дають можливість передбачати в тій чи іншій мірі результат діяльності, що забезпечує успішне оволодіння учнем навчальним предметом.

Наступною дією в процедурі пояснення є формулювання словесних положень: законів, теорем, властивостей, принципів, які відображають знайдені зв'язки і відносини. Для творчого пізнання школярів знання цих категорій дуже важливе, оскільки вони є структурними елементами навчального предмету.

Усі ці категорії мають єдину основу – причинно-наслідковий зв'язок, а отже, і схожу структуру. Формулювання їх є не що інше, як сформульований причинно-наслідковий зв'язок: *якщо є деякі умови, то відбувається наступне явище...* Отже, щоб сформулювати закон, властивість, теорему, принцип, необхідно встановити зв'язок між наявністю певних умов і результатом, що утворився за цих умов.

Причинно-наслідкові зв'язки, на підставі яких формулюються закони, властивості, теореми, розкриваються на основі порівняння. Наприклад, учням початкової школи задані вирази: $4 + 7 = 11$ і $7 + 4 = 11$. Треба встановити зв'язки і сформулювати висновок. Учні порівнюють ці два вирази, виділяють їх ознаки.

Ознаки схожості:

1. У цих виразів однакові доданки.
2. Однакова їх кількість.
3. Однакові суми.

Ознаки відмінності:

1. Різний порядок доданків.

Зв'язки:

1. У першому прикладі додаються такі ж числа, як і в другому.
2. У доданків різний порядок у виразах.
3. Але суми однакові.

Висновок: “Якщо у виразі доданки поміняти місцями, то їх сума не зміниться”.

Після того, як зв'язок сформульований, ці словесні положення кодуються за допомогою математичних знаків, символів. Ця дія вимагає від учнів знання тих основних символів, якими прийнято позначати ті або інші поняття. Воно полягає у співвідношенні словесної і знакової форм понять, що входять в цей закон або теорему, властивість є технічною операцією, хоч і вимагає від школярів певних умінь логічно мислити. Велику роль у техніці виконання цієї дії відіграє практика та досвід.

I, нарешті, останньою дією в процедурі пояснення є доведення сформульованого закону, теореми, властивості. Доведення – це встановлення істинності висловленої думки шляхом співвідношення певним чином спочатку початкових даних між собою; потім початкових даних і проміжних результатів і т. д., поки не прийдемо до кінцевого твердження (наслідку). Ця дія виконується за допомогою тих же самих логічних засобів і операцій, які були розглянуті вище. І тут, як і в описі, основну роль відіграє порівняння. Окрім того, одним з ключових моментів у виконанні школярами процедури пояснення є озброєння їх різними методами доказів.

Таким чином, необхідним набором логічних засобів при виконанні процедури пояснення є поняття причини, наслідку, ознак схожості і відмінності, ознак істотних і неістотних, необхідних і достатніх, поняття закону, теореми, властивості, принципу; логічна операція порівняння, правило формулювання законів, теорем, властивостей, принципів; способи доведення висловлених тверджень; логічні уміння і навички оперування даними логічними поняттями, правилами, операціями, способами.

Процедура припису передбачає виконання наступної системи дій:

1. Спостереження предметів і явищ.
2. Знаходження ключа, ідеї перетворення, системи переходу об'єкту з одного стану в інший, з вихідного у кінцевий.
3. Формулювання правила або побудова алгоритму перетворення, що відображає всі ступені цього переходу.

Тут, як і при виконанні попередніх процедур, основною операцією є порівняння. Процес перетворення об'єкту – це рух, який складається з ряду етапів (вихідного, проміжного і кінцевого). В процесі порівняння учні співвідносять результати попереднього етапу з наступним, вичленовують ознаки схожості і відмінності між початковим, проміжним і кінцевим станами об'єкту, розкривають взаємозв'язки між ними, встановлюють систему дій, за допомогою яких відбувається перетворення об'єкту. Потім формулюється правило перетворення. Наприклад, сформулювати правило додавання звичайних дробів. Учням пропонується конкретне завдання, наприклад, $\frac{2}{7} + \frac{3}{7} = \frac{5}{7}$. Вони порівнюють компоненти даних і результат.

Схожість: у сумі той же знаменник, що і у доданків.

Відмінність: у сумі чисельник відмінний від чисельників доданків. Неважко побачити, що чисельник суми дорівнює сумі чисельників доданків. На підставі цих ознак і встановленого зв'язку тепер можна сформулювати правило.

Як відзначалося раніше, правило – це припис з виконання суворо визначених операцій або дій з метою отримання відповідного результату. Правило вказує порядок виконання дій при перетворенні предмету або явища. Схема формулювання у всіх правил одна й та ж: “Для того, щоб (виконати якісь дії), потрібно (зробити те-то й те-то)”. У першій частині указується напрям перетворення, а в другій здійснюється опис перетворення. У нашому прикладі: “Для того, щоб додати два дроби з однаковими знаменниками, треба додати їх чисельники, а знаменник залишити той же”.

Таким чином, щоб сформулювати правило, треба на основі порівняння встановити ключ, ідею перетворення, а потім формулювати правило за даною схемою.

Отже, необхідними логічними засобами процедури припису є: порівняння, ознаки схожості і відмінності, правило формулювання правил, логічні уміння і навички оперування даними логічними поняттями і правилами.

Як бачимо, кожній процедурі пізнання відповідає певна множина логічних засобів. Об'єднанням цих множин буде нова множина, що складається з групи засобів, за допомогою яких можна виконати і процедуру опису, і процедуру пояснення, і процедуру розпорядження. Ця множина і буде тим необхідним набором логічних засобів, яким потрібно озброїти учнів, за допомогою якого вони зможуть самостійно здобувати знання.

Склад цього набору буде наступний:

а) логічні поняття: ознаки схожості і відмінності, порівняння, ознаки істотні і неістотні, необхідні і достатні, категорії причини і наслідку, визначення, закон, теорема, властивість, правило, зв'язок, зв'язок постійний і тимчасовий, стійкий і нестійкий;

б) логічні правила і операції: правило формулювання визначень, правило формулювання законів, теорем, властивостей, принципів, правило формулювання правил, операція порівняння, способи доказу тверджень;

в) логічні уміння і навички оперування даними логічними поняттями, правилами, операціями.

Ці логічні засоби що пов'язані з формально-логічним узагальненням (порівняння, розрізнення, зіставлення, опис, систематизація, класифікація та ін.), явно недостатні для побудови наукових теорій, але для практики навчання мають істотне значення і як прийом навчання, і як засоби розвитку логічного мислення.

В принципі, озброювати школярів логічними засобами добування знань можна двома способами.

Перший спосіб – навчання через зміст програмного матеріалу, через досвід і зразки. Це шлях опосередкованого навчання. У навчальному матеріалі закладені певні логічні конструкції, основи – інакше, логічний апарат. Засвоюючи зміст матеріалу, учні одночасно засвоюють якоюсь мірою і його логічну структуру. У центрі уваги учня завжди знаходиться змістовна сторона матеріалу, внаслідок чого логічна сторона затінюється, відсовується на другий план й іноді зовсім зникає з поля зору. У цих умовах у момент сприйняття навчального матеріалу, щоб озброїти учнів основними логічними засобами, вчителю треба постійно звертати увагу учнів на логічну сторону навчального матеріалу, ознайомлюючи при цьому їх із змістом логічних засобів. Проте цей шлях має ряд істотних недоліків. По-перше, він дуже довгий. Щоб озброїти школярів усіма необхідними логічними засобами, виробити у них уміння і навички оперування ними, потрібен тривалий час, роки. По-друге, постійне звернення уваги школярів на логічну сторону відволікає їх від основного завдання – засвоєння навчального матеріалу, що знижує ефективність оволодіння ним. По-третє, цей спосіб озброєння школярів логічними засобами безсистемний. По-четверте, уміння і навички оперування логічними засобами відпрацьовуються не за допомогою спеціальних вправ, а стихійно, в процесі вивчення програмного матеріалу, розв'язання задач, що не забезпечує достатньої ефективності оволодіння цими засобами.

Другий спосіб – це спеціальне і цілеспрямоване навчання (на репродуктивному рівні). Це шлях прямого, безпосереднього навчання. Як показав досвід, його можна починати з першого класу при вивченні основних предметів – математики, мови, продовжуючи і поглиблюючи

зміст навчання на подальших його ступенях. При організації навчання слід неодмінно дотримувати умов:

- 1) правила логіки вивчаються не в чистому вигляді, а на основі програмного матеріалу, що вивчається, з урахуванням його специфіки;
- 2) ці знання і правила подаються учням на доступному для їх віку рівні.

Форма викладу знань про логічні засоби може бути різною. Вона може здійснюватися і у формі бесіди, і у формі розповіді вчителя та ін.

Після теоретичного ознайомлення учнів з логічними засобами необхідно розв'язати ряд завдань на закріплення отриманих знань, на вироблення умінь і навичок оперування ними. Вправи можуть бути, наприклад, такого роду: “Знайдіть ознаки схожості і відмінності між столом і стільцем, між столом і партою, ручкою і олівцем. Виділіть серед них істотні і неістотні”; “Дайте визначення столу, олівцю, трикутнику і т.д.”; “Знайдіть необхідні ознаки квадрата та ін.”; “Сформулюйте і проаналізуйте правило переходу вулиці, правило множення чисел в стовпчик та ін.”.

На всю роботу можна відвести 2 – 3 години. Потім приступити до вивчення програмного матеріалу. Слід зазначити, що при виборі засобів слід керуватися змістом програмного матеріалу. В процесі навчання поступово знання про логічні засоби слід розширювати, поповнюючи їх набір новими, необхідними для вивчення нового матеріалу. Крім того, процес навчання потрібно будувати так, щоб учні систематично стикалися з необхідністю їх застосування. Це забезпечить надійне засвоєння і зберігання в пам'яті отриманих знань, умінь і навичок про вивчені логічні засоби.

Про те, що висловлені нами в цій статті теоретичні положення мають сенс і велике практичне значення, свідчить і проведене нами експериментальне дослідження, і сама практика.

Література:

1. **Асмус В. Ф.** Логика / В. Ф. Асмус. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 32.
2. **Бондар В. І.** Дидактика / В. І. Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
3. **Коротяев Б. И.** Избр. пед. соч. / Б. И. Коротяев. – Т. 2. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – С. 41 – 55.
4. **Лернер І. Я.** Условия и критерии эффективности проблемного обучения / І. Я. Лернер // Сб. : “Проблемное обучение в школах Татарии”. – М., 1973. – С. 44.

Сарієнко В. В. Логіко-структурний аналіз самостійної пізнавальної діяльності учнів при виконанні пізнавальних процедур.

У статті здійснюється логіко-дидактичний аналіз предмету пізнавальної діяльності школярів (наукового знання), структури системи пізнавальних дій і системи методів організації самостійної пізнавальної діяльності при виконанні пізнавальних процедур. Визначається зміст

логіко-пізнавального апарату (набору логічних засобів), необхідного для забезпечення процесу творчої пізнавальної діяльності учнів у навчанні.

Ключові слова: методи навчання; предмет пізнавальної діяльності; засоби наукового пізнання; пізнавальні процедури; логічні засоби виконання пізнавальних процедур; процедура опису; істотні ознаки предмета; означення; процедура пояснення; доведення; процедура припису; правило.

Сариенко В. В. Логико-структурный анализ самостоятельной познавательной деятельности учеников при выполнении познавательных процедур.

В статье осуществляется логико-дидактический анализ предмета познавательной деятельности школьников (научного знания), структуры системы познавательных действий и системы методов организации самостоятельной познавательной деятельности при выполнении познавательных процедур. Определяется содержание логико-познавательного аппарата (набора логических средств), необходимого для обеспечения процесса творческой познавательной деятельности учащихся в обучении.

Ключевые слова: методы обучения; предмет познавательной деятельности; средства научного познания; познавательные процедуры; логические средства выполнения познавательных процедур; процедура описания; существенные признаки предмета; определение; процедура объяснения; доведение; процедура предписания; правило.

Sariyenko V. V. Logical and structural analysis of independent learning of students in the performance of cognitive procedures.

In the article the logical and didactic analysis of the article of cognitive activity of schoolboys (scientific knowledge), structures of the system of cognitive actions and system of methods of organization of independent cognitive activity, is carried out at implementation of cognitive procedures. Maintenance of logical and cognitive vehicle (kit of logical resources), necessary for providing of process of creative cognitive activity studying in teaching is determined.

Keywords: teaching methods; the subject of cognitive activity; methods of scientific cognition, cognitive procedures; logical means of cognitive procedures; procedure of descriptions; essential features of subject; definition; explanation of procedure; evidence; procedure orders; rule.

УДК [373.3.035:316.46]:[373.3.091.33-027.22:796]

А. А. Семенов

**КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ
ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР**

Ступінь коректності проблеми будь якого дослідження значною мірою залежить від смислу використовуваних понять. Їхній аналіз допоможе виявити немало прихованих умов існування об'єкту і предмета дослідження. Тому кожен використовуваний науковий термін повинен бути явно і чітко визначений [1, с. 27]. Відтак ретельне визначення змістового наповнення кожного окремого поняття та їх систематизація дасть змогу визначити, чи містить воно істинні передумови для виконання наукового дослідження. Все це вказує на актуальність піднятої проблеми. Феномен лідерства був предметом багатьох досліджень. Але поза їх межами залишилася проблема виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор. Тому основні поняття цієї проблеми потребують чітких дефініцій.

Виховання лідерів у початковій школі розглядалося у багатьох працях сучасних науковців: А. Л. Уманського (“Педагогічне супроводження дитячого лідерства”), Т. Е. Вежевич (“Педагогічні умови розвитку лідерських якостей учнів”), І. В. Пескова (“Організаційно-педагогічні умови формування позитивних лідерських якостей у дітей: молодший шкільний вік”) та ін.

Молодшому шкільному вікові передують дошкільний, тому результати дослідження лідерства у цій віковій групі є для нас досить важливими. Розвиток лідерських якостей у дошкільників вивчали Т. В. Каширських (“Педагогічні особливості лідерства у дошкільних дитячих об'єднаннях”), М. Н. Ємельянова (“Розвиток лідерського потенціалу дітей дошкільного віку у процесі дослідницької діяльності”), А. Г. Залевская (“Педагогічні умови розвитку лідерської спрямованості як самоцінної форми активності дитини-дошкільника”), тощо. Проблему застосування рухових ігор у виховній та навчальній діяльності молодших школярів досліджували В. І. Грицюк, С. І. Марченко, С. Б. Мудрик та ін.

Мета статті – виокремити та уточнити дефініції ключових понять проблеми виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор.

Завдання – здійснити аналіз наукової та довідникової літератури; визначити сфери застосування досліджуваних понять; з'ясувати роль цих понять та категорій при виконанні педагогічного дослідження.

Одним із таких понять є “виховання”. Як складне суспільне явище воно є об'єктом вивчення різних наук – психології, філософії, соціології, фізіології, генетики, біології, етнографії. Системно досліджує й

характеризує чинники впливу на особистість педагогіка. У найбільш широкому розумінні виховання кваліфікують як вплив соціальних інститутів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському і культурному житті суспільства [2, с. 53], тобто виховання є системою спеціально організованої передачі з покоління в покоління культурних цінностей, соціального досвіду та принципів соціального формування людини [3, с. 31]. Виховання включає навчання і власне виховання, бо цінності культури охоплюють не тільки моральні, політичні, естетичні, релігійні цінності, а ще й знання і досвід [4, с. 135]. У вузькому розумінні виховання є спеціально організованим та керованим процесом формування людини, який здійснюють батьки та педагоги навчально-виховних закладів і який направлений на розвиток особистості. Слід зауважити, що навколо понять “виховання”, “освіта” і “навчання”, які є одними з основних в педагогіці, постійно ведеться дискусія. Ці поняття завжди трактувалися залежно від пануючої в суспільстві ідеології, філософських та релігійних уявлень, рівня розвитку педагогічної науки і практики. Вони частково перетинаються і є діалектично пов'язаними. Кожне з цих понять передбачає й інше, і відокремлено одне від одного існувати практично не може. Але характер цього зв'язку щодо різних груп індивідів, в різних навчально-виховних ситуаціях суттєво змінюється. Є певні відмінності між формуванням і передачею знань (процес навчання) та приєднанням особистості до певної системи цінностей.

Навчання пов'язується здебільшого з передачею предметних знань, умінь, навичок та ґрунтується на поясненні, повідомленні, трансляції і ретрансляції, передачі логічних зв'язків та значень, а також постійно звернене до інтелекту. Формування певної ціннісної орієнтації особистості (“чисте виховання”) не може бути зведене лише до цього. Трансляція відбувається у такій ситуації зовсім інакше: шляхом традиційних речо-предметних дій-демонстрацій для залучення до них вихованців [4, с. 135]. Виховання не може здійснюватися лише раціональним шляхом, тому що передбачає відповідний вплив на емоції та чуття людини, вимагає обов'язкової її участі, основні механізми якої базуються на здатності до емпатії: співучасті, співчутті, співпереживанні тощо. Без глибокої довіри до вихованця, і навпаки, до вихователя, виховання є неможливим. Самовиховання може існувати тільки на основі довіри. Коли вихователь втрачає авторитет у вихованця, мета виховання стає недосяжною, відбувається лише передача інформації.

Основу процесу виховання складає відношення індивіда і суспільства. Переважну більшість концепцій виховання умовно можна поділити на два основних напрями: сцієнтистсько-технократичний та антисцієнтистський. Представники сцієнтистсько-технократичного напрямку прагнуть до раціоналізації процесу виховання, розробляють наукові технології виховання, які ґрунтуються на конкретних наукових знаннях. Вони вважають, що всі проблеми людства можна вирішити

завдяки досягненням науково-технічного прогресу відразу після повної екологізації виробництва та підготовки для нього технічно грамотних фахівців. У такому випадку виховання підпорядковується соціалізації, яка трактується як адаптація вихованця до вимог соціального середовища, гармонізація його стосунків з суспільством.

Прихильники антисцієнтизму вважають, що головна мета виховання полягає у тому, щоб зменшити маніпулювання поведінкою індивіда, сформуванню його не конформним, заперечують авторитаризм у вихованні і визначають соціалізацію як самоствердження особистості. Вони прагнуть втілити у життя гуманістичні ідеали і, спираючись на ідеї, розроблені екзистенціалістами, вважають, що головною метою виховання є формування унікальної й неповторної особистості в процесі саморозвитку вихованця, самовиховання і самореалізації. Уточнюючи термін “самореалізація” зауважимо, що у такому контексті він не синонімічний терміну “само плінність”, а означає максимальну реалізацію закладених природою задатків та формування на їх основі позитивних якостей особистості [5, с. 136]. Ігнорування процесу розвитку людини може призвести до формування із одних і тих же задатків діаметрально протилежних щодо соціальної цінності рис характеру та типів поведінки.

Необхідно звернути увагу і на концепції проміжного характеру, які поєднують у собі окремі положення та принципи двох основних напрямів без штучного їх протиставлення. Вони спираються на сформульований у 1927 р. Нільсом Бором принцип компліментарності (від лат. “complementum” – “доповнення”), згідно з яким не боротьба протилежностей, а їх доповнюваність є фундаментальною закономірністю розвитку природи.

Такі концепції розробляються і сучасними українськими вченими. Одним з чинників, що зумовлюють розвиток сучасної педагогіки у цьому напрямі, є усвідомлення помилок, до яких призвело наслідування “теорії комуністичного виховання”, яка майже повністю знаходилась у руслі сцієнтистського напрямку, а також розуміння хибності довготривалого протистояння сцієнтистсько-технократичного та антисцієнтистського напрямів.

Розвиваючи тему виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор саме в межах концепцій, основні засади яких базуються на принципі компліментарності, вважаємо за необхідне дати визначення термінам “гуманізм” та “гуманістичне виховання”.

Термін “гуманізм” походить від лат. “humanus” – “людський, людський”. Він означає систему ідей і поглядів, в якій права людини на свободу, вільний розвиток і прояв своїх здібностей є пріоритетними, визначається цінність людини як особистості, а не деталі механізму суспільного ладу. На думку Д. І. Пащенко, гуманізм можна розглядати як вид ідеології, принцип світогляду, одну з форм суспільної свідомості, що

впливає на зміст свідомості індивідуальної, а кінцевою метою гуманного суспільства має бути задоволення потреб та інтересів особистості [5, с. 135]. У словнику, виданому на початку 20-го сторіччя, гуманізм трактується ще й як “гармонійний розвиток моральних і розумових якостей людини”, а не лише як людяність та людинолюбство [6, с. 11]. У гуманізмі закладене прагнення особистості до щастя й досконалості, він передбачає толерантність, вільність думок та поглядів, пріоритет права над законом. Загалом трактувань поняття “гуманізм” існує не менше десяти [7, с. 12].

“Гуманне виховання” є дещо звуженим, оскільки воно пов’язується переважно з відмовою від використання грубих та брутальних методів виховного впливу: тілесних покарань, лайки, приниження гідності вихованця. Більш змістовним є “гуманістичне виховання”, котре передбачає “олюднення” знань. Воно набуло в педагогіці ширшого визнання. В. М. Кушнір трактує “гуманістичне виховання” як “ціленаправлений і організований процес керування розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов для максимально повної самореалізації вихованця у процесі його співпраці з педагогом і педагогічним колективом” [8, с. 9]. Взявши це визначення за основу, скоригувавши і доповнивши його Д. І. Пащенко вважає “гуманістичне виховання” “спеціально організованим процесом цілеспрямованого керування розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов для максимально повної позитивної самореалізації вихованця у процесі його співпраці з педагогами, батьками, членами дитячого колективу та спілкування з природою, оточуючим соціумом і культурою” [5, с. 136].

На нашу думку саме гуманістичне виховання лідерів є таким, що одночасно відповідає потребам особистості і суспільства. Лідерство (від англ. “leader” – “ведучий, керівник”) – це “відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі” [9, с. 72]. За визначенням В. Б. Шапара, лідер – це “член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати відповідальні рішення у важливих ситуаціях – рішення, що торкаються їхніх інтересів, і визначають напрям і характер діяльності всієї групи. Найбільш авторитетною вважається особистість, яка відіграє провідну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин у групі” [10, с. 230]. Л. А. Карпенко “лідерство” трактує як відносини домінування і підкорення, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі [11, с. 162]. На відміну від керівника, якого інколи обирають, а частіше призначають, який несе відповідальність за стан справ в колективі, має офіційні права для заохочення або покарання, лідер висувається стихійно. Він не має ніяких визнаних за межами групи владних повноважень, на нього не покладаються офіційні обов’язки [12, с. 372]. Якщо офіційний керівник групи і лідер не є однією і тією ж особою, то взаємовідносини між ними можуть сприяти ефективній спільній діяльності та гармонізації життя групи, або ж можуть мати

конфліктний характер, що визначається рівнем групового розвитку [13, с. 287]. Тому у процесі формування дитячого колективу надзвичайно важливо досягти такого положення, коли реальний лідер приймає систему цінностей, яку пропонує вихователь [9, с. 72].

У ході психолого-педагогічних та психологічних досліджень розроблено ряд концепцій лідерства, визначено різні його стилі. Разом із керуванням лідерство є одним з найважливіших способів інтеграції особистості в систему суспільної діяльності та міжособистісних взаємовідносин. Лідерство як соціально-психологічний феномен виникає в результаті взаємодії людини й конкретних суспільно-зумовлених обставин предметної діяльності [13, с. 288]. Як зазначає Є. І. Коваленко, лідерство й керування є персоніфікованими формами контролю та інтеграції всіх механізмів і способів соціально-психологічного впливу з метою досягнення максимального ефекту в груповій діяльності і спілкуванні. Проте лідерство істотно відрізняється від керування: феномен лідерства за своєю природою пов'язаний, насамперед, з вираженням, формуванням і регулюванням внутрішньо групових та міжособистісних взаємин, що мають неофіційний характер, у той час як керування є носієм функції і засобом регулювання офіційних взаємин у рамках соціальних організацій [13, с. 287].

Ми вважаємо, що вроджене і набуте в якостях особистості органічно поєднуються. Крім загальних якостей особистості, які властиві всім людям і визначаються, насамперед, здібностями і характером, М. Д. Ярмаченко виділяє якості “наявні не у кожної людини” [13, с. 513]. До цих якостей відносяться і лідерські. Слід зазначити, що якість – філософська категорія, яка є формою відображення та ступенем пізнання об'єктивності речей у сфері буття. Вона виражає притаманну речам специфічну визначеність, що тотожна з їхнім буттям і відрізняє їх від інших речей у певній системі зв'язків [14, с. 767]. У кожному предметі якість виділяє певну ознаку, рису, яка і визначає його неповторність. Дослідниця Г. М. Коджаспірова визначає поняття “якості особистості” як сукупність всіх соціально та біологічно зумовлених компонентів особистості, які визначають її стійку поведінку в соціальному та природному середовищі [9, с. 56].

Лідерські якості починають розвиватися ще у дошкільному віці і до початку навчання у школі є вже певною мірою сформованими. Соціальним інститутом, в якому проводиться наше дослідження, є загальноосвітня школа. Школа (лат. “schola”, від грец. “σχολή” – “дозвілля, заняття під час дозвілля, місце навчання”) – навчально-виховний заклад для навчання, освіти і виховання дітей, молоді та дорослих. Як суспільно-державна система вона покликана задовольняти освітні запити суспільства, особистості й держави [9, с. 164].

Об'єктом дослідження є вікова група, до якої належать діти молодшого шкільного віку. Вікова група – це “умовна спільність людей, яка виділена та об'єднана на основі вікової ознаки й має ідентичні

фізіологічні, соціальні й психологічні характеристики” [13, с. 92]. Вивчення і знання вікових особливостей дітей дає можливість правильно організувати їхнє навчання і виховання [2, с. 364]. До молодшого шкільного віку належать учні 6 – 10 років, які навчаються в 1 – 4 класах сучасної вітчизняної початкової школи. У цей віковий період відбувається подальший психофізіологічний та фізичний розвиток учнів, який дає можливість розпочати систематичне навчання у школі. На сьомому році життя кора великих півкуль головного мозку є вже у більшій мірі зрілою, удосконалюється робота головного мозку та нервової системи в цілому. Але специфічно людські найбільш важливі відділи головного мозку, які відповідають за регуляцію складних форм психічної діяльності та її програмування, поки що розвинені неповністю. Їх незрілість виражається у зниженому тонусі лобових часток і, відповідно, меншому гальмівному впливі на підкоркові структури [15, с. 104]. Діти цього віку емоційні, збудливі, не здатні до тривалого зосередження, легко відволікаються. Початок навчання у школі практично співпадає з періодом другої фізіологічної кризи, яка супроводжується різким ендокринним зрушенням, бурхливим зростанням тіла, збільшенням внутрішніх органів та вегетативною перебудовою. Це означає, що кардинальні зміни в системі соціальних відносин і діяльності дитини співпадають з періодом перебудови всіх систем і функцій організму, що потребує великого напруження і мобілізації його резервів [12, с. 431]. Через те при вихованні лідерських якостей молодших школярів ці вікові особливості повинні бути враховані.

Одним з найбільш ефективних шляхів розвитку лідерських якостей є використання засобів рухливих ігор. Поняття “засіб” визначається як прийом, спеціальна дія, що уможливорює здійснення, досягнення чого-небудь; спосіб [16, с. 356; 17, с. 270; 18, с. 326]. Як філософська категорія, рух – це спосіб існування матерії, її невід’ємна властивість. Він визначає всі властивості і прояви матерії, внутрішній зміст речей, предметів і явищ. Рух становить сутність простору і часу як форм існування матерії [14, с. 594]. Рухливі ігри пов’язані з пересуванням з місця на місце, бігом, ходінням, зміною положення тіла або жестами, які супроводжують певну дію. У рухливих іграх рух є однією з головних структурних одиниць діяльності, в якій проявляється фізіологічна активність організму. Свобода рухів, характерна людині, не може забезпечуватися уродженими механізмами, тому лише невелика кількість локомоторних рухів є безумовно-рефлекторними, більшість же регулюючих механізмів складаються прижиттєво [10, с. 440]. В іграх рухові акти найчастіше свідомо регулюються суб’єктом, виходячи з мети діяльності, або під впливом емоцій, але є й такі, що виконуються мимовільно та автоматично (постдвовільно).

Термін “гра” В. І. Шинкарук трактує як “форму поведінки тварин і людини, в якій відтворюються характерні риси об’єктивно доцільних

способів дій, моделюється відношення співробітництва або конфлікту між індивідами” [14, с. 107]. За визначенням В. Б. Шапара, гра – це “форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури” [10, с. 79]. В. Т. Бусел визначає гру як “підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою або розвагою і спортом одночасно” [18, с. 326]. І. Кант одним з перших визначив гру як діяльність, мотивом якої є її процес, а не результат, першим поставив питання про зв’язок між грою та художньою діяльністю. Пояснюючи гру як прояв “надлишку сил”, Г. Спенсер підкреслював її неутилітарну спрямованість. Німецький учений К. Гросс розробив теорію, в якій виникнення гри у тварин і людини вважав необхідністю попереднього пристосування інстинктів до мінливих умов існування, доцільністю тренування у період дитинства тих способів дій, що стануть корисними для індивіда в період дорослого життя. На відміну від К. Гросса, Ф. Бейтендейк уважав, що в основі гри лежать не інстинкти, а орієнтовно-дослідницька діяльність [14, с. 107]. У вітчизняній психології розроблялася теорія ігор, яка виходила із визнання її соціальної природи [12, с. 250].

Гра вивчається в педагогіці, психології, теорії управління, історії культури, етнографії та інших науках. Характерними ознаками розгортання гри є наявність ситуацій, які швидко змінюються після взаємодії суб’єкта з ними, а також швидке пристосування дій до нових умов. У структуру гри входять: ролі, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей, ігрове застосування предметів та реальні відносини між гравцями [11, с. 106]. Одиницею гри і важливим компонентом, який поєднує всі її аспекти, є роль. У сюжеті гри відтворюється певний фрагмент дійсності [10, с. 80]. Характерною рисою гри є двоплановість, яка і зумовлює розвивальний ефект гри.

Гра є провідним типом діяльності в дошкільному віці, але і для молодших школярів залишається необхідною ланкою життя. Вона сприяє розумовому, фізичному і моральному розвитку дитини, забезпечує психологічне розвантаження після стресових ситуацій, які виникають під час навчання.

Отже, виховання – цілеспрямована діяльність передачі суспільно-історичного досвіду новим поколінням. Виховання здійснюється через освіту, культуру та навчання у процесі різних видів діяльності; його можна розглядати як вплив суспільства на особистість, що розвивається. Виступаючи етичним регулятором взаємовідносин індивіда і суспільства, виховання сприяє самореалізації особистості. Існує тісний взаємозв’язок між поняттями “виховання”, “освіта”, “навчання”.

Лідером є член групи з найвищим статусом, за яким визнається право приймати рішення у важливих ситуаціях. Лідерство – система соціально-психологічних явищ, яка пов’язана з виходом особистості в

лідери і її відносинами із членами групи; відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі.

Молодшими школярами є учні, які навчаються в 1 – 4 класах сучасної вітчизняної початкової школи.

Рух – форма існування матерії. Основним механізмом формування рухів у дитини є вироблення рухових умовних рефлексів. В ігровій діяльності присутні рухи довільні, виразні, мимовільні та післядовільні. Залежно від вікових особливостей діти мають різні можливості для виконання рухів.

У педагогіці гра розглядається як один із засобів емоційного, інтелектуального і морального розвитку особистості, який формує довільну поведінку дітей та дозволяє їм краще розуміти мотиви діяльності дорослих. Під час гри відбувається соціалізація дитини.

Тому під вихованням лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор ми будемо розуміти цілеспрямований вплив на розвиток позитивної лідерської спрямованості особистості дитини 6 – 10 років під час рухливої ігрової діяльності.

У перспективі подальших досліджень цієї проблеми є аналіз наукових концепцій лідерства у їх хронологічному порядку та з визначенням найбільш вагомих внесків вітчизняних та зарубіжних учених.

Література:

- 1. Гончаренко С. У.** Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – К. – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с. – ISBN 966-527-193-8.
- 2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. – ISBN 966-06-0002-X.
- 3. Полонский В. М.** Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1.
- 4. Філософський** словник соціальних термінів / під заг. ред. В. П. Андрущенко. – 3-тє вид., доп. – Х. : “Р.И.Ф.”, 2005. – 672 с. – ISBN 966-8097-05-X.
- 5. Пашенко Д. І.** Понятійний апарат з проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти і виховання / Д. І. Пашенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. Уманського державного педагогічного університету. – Умань : “Софія”, 2003. – № 2. – С. 134 – 146.
- 6. Новейший** энциклопедический словарь / под общ. ред. ред. кол. Вестник Знания. – Л. : Изд-во “П. П. Сойки”, 1926. – 631 с.
- 7. Смирнов С. А.** Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издат. центр “Академия”, 2000. – 512 с.
- 8. Кушнір В. М.** Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януса Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Кушнір. – К., 2004. – 190 с.
- 9. Коджаспирова Г. М.** Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. :

Академія, 2003. – 176 с. – ISBN 5-7995-0445-5. **10. Шапар В. Б.** Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с. – ISBN 966-7880-85-0. **11. Краткий психологический словарь** / [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с. **12. Современный словарь по педагогике** / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн. : “Современное слово”, 2001. – 928 с. – ISBN 985-443-239-4. **13. Педагогічний словник** / за ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с. **14. Філософський словник** / [за ред. В. І. Шинкарука]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Гол. ред. Української Радянської енциклопедії, 1986. – 796 с. **15. Пліска О. І.** Фізіологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем / О. І. Пліска. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 285 с. – ISBN 978-966-660-475-3. **16. Тлумачний словник української мови** / [за ред. В. С. Калашника]. – Х. : Прапор, 2002. – 992 с. – ISBN 966-7880-38-9. **17. Сучасний тлумачний словник української мови** / [за заг. ред. В. В. Дубчинського]. – Х. : “Школа”, 2006. – 832 с. – ISBN 966-8182-64-2. **18. Великий тлумачний словник сучасної української мови** / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с. – ISBN 966-569-013-2.

Семенов А. А. Категоріально-понятійний апарат проблеми виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор.

У статті представлено результати дослідження категоріально-понятійного апарату проблеми виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор. Визначено дефініції ключових понять проблеми, здійснено їх систематизацію.

Ключові слова: виховання, лідер, якість, засіб, рух, гра.

Семенов А. А. Категориально-понятийный аппарат проблемы воспитания лидерских качеств младших школьников средствами подвижных игр.

В статье представлены результаты исследования категориально-понятийного аппарата проблемы воспитания лидерских качеств младших школьников средствами подвижных игр. Даны дефиниции ключевых понятий проблемы, выполнена их систематизация.

Ключевые слова: воспитание, лидер, средства, движение, игра.

Semenov A. A. Terms and Definitions in Up-Bringing the Young Leaders at the Elementary School with the Help of Active Games.

The article deals with the results of investigations of categorical and notional apparatus of up bringing problem of leader characteristics of junior pupils by means of motional games. It was defined the definitions of key notions and it was realized their systematization.

Key words: up bringing, leader, mean, motion, game.

УДК 373.2.035

О. О. Стасна

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В історії розвитку теорії та практики громадянського виховання його цілі та задачі були неоднозначними, визначались умовами розвитку суспільства, його моральними цінностями, специфікою політичного ладу тощо. Але на кожному етапі головною метою громадянського виховання було досягнення певного результату: виховання громадянина, якому притаманні певні громадянські якості.

Нова ера історичного розвитку ставить перед освітянами завдання сформулювати національно свідомого громадянина, здатного до творчої діяльності, особистісної самореалізації. В наш час громадянське виховання стає не лише стратегічною спрямованістю гуманістичної освіти, а й всієї системи в цілому. Тому проблема формування громадянських якостей підростаючого покоління на сучасному етапі розвитку української держави стає ще більш актуальною.

Питання громадянського виховання підростаючого покоління завжди займало одне з провідних місць в дослідження вчених. Його вирішенню присвячені праці і педагогів-класиків (О. Духнович, М. Пирогов, В. Стоюнін, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) і науковців сучасності (П. Вербицька, О. Доукіна, П. Ігнатенко, І. Кецик, В. Кремень, Л. Крицька, А. Розенберг, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.) У поглядах науковців громадянське виховання – складний педагогічний процес, спрямований на надання знань про державу, її історію, символіку, про традиції, звичаї та обряди українського народу, про рідний край, про права та обов'язки дитини, про правила та норми поведінки в суспільстві тощо; формування умінь застосовувати наявні знання на практиці, контролювати свої дії та вчинки, працювати в колективі, дотримуватись обов'язків та використовувати права, аналізувати власну діяльність та діяльність інших людей; формування позитивного ставлення до держави, до традицій народу, роду, до громадянсько спрямованої діяльності.

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей формування базових громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок, що проблеми формування громадянських якостей найчастіше розглядаються, коли мова йде про підлітковий та юнацький вік (М. Боришевський, П. Вербицька, Л. Канішевська, В. Кожохар, М. Рудь, К. Чорна та ін.). Це обумовлено психо-фізіологічними особливостями розвитку дитини. Однак, слід зазначити, що основа громадянських якостей закладається в дошкільному дитинстві. Це підтверджують

дослідження психологів (І. Бех, М. Боршевський, Л. Виготський) та педагогів (Л. Артемова, Є. Казаєва, С. Козлова, В. Лаппо, І. Газіна), в яких зазначається, що старший дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування базових громадянських якостей [7; 8]. Адже саме в цей час дитина формується фізично, психічно й інтелектуально, набуває необхідних знань, умінь та навичок. І саме в цей період вона потребує найбільшої уваги й захисту. Від ставлення до дітей, розуміння їх проблем, інтересів та потреб залежить доля кожної дитини й розвиток суспільства загалом. Саме в дитинстві формується оцінка дитиною свого “Я”, яка є регулятором її моральної поведінки, лежить в основі знань про свої права та обов’язки, на ній ґрунтуються такі почуття як відповідальність, сором, провина, совість тощо [7; 10].

Проведений аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що саме в дошкільному дитинстві мають бути закладені базові громадянські якості: моральність, патріотизм, толерантність, законслухняність. Обґрунтування цієї думки ми знаходимо у дослідженнях Є. Казаєвої, С. Козлової, Л. Любимової, О. Ковальової, Т. Поніманської. Тому ми вважали за доцільне спрямувати роботу на формування у дітей старшого дошкільного віку саме цих якостей. Розглянемо їх більш детально.

Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Основні характеристики патріотизму розглядалися у працях вчених, філософів, як правило в контексті становлення громадянськості. Різноманітні підходи до його визначення не мають суттєвих відмінностей та в більшій частині зводяться до розуміння патріотизму, як соціального почуття, яке поєднує в собі любов до Вітчизни, гордість за свій народ, бажання захищати інтереси своєї країни тощо.

Традиційно поняття “патріотизм” розглядається як “одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури; виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів” [4, с. 203].

Патріотичні почуття закладаються в ранньому дитинстві. Людина протягом життя, знаходячись в певному оточенні, поступово звикає до природи, культури своєї країни, до побуту свого народу. Саме тому основою виховання патріотизму мають стати почуття любові до своєї країни, до свого народу.

Як зазначають психологи (І. Бех, М. Боршевський, Д. Ельконін, І. Кон), у старшому дошкільному віці з’являються новоутворення, які свідчать про можливість й необхідність спеціальної роботи з

патріотичного виховання дітей. До них, в першу чергу, належать формування у дошкільників моральних почуттів на основі збагачення змісту, зросту усвідомленості, глибини та стійкості емоційних переживань.

Стосовно формування патріотизму у дітей старшого дошкільного віку ґрунтовними є думки С. Козлової. До змісту патріотичного виховання вона включає образ власного дому, найближчого оточення у дитячому садку, у дворі, знання про країну, її природу, символи, традиції, народне мистецтво, свята тощо. Особливу увагу вона надає домінуванню емоційного компоненту у формуванні патріотичних почуттів дітей дошкільного віку [8].

Педагогічна робота з патріотичного виховання дітей у сучасних ДНЗ поєднує ознайомлення їх з явищами суспільного життя, народознавством, засобами мистецтва, практичну діяльність дітей (праця, спостереження, ігри, творча діяльність та ін.), участь у національних, державних святах. Педагоги в своїй роботі виходять з того, що дитина має розуміти: кожна людина, незалежно від віку – частина свого роду, народу; у кожного є своя Батьківщина, яку треба любити і поважати.

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку базуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними. Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих. На цьому наголошують у своїх дослідженнях В. Нечаєва, В. Логінова, Т. Поніманська тощо.

Базовий компонент дошкільної освіти України орієнтує на опанування дітьми системи знань про нашу державу, виховання поваги до державних символів. Старші дошкільники мають володіти знаннями про прапор, гімн, герб України, назву її столиці, інших великих міст, значущі географічні назви (Крим, Карпатські гори, Дніпро), пам'ятні місця [1].

Важливим компонентом у змісті патріотичного виховання є прилучення дітей до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу що склалися історично і передаються з покоління в покоління. Ми вважаємо за необхідне ознайомлювати дошкільників з культурними і матеріальними цінностями родини і народу, пояснювати зв'язок людини з минулим і майбутнім поколінням, виховувати інтерес до родинних і народних традицій.

Значну роль у формуванні основ патріотизму відіграє усна народна творчість – билини, пісні, казки, притчі, легенди, прислів'я, приказки тощо. В них віддзеркалюється любов до Батьківщини, бажання стати на її захист (“Людина без Вітчизни що соловей без пісні”, “Рідна земля і в жмені мила”, “За рідний край – життя віддай” та інші). У казках, легендах, билинах завжди оспівувались подвиги народних героїв в ім'я слави рідної землі, народу (билини про Іллю Муромця, Олексія

Поповича, Дуная Івановича). Ці твори виховують у дітей любов до Батьківщини, відданість їй, гордість за її силу, могутність і славу; любов до свого народу, повагу до його звичаїв, силу волі й духу, милосердя, працьовитість, чесність тощо.

Таким чином, ми можемо сказати, що патріотизм – це суспільна категорія, що визначає ставлення людини до себе, до свого народу й Батьківщини. Стосовно дошкільного дитинства це ставлення виявляється у відповідних знаннях, почуттях і діях.

Невід’ємною рисою справжнього громадянина є толерантність, яку також можна розглядати як результат морального виховання і критерій сформованості громадянськості. В педагогічній літературі толерантність розглядається як “терпимість до чужих думок і вірувань” [4, с. 275].

Педагогічні основи толерантності відображені в роботах багатьох педагогів минулого та теперішнього. Так, представники вільного виховання (Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессорі, Л. Толстой, К. Н. Венцель) неодноразово висловлювали ідеї, близькі до ідей толерантності. В основі поглядів В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, В. Шаталова також полягають гуманістичні основи толерантності.

У сучасній педагогічній практиці питання формування толерантності як особистісної якості розглядається в роботах А. Асмолова, Г. Солдатової, А. Кондакова, В. Лекторського, М. Хомякова, Л. Дробіжевої, Е. Быстрицкого, В. Петренко та ін.

У сфері дошкільної освіти формування толерантності є вимогою до змісту діяльності дошкільних закладів та передбачена державними нормативними документами [1; 5].

Толерантність як особистісну якість людина не отримує при народженні, тому її потрібно формувати. Вже у ранньому віці дитину необхідно переконувати в тому, що домовитись, знайти компроміс набагато краще, ніж домагатись бажаного силою.

В межах теми нашого дослідження особливої уваги заслуговує робота з формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку І. Ільїнської. [6] Дослідниця розкриває зміст та умови процесу формування толерантності у дітей та визначає умови формування толерантності у дітей. Особлива увага в роботі приділена *створенню толерантного простору дошкільного закладу*, в якому кожна дитина, незалежно від етнічної належності, буде почуватись комфортно, захищено та буде здатна до відкритої взаємодії з оточуючим світом. І. Ільїнська також наголошує на необхідності взаємодії педагогів та батьків у формуванні толерантності. Адже батьки являються першими й основними вихователями дітей, і неможливо сформувати толерантність, як і будь-яку іншу якість, якщо вони не будуть союзниками педагогів у вирішенні цієї проблеми. Атмосфера відношень в родині, стиль взаємодії батьків та дітей, як зазначає дослідниця, суттєво впливають на формування толерантності дітей.

Проаналізувавши дослідження науковців, ми визначили наступні напрямки роботи з формування толерантності:

- вчити шанувати гідність усіх без виключення людей;
- вчити шанувати відмінності між людьми, формувати розуміння унікальності та неповторності кожної особистості;
- вчити спільно вирішувати проблеми та домовлятися, розподіляти обов'язки при виконанні завдань.

Результатом такої роботи ми вбачаємо залучення дошкільників до культури світу. Діти на практиці пізнають, що таке повага і терпимість по відношенню до інших та отримують основи практичних навичок побудови співробітництва на засадах толерантності.

Невід'ємною складовою громадянського виховання є формування законотриманості підростаючого покоління. Ставлячи дитину на позицію вільної рівноправної особистості, необхідно виховувати у неї поважне ставлення до закону та до прав інших дітей.

У контексті дошкільного дитинства на сучасному етапі правове виховання розглядається і як складова громадянського виховання (Є. Казаєва, С. Козлова, М. Богомоллова), і як основна складова вільної особистості, що з повагою, по закону відноситься до інших людей (Н. Ган, С. Федотова).

У старшому дошкільному віці закладаються основи правового мислення, що ґрунтується на знаннях про права та обов'язки, вміння оцінювати задуми, вчинки, поведінку людей з точки зору правосвідомості. Це переконливо доводять у своїх дослідженнях Н. Ган, Є. Казаєва, С. Козлова та зазначають, що правова самосвідомість доступна дітям дошкільного віку.

Процес залучення людини до правової культури є досить динамічним і має відповідати віковим особливостям розвитку особистості. Основи правової свідомості закладаються ще в ранньому дитинстві. Л. Любимова зазначає, що в цьому віці особливу роль відіграє родинно-побутова культура, яка закладає основи, перші уявлення про закономірності, моральні цінності, правові взаємовідносини між членами родини. Вона полягає в основі усвідомлення своїх "прав та обов'язків" як члена родини. Також, на думку дослідниці, важливе місце у формуванні правосвідомості займає соціальна група однолітків у дитячому садку, де дитина отримує перші навички правових відносин [9, с. 44].

Здійснюючи правове виховання дітей дошкільного віку, необхідно спрямовувати їх на розуміння того факту, що кожна людина живе у світі поряд з іншими людьми, які мають рівні з нею права. Особливо важливо дати дітям знання про їхні права й водночас донести до свідомості дошкільнят, що вони не мають права порушувати права інших людей. Становлення основ правової культури здійснюється у загальному контексті процесу соціалізації особистості, важливе місце в якому належить цілеспрямованому правовому вихованню.

Таким чином, ми бачимо, що сформованість громадянських якостей є результатом тривалого виховного впливу, який торкається всіх сторін життєдіяльності дитини. Громадянське виховання дітей дошкільного віку – складний і довготривалий процес, спрямований на формування базових громадянських якостей, а саме патріотизму, правової культури, толерантності. В свою чергу, кожна громадянська якість – це складна динамічна система, що поєднана з іншими якостями особистості. Цим обумовлена багатоаспектність процесу формування громадянськості особистості, що полягає в поєднанні патріотичного, морального, правового та гуманістичного виховання.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел із проблеми громадянського виховання надають можливість зробити висновок про те, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових громадянських якостей й складає основу для їх подальшого розвитку на наступних етапах онтогенезу.

Література:

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Бібліотечка журналу “Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
- 2. Вербицька П.** Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія / П. Вербицька. – Київ : Генеза, 2009. – 384 с.
- 3. Виховання** громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : ІЗМІН, 1997. – 252 с.
- 4. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 5. Державна** Національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття.) – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
- 6. Ильинская Е.** Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении / Е. Ильинская // “Известия Российского Государственного Педагогического Университета имени А.И.Герцена Аспирантские тетради”. – № 31. – СПб., 2008. – С. 59 – 62.
- 7. Казаева Е.** Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Е. Казаева. – Екатеринбург, 2000. – 213 с.
- 8. Козлова С.** Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. завед. / С. А. Козлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
- 9. Любимова Л.** Педагогические условия использования народной культуры в процессе гражданского воспитания дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. Любимова. – М. : РГБ, 2005. – 247 с.
- 10. Непомнящая Н.** Становление личности ребенка 6 – 7 лет / Н. Непомнящая ; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

Стаєнна О. О. Формування громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку.

У статті розкрито теоретичні засади формування громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку, розглянуто наукові підходи до визначеної проблеми. Зокрема особлива увага приділена аналізу базових громадянських якостей та особливостей їх формування в дошкільному дитинстві.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, громадянські якості, патріотизм.

Стаєнная Е. А. Формирование гражданских качеств у детей старшего дошкольного возраста.

В статье раскрываются теоретические основы формирования гражданских качеств у детей старшего дошкольного возраста, рассмотрены научные подходы к данной проблеме. Особое внимание уделяется анализу базовых гражданских качеств и особенностей их формирования в дошкольном детстве.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданские качества, патриотизм.

Staenna O. O. Forming of civil qualities of senior preschool age children.

In the article theoretical bases of forming of civil qualities are exposed for the children of senior preschool age, scientific approaches of this problem are considered. The special attention is spared the analysis of base civil qualities and features of their forming in preschool age.

Key words: civil education, civil, civil qualities, patriotism.

УДК 376.3: 371.3-057.3: 373.5

А. А. Чумакова

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ЯК УМОВА УСПІШНОГО
НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ЗПР У МАСОВІЙ ШКОЛІ**

Сьогодні спостерігається тенденція до зростання кількості школярів, які мають певні труднощі в процесі навчання та адаптації до вимог початкової школи. На думку науковців (О. Александровська, А. Дробинська, І. Коробейников, Н. Лусканова, Е. Новикова та ін.) у відсотковому співвідношенні це явище становить від 30 до 70 % першокласників, серед яких окремою групою визначаються діти із проблемами розвитку в сфері психофізіології, зокрема із затримкою психічного розвитку (надалі – ЗПР). При цьому фахівці (У. Ульєнкова, Г. Шевченко, Н. Назарова та ін.) однак не погоджуються в тому, що незначні

порушення в сфері психофізіології дітей із ЗПР піддаються корекції, за умови своєчасного і повного психодіагностування, створення нових психокорекційних підходів, використання методів, прийомів і засобів психолого-педагогічної корекції, які спрямовані на їх успішну адаптацію до шкільних умов. Отже, саме відсутність необхідної корекційної допомоги учням групи ризику є основною причиною несприятливої динаміки їх особистісного психосоматичного і психосоціального розвитку. Це положення актуалізує проблему дослідження основних умов, напрямків та змісту корекційної роботи з учнями із ЗПР у масовій школі.

У науковій літературі поняття “корекція”, “корекція дефектів” та “корекційна робота” традиційно пов’язані з дефектологією. Теоретичні та практичні основи діагностування та клініки людей з особливими потребами, зокрема психолого-педагогічного супроводу дітей досліджено В. Бехтеревим, Л. Виготським, А. Бернштейном, А. Грабовим, В. Кащенко, П. Кащенко, С. Корсаковим, А. Лазурським, І. Мержеєвським, Г. Россолімо, Г. Трошиним та ін.

Лікарями-психіатрами та педагогами Э. Сегеном, Ж. Філіпом, П. Бонкуром, А. Фуксом, Р. Вайсом, М. Монтессорі, Санте де Санктісом, Ж. Демором, О. Декролі, І. Мілявським, А. Грибоедовим, В. Кащенко, Г. Россолімо та ін. розроблено систему медико-педагогічних заходів, спрямованих на корекцію дефектів розвитку дітей з обмеженими можливостями, які виховуються в умовах спеціальних закладів.

Сучасна спеціальна педагогіка, визначаючи основну метою корекційно-виховної роботи формування особистості у цілому, визнає необхідним інтеграцію дітей із мінімальними порушеннями розвитку в педагогічний простір загальноосвітніх шкіл, що і актуалізує необхідність наукових робіт з питання їх корекційного супроводу у масовій школі.

Метою статті є аналіз досліджень різних аспектів корекційної роботи зі школярами із мінімальними порушеннями розвитку у сучасній загальноосвітній школі.

У науковій літературі поняття психолого-педагогічної корекції (від лат *correctio* – виправлення) використовується у широкому колі досліджень [1, с. 146]. Деякі автори (Г. Абрамова, О. Алмазова, І. Дубровіна, Л. Занкова, В. Коркунов, В. Лубовський, С. Рубінштейн, А. Співаковська та ін.) розглядають корекцію як засіб профілактики нервово-психічних порушень у дітей, і під корекцією розуміють повне або часткове виправлення, пом’якшення, недоліків розвитку дитини з метою задоволення особистісних потреб у розвитку та відповідання вимогам суспільства. На думку Л. Виготського, корекція недоліків психічного та фізичного розвитку розумово відсталих школярів є “виправленням або послабшенням цих недоліків та сприйняття можливо більшому наближенню дітей до рівня розвитку нормальних школярів” [2, с. 37].

Науковці Г. Бурменська, О. Карабанова, А. Лідерс та ін. у своїх дослідженнях доводять, що корекція є метод психологічного впливу, за допомогою якого створюються оптимальні можливості та умови розвитку індивідуума, його інтелектуального потенціалу. Г. Бурменська, визначає “корекцію” як певну форму психолого-педагогічної діяльності, як “систему педагогічних заходів, які спрямовані на виправлення або послабшення недоліків психофізичного розвитку дітей” [3, с. 11]. На її думку, корекція є процесом “виправлення окремих дефектів”, а також цілеспрямованим “впливом на особистість аномальної дитини з метою досягнення позитивного результату в процесі її навчання, виховання та розвитку” [3, с. 11].

У сучасних наукових дослідженнях термін корекція використовують не лише в контексті аномального розвитку, а й по відношенню до психіки, яка розвивається у нормі. Так, Р. Немов, М. Калашнікова та ін. розуміють корекцію як сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки або поведінки психічно здорової людини. Так, М. Калашнікова стверджує, що корекція по відношенню до нормативного розвитку повинна розглядатися як “створення оптимальних можливостей та умов для психічного розвитку в межах норми” [4, с. 33].

Аналіз наукової літератури дозволяє нам зробити висновок про наявність кількох тлумачень терміну “корекція” в дослідженнях психологічного аспекту розвитку людини. Така різноманітність тлумачень, поглядів і позицій науковців вказує на актуальність цього явища. Для нашого дослідження є важливим положення про корекцію людини у нормі, тому що у дітей із ЗПР в сфері психо-фізіології поєднуються достатньо розвинуті функції і такі, які мають деяку дефіцитарність, збережені функції поєднуються з порушеннями широкого спектру – від генетичної схильності до несприятливих умов виховання, що дуже ускладнює діагностування розладів розвитку. Як стверджує В. Лубовський “ЗПР – це стан дитини, при якому порушується темп її загального психічного розвитку при наявності значного потенціалу для проведення корекційної роботи”. Вчений наполягає на тому що: “ЗПР є тимчасовим порушенням, яке може корегуватися і успішність цього процесу буде тим більша, чим раніше відбудеться корекція” [5, с. 83]. На думку Т. Хозяїнової: “Особливу групу із ЗПР складають учні, обтяжені вторинними відхиленнями в розвитку” [6, с. 7]. В свою чергу, Л. Баряєва робить висновки, що у дітей із ЗПР існують як загальні, так і “особливі освітні потреби”, тому, “в процесі навчання цих дітей необхідно вирішувати завдання цілісного розвитку і корекції як первинних, так і вторинних порушень, використовуючи для цього специфічні засоби і методи” [7, с. 8]. На нашу думку це повинні бути засоби педагогічного впливу, за допомогою яких викладач зможе нівелювати недоліки у розвитку учня, та максимально розвинути його позитивні якості. За висновками М. Калашнікової: “Адекватне

формування особистісних параметрів має принципове значення в навчально-виховному процесі: окрім наявної ролі в становленні особистості школяра, воно виконує ще одну функцію – “нівелює” вторинні порушення і, саме тим, створює базу для подальшого розвитку особистості” [4, с. 34].

Фахівці (О. Преснова, О. Богом'якова, М. Калашнікова та ін.) вказують, що саме своєчасне діагностування та корекція недоліків психофізіології, психомоторики та психології в цілому для учня із ЗПР – запорука успіху його соціальної адаптації і соціалізації у майбутньому. На думку вчених, вирішити протиріччя між фронтальною формою навчання у цілому і індивідуальним характером засвоєння учнями знань, вмій, навичок має індивідуальний підхід основною метою якого є індивідуальний розвиток кожної дитини. На нашу думку дієвість та ефективність корекції визначається тим, наскільки дитина відчувається значущою для оточуючого середовища, особливо це важливо для дітей 6-7 років, для яких спілкування стає однією з головних форм вивчення законів існування у соціумі.

Психологами (А. Вільшанська, В. Кисельова, І. Уділова, У. Уленкова, Т. Князева, Т. Гордєєва, Г. Міщина, Е. Інденбаум, С. Кованенко, Т. Павлій, Г. Шевченко, Н. Ципіна, Н. Нікашина, Т. Капустіна, Т. Егорова, В. Лубовський та ін.) доведено, що соціо-психологічними особливостями дітей із ЗПР є такі:

- низький або нестійкий інтерес до різних видів діяльності;
- схильність до відмови від діяльності у зв'язку з невпевненістю у власні сили, при умові, що вони повинні діяти самостійно та цілеспрямовано;
- своєрідна поведінка в ситуаціях оцінки власної діяльності;
- незрілість переживань;
- поверховість прихильностей;
- швидка пересиченість, емоційна збудженість, часта зміна настрою;
- прояви афекту і своєрідність емоційної регуляції поведінки тощо. Вказані особливості психіки дітей із ЗПР детермінують складності у спілкуванні з однолітками та дорослими, зумовлюють труднощі в процесі адаптації до навчання в школі, а також соціальної адаптації у цілому. Фахівці акцентують увагу на тому, що діти із ЗПР слабо володіють засобами міжособистісної взаємодії, кооперативними вміннями, партнерськими відносинами. Учні молодших класів із ЗПР часто мають слабку розвиненість емоційної сфери, знижений емоційний тонус, викривлену самооцінку, низький ступінь самосприйняття тощо. Усі ці хиби часто перешкоджають дитині не лише під час спілкування з незнайомими, а й малознайомими особами, зокрема з психологом і дефектологом, якщо зустрічі з фахівцями відбуваються епізодично. Тому ми вважаємо що, у склад корекційного супроводу дитини із ЗПР, окрім вищезначених фахівців, обов'язково повинен входити викладач, якій під

час навчання має можливість найбільш уважно спостерігати, допитливо дослідити та коректно діагностувати недоліки розвитку у школярів із ЗПР. На жаль, учителі початкових класів масової школи не мають підготовки, необхідної для діагностично-корекційної роботи з учнями із ЗПР.

Визначаючи головною метою педагогічного процесу передачу дитині соціального і культурного досвіду, у випадках порушеного розвитку, педагоги та психологи стикаються з тим, що традиційні засоби рішення базових навчальних і виховних завдань перестають діяти або стають недостатніми. Саме тому виникає необхідність пошуку та розробки специфічних підходів, технологій, засобів педагогічного впливу. На нашу думку, корекційно-педагогічна робота (зокрема з метою соціальної адаптації індивідуума) має носити комплексний характер і ґрунтуватися на використанні різних видів знаку з метою образно-жестового, графічного і вербального кодування і декодування соціальної дійсності; оволодінні заміщенням і моделюванням як головними засобами пізнавальної діяльності, які охоплюють різні види діяльності і особи дитини; на ігрові, психотерапевтичні, комунікативні, психофізичні вправи, в ході яких відбувається тренування творчої активності і розвитку психічної організації дитини (Г. Гусєв, В. Коркунов, В. Осипов та ін.). Досліджуючи цю проблему, О. Преснова дійшла висновку, що “удосконалення системи корекційної роботи повинно відбуватися з урахуванням кількісних та якісних змін” у розвитку дітей, особливо це стосується учнів які не були охоплені корекційною роботою, зокрема “діти з нечітко визначеними порушеннями розвитку (з легкими формами ЗПР – А. Ч.)” [8, с. 6].

Психолого-педагогічна корекція при ЗПР має містити спеціальні прийоми, методи, засоби та умови педагогічного впливу, які відбираються з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей школяра і поєднують пряму і непряму корекцію. Це може бути у вигляді спеціально організованих корекційних уроків спрямованих на компенсацію затриманих функцій із заняттями корекційного напрямку; поєднання групових і індивідуальних форм корекційної роботи; корекційний вплив і на пізнавальну, і на особистісну сфери школярів (об’єктивну сферу впливу на особистість) тощо. Розвиваючи цю думку, науковці (І. Дубровина, А. Андрєєва, Е. Данилова, Т. Вохмяніна та ін.) вважають, що корекція повинна будуватися “не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи з удосконалення психологічної діяльності, а як цілісна свідома діяльність дитини... у її ... повсякдених життєвих відносинах” [9, с. 21 – 22].

На нашу думку, навчання грі на музичному інструменті поєднують у собі усі ці вимоги. Виконання музичного твору, вправ і т.п. є предметною діяльністю дитини, в процесі якої викладач має можливість швидко діагностувати окрему проблему в психофізіології,

психомоторіки і психології дитини, завдяки їх одночасній роботі, що не можливо у будь-якій іншій діяльності.

Висновки:

1. Практика сучасної масової школи потребує включення елементів корекційного навчання.

2. Діти із мінімальними порушеннями розвитку психофізіології, зокрема із ЗПР спроможні розвиватися та навчатися у загальних школах, не вимагаючи умов спеціального закладу.

3. Легкі форми ЗПР корегуються за умови раннього діагностування та створення емоційно сприятливого соціального оточення.

4. Основа успіху корекційної роботи з молодшими школярами із ЗПР у масовій школі – поєднання заходів з комплексної діагностики, психологічного забезпечення та педагогічних методів, форм і прийомів з урахуванням індивідуально-типових особистостей дитини.

5. Необхідно включення елементів корекційного навчання в загальноосвітні школи, завдяки використанню усіх форм, методів та прийомів корекційної роботи, зокрема гри на музичному інструменті.

6. Психолого-педагогічна корекція розвитку учнів молодших класів із ЗПР у масовій школі потребує більш детального дослідження.

Література:

- 1. Краткий словарь иностранных слов / сост. С. М. Локшина. – М. : Русский язык, 1977. – 351 с.** **2. Выготский Л. С.** Основы дефектологии : собрание сочинений в 6 т. – Т. 5 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 366 с. **3. Бурменская Г. В.** Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М. : МГУ, 1990. – 136 с. **4. Калашникова М. Б.** Возрастная сензитивность у детей и подростков (на примере задержки психического развития) : автореф. дисс. ... д-ра псих. наук / М. Б. Калашникова. – СПб., 2004. – 42 с. **5. Лубовский В. И.** Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Специальная психология. – 2003. – № 1 (15). – С. 83 – 89. **6. Хозяинова Т. К.** Педагогические условия проведения мониторинга состояния физического здоровья учащихся с ЗПР, отнесенных к специальной медицинской группе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – Екатеринбург, 2006. – 135 с. **7. Баряева Л. Б.** Интегративная модель математического образования дошкольников с ЗПР : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. – М., 2005. – 405 с. **8. Преснова О. В.** Совершенствование коррекционно-педагогической работы в образовательных учреждениях “Начальная школа – детский сад” : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 1998. – 159 с. **9. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева,**

Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 160 с.

Чумакова А. А. Корекційна робота як умова успішного навчання учнів із ЗПР у масовій школі.

У статті розглянуто основні умови і напрямки корекційної роботи з учнями із ЗПР у масовій школі, які не стільки потребують лікування, скільки створення спеціальних, адаптивних умов навчання і виховання. Своєчасне діагностування та корекція недоліків психофізіології, психомоторики та психології в цілому для учня із ЗПР – запорука успіху його соціальної адаптації і соціалізації у майбутньому.

Ключові слова: корекція, затримка психічного розвитку, загальноосвітня школа.

Чумакова А. А. Коррекционная работа как условие успешного обучения учащихся с ЗПР в массовой школе.

В статье рассматриваются основные условия и направления коррекционной работы с учащимися с ЗПР в массовой школе, которые не столько нуждаются в лечении, сколько в специальных, адаптивных условиях обучения и воспитания. Своевременная диагностика и коррекция недостатков психофизиологии, психомоторики и психологии в целом для учащегося с ЗПР – залог успеха его социальной адаптации и социализации в будущем.

Ключевые слова: коррекция, задержка психического развития, общеобразовательная школа.

Chumakova A. A. Intervention work as the condition of successful study of pupils with mental retardation in secondary school.

The article is dedicated to the main conditions and directions of intervention work with pupils with mental retardation in secondary school, who need rather arrangement of appropriate, special, adaptive conditions of training and education than treatment. Timely diagnostic and correction of psychophysiology, psychomotor system and psychology defects en bloc for pupil with mental retardation is a recipe for success of his social adaptation and socialization in future.

Key words: correction, mental retardation, secondary school.

УДК 373.211.24:371.15

Т. А. Швець

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Реалізація змісту дошкільної освіти неможлива без наявності високопрофесійного, творчого, ініціативного педагога. Сучасний вихователь повинен володіти знанням методик роботи з дітьми, знати психологічні особливості вихованців, мати сформовані педагогічні уміння та здібності для забезпечення гармонійного розвитку дитини дошкільного віку. Тому мета вищої школи – надати ґрунтовні знання з гуманітарних і соціально-економічних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, що є основою професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, створити умови для розвитку педагогічних здібностей у майбутніх вихователів. Саме цим обумовлений пошук науковців і практиків щодо створення умов для розвитку педагогічної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у межах вищого навчального закладу.

Головною проблематикою багатьох досліджень (І. А. Зязюн, О. С. Березюк, С. С. Ізбаш, Л. І. Магомедова, М. М. Окса, Е. А. Панасенко, Т. І. Поніманська, Н. В. Гавриш, Є. С. Барбіна, А. А. Люблинская, Л. П. Загородня та ін.) стало обґрунтування особливостей педагогічної майстерності вчителя та вихователя як основною умовою становлення високопрофесійного педагога.

Учені зазначають, що педагогічна майстерність педагогів залежить від наявності низки особистісних та професійних якостей, сформованості професійних умінь та здібностей, культури спілкування та поведінки майбутнього педагога. Професіоналізм вихователя обумовлений педагогічною майстерністю, яка включає комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [3].

Потреба у визначенні оптимальних педагогічних умов, виділення професійних здібностей, які потребує сучасний вихователь, для формування професійної майстерності загострилася протягом останніх років. Це, у свою чергу, вимагає виділення та теоретичного обґрунтування педагогічних здібностей майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування педагогічних здібностей як основи педагогічної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких завдань:

1) розглянути ключові педагогічні поняття в контексті педагогічної майстерності;

2) здійснити аналіз теоретичних положень Т. І. Поніманської, Н. В. Кузьміної;

3) визначити сучасні напрямки розвитку професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищої школи.

Особливої уваги набуває професійна майстерність педагога у процесі роботи з інноваційними програмами розвитку дітей, які спрямовані на розкриття особистості дитини, її творчий потенціал, до таких програм відносяться “Я у Світі”, “Зернятко”, “Впевнений старт”, “Step by step”. Знання індивідуальних особливостей психіки кожної дитини в групі, уміння зрозуміти мотиви її різноманітних дій допомагають вихователю не тільки обирати правильну тактику поведінки в конкретній ситуації, а й прогнозувати подальший розвиток цієї ситуації, передбачати наступні вчинки вихованця.

Проблему професійної майстерності вихователя дошкільних навчальних закладів досліджували психологи Г. О. Люблінська і С. С. Кулачківська. На їхнє переконання, складовими професійної майстерності є інтуїція, натхнення, талант. Професійна майстерність – це синтетичне поняття, яке охоплює індивідуальні психологічні та професійні риси, знання свого предмета та методичних прийомів викладання [2]. І. А. Зязюн визначає, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [3]. Майстерність педагога реалізується в процесі професійної діяльності, яка вимагає від вихователя наявності спеціальних здібностей.

Педагогічні здібності – це окремі психологічні особливості особистості, які є умовою успішного досягнення в ролі педагога високих результатів у навчанні та вихованні дітей [1].

Т. І. Поніманська виділяє такі основні особистісні якості, необхідні в професійній діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу:

– здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізації, розвитку її особистості;

– здатність до емоційної і моральної підтримки дитини;

– прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з нею, спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості;

– бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності;

– здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу [4].

Поряд з високими моральними якостями, глибокими знаннями методики навчально-виховної роботи і психологічних особливостей дітей дошкільного віку, вихователь повинен мати комплекс професійно важливих психологічних якостей, які визначають його професійну майстерність. Ці вимоги диктує специфіка професії вихователя дітей дошкільного віку й об'єкта його діяльності – особистості дитини.

Н. В. Кузьміна виокремлює концепцію педагогічних здібностей. Педагогічні здібності співвіднесені з основними аспектами педагогічної системи. Вони визначені як прояв особливої чутливості до об'єкта, особливим результатом педагогічної діяльності. Вони представлені особливою організацією цієї чутливості. Виділені рівні педагогічних здібностей. Визначено зв'язок загальних і спеціальних педагогічних здібностей. Вони розвиваються в діяльності. Педагогічні здібності Н. В. Кузьміна розглядає як специфічну форму чутливості педагога: 1) як суб'єкта діяльності до об'єкту і результатами власної педагогічної діяльності; 2) до учня як до суб'єкта спілкування, пізнання і праці. Відповідно до цього виділено 2 рівня педагогічних здібностей: а) перцептивно-рефлексивні; б) проєктивні. Перший рівень включає 3 види чутливості:

- почуття об'єкта та оцінка збігу потреб учнів з вимогами;
- почуття міри або такту;
- почуття причетності.

Ці прояви чутливості є основою прояви педагогічної інтуїції. Проєктивні здібності співвідносяться з чутливістю до створення нових продуктивних способів навчання: гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські. Гностичні: швидке і творче оволодіння методами навчання та виховання учнів, винахідливість способів навчання та виховання; забезпечують накопичення інформації педагогом про себе і дітей. Проєктувальні: представлення результату навчання та виховання, що реалізується протягом тривалого періоду часу. Конструктивні: створення творчої робочої атмосфери спільної діяльності, чутливості до побудови занять, уроків, відповідно до розвитку учнів. Комунікативні: встановлення контакту. Вони забезпечуються 4 чинниками: 1) здатність до ідентифікації; 2) чутливістю до індивідуальних особливостей учнів; 3) добре розвиненою інтуїцією; 4) мовною культурою. Організаторські: виборча чутливість до способів організації учнів у групі, в освоєнні навчального матеріалу, до самоорганізації учнів і діяльності педагога [1]. Педагогічні здібності передбачають високий рівень загальних та спеціальних здібностей, пов'язаних з особливостями навчання та виховання дітей дошкільного віку.

На сучасному етапі розвитку системи освіти, для формування професійної підготовки в умовах освітнього середовища педагогічного вищого навчального закладу належні умови створюють принципи сучасної особистісно орієнтованої освіти, серед яких можна виділити

особистісний підхід – звернення всіх компонентів навчання до особистості студента, культурологічний підхід – наповнення змісту освіти загальнолюдськими культурними цінностями та якостями. Сучасний рівень розвитку професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів вимагає вдосконалення процесу формування педагогічних здібностей, культури спілкування, педагогічної техніки. Це можливо реалізувати шляхом створення практикумів, спецкурсів, семінарів, які мають на меті формування основ професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що зможуть забезпечити гармонійний, всебічний розвиток підростаючого покоління.

Одним із головних критеріїв професійної майстерності у сучасній педагогіці є результативність роботи вихователя, яка проявляється в опануванні знаннями та навичками дітьми дошкільного віку, зацікавленості дошкільників до навчання, творчості, самоствердження. Професійність вихователя найбільш яскраво проявляється в результатах його вихованців.

Сучасна освіта в Україні має в своєму “арсеналі” численну множину проблем. Одні з них залишилися в спадщину від старої суспільно-політичної формації, інші з’явилися зовсім недавно. Але завжди, в усі часи, існувала, існує й буде існувати проблема підготовки справжніх педагогів – тих людей, від яких залежить майбутнє нації. Їх педагогічна праця формує із сучасних дітей патріотів Батьківщини, людей, які прийдуть на зміну сучасному поколінню політиків, економістів, управлінців.

У свій час сьгоднішні педагоги також були підготовлені та сформовані як фахівці для діяльності у сфері освіти. Наскільки це вдалося, слід судити за результатами їх роботи. Але в будь-якому випадку серед них знайдуться й такі спеціалісти, що не зовсім відповідають високому званню педагога, духовного наставника для дітей дошкільного віку. В цьому зв’язку актуальним постає питання формування та розвитку педагогічних здібностей майбутніх педагогів. Від того, наскільки будуть сформовані такі здібності, буде залежати ефективність їх праці з виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Професіоналізм вихователя дітей дошкільного віку полягає передусім у глибокому усвідомленні значення періоду дитинства в житті людини. Вищою формою професіоналізму вихователя є професійна майстерність. Проте шлях оволодіння професійною майстерністю, творчістю тривалий і складний. Професійна діяльність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу ставить високі вимоги до комплексу психологічних якостей педагога. Урахування цих вимог у процесі підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх вихователів відіграє важливу роль у подальшій професійній діяльності студентів [3].

Вища педагогічна школа повинна забезпечити підготовку вихователя відповідно до вимог сучасності, здатного до творчої

реалізації різноманітних освітніх завдань та програм, формування активної, креативної, компетентної, самодостатньої особистості. Виконанню цього завдання підпорядкована вся система підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що формує професійну майстерність майбутнього фахівця у галузі дошкільної освіти.

Таким чином, педагогічні здібності в загальній структурі здібностей людини займають особливе місце. Саме завдяки ним людина стає педагогом, ефективно навчає та виховує дітей дошкільного віку. Педагогічні здібності існують у тісній взаємодії із загальними здібностями людини і ґрунтуються на загальних психологічних характеристиках та властивостях людського індивіда. Але, разом з тим, вони є суто специфічними здібностями, які проявляються тільки в педагогічній сфері. Вміння відчувати людину, знати, що їй потрібно для того, щоб сформуватися в особистість – таких здібностей не вимагає жодна сфера діяльності. Крім того, постає проблема формування та розвитку педагогічних здібностей. Формування педагогічних здібностей залежить від життєвого шляху особистості, від тих почуттів, випробувань, які випали на її долю та сформували в ній певне світосприйняття, а також певне бажання передати свій досвід іншим.

Таким чином, розглянуті у статті позиції можуть слугувати теоретичним підґрунтям для формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Відтак, існує потреба створення педагогічних умов для формування професійної майстерності в умовах вищих навчальних закладів, що дала б змогу вирішити потребу у високопрофесійних вихователів дошкільних навчальних установ.

Література:

1. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Ленинград, 1985. – 165 с. **2. Люблинская А. А.** Современный воспитатель. Какой он? / А. А. Люблинская, С. Е. Кулачковская. – К. : Знание, 1981. – 64 с. **3. Педагогічна майстерність** / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2004. – 168 с. **4. Поніманська Т. І.** Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти / Т. І. Поніманська (Дошкільна педагогіка). – К., 2004. – 456 с.

Швець Т. А. Педагогічні здібності як основний компонент професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Автор статті здійснює теоретичне обґрунтування педагогічних здібностей як невід'ємний компонент професійної майстерності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Розглядає ключові педагогічні поняття в контексті педагогічної майстерності; аналізує теоретичні положення Т. І. Поніманської, Н. В. Кузьміної; визначає

сучасні напрямки розвитку професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищої школи.

Ключові слова: педагогічні здібності, професійна майстерність, гармонійний розвиток, теоретичні положення Т. І. Поніманської, Н. В. Кузьміної.

Швец Т. А. Педагогические способности как основной компонент профессионального мастерства будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Автор статьи осуществляет теоретическое обоснование педагогических способностей как неотъемлемый компонент профессионального мастерства будущих воспитателей детей дошкольного возраста. Рассматривает ключевые педагогические понятия в контексте профессионального мастерства; анализирует теоретические положения Т. И. Пониманской, Н. В. Кузьминой; определяет современные подходы развития профессионального мастерства будущих воспитателей детей дошкольного возраста в условиях высшей школы.

Ключевые слова: педагогические способности, профессиональное мастерство, гармоничное развитие, теоретические положения Т. И. Пониманской, Н. В. Кузьминой.

Shvets T. A. Pedagogical abilities as a main component of professional skills future teachers of preschool educational institutions.

The author provides a theoretical basis of pedagogical abilities as an integral component of professional skills of future teachers of preschool children. Explores the key pedagogical concepts in the context of professional skills; analyses the theoretical position of T. I. Ponimanskoy, N. V. Kuzmina, defines the modern approaches of professional skills of future teachers of preschool children in high school.

Key words: pedagogical abilities, professional skills, harmonious development, theoretical positions of T. I. Ponimanskoy, N. V. Kuzmina.

УДК 373.2.016

Г. О. Шматченко

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСНОВ
ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Формування логіки мислення є одним з основних завдань сучасної освіти, і від того наскільки успішно воно буде вирішуватися, залежить прогрес суспільства, його науково-технічний, економічний і культурний розвиток. Досягнення логіки використовуються в усіх галузях знання, оскільки вона досліджує загальні засади правильного міркування, зв'язки

між засновками і висновками незалежно від того, з якої сфери пізнання взяті ці засновки.

Аналізуючи процес мислення дітей старшого дошкільного віку, слід зауважити, що засвоєння правил і методів логічного міркування призводить до зростання ініціативності та активності дитини, що дає можливість свідомо будувати правильні умовиводи, відрізнити їх від неправильних, уникати логічних помилок, вміло і ефективно обґрунтовувати істинність власних думок. Крім того, розвиток в дітей логіки є важливим етапом у підготовці до подальшого навчання і становлення особистості.

З огляду на вищезазначене необхідність розвитку в дітей логічного мислення не викликає сумнівів. Однак, слід зауважити, що логічне мислення дитини значно відрізняється від логічного мислення дорослого, тому метою нашої статті є з'ясувати особливості розвитку логічного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Сучасні психологічні дослідження дитячого мислення [1; 2; 3; 4; 5; 6] підкреслюють, що успішність переходу від наочно-образного мислення до його більш складної логічної форми, в значній мірі залежить від рівня розвитку більш елементарної форми наочно-дійового мислення. Розглянемо процес становлення дитячого мислення протягом дошкільного віку більш докладно.

Конкретно-дійове, або наочно-дійове мислення, ґрунтується на безпосередньому сприйнятті предметів. Цей вид мислення є основним у ранньому віці. Дитина мислить в процесі діяльності, взаємодіючи з предметами. Це можна легко простежити на прикладі пізнання дитиною нового, незнайомого предмета. Наприклад, будь-яку іграшку малюк розбирає на частини, щоб відшукати того, хто сидить всередині і приводить його в рух, і дуже дивується, коли нікого там не знаходить. Наочно-дійове мислення не супроводжується мовленням (дитина складає башточку, не пояснюючи своїх дій, не називаючи їх). Дійсно, задовго до того, як дитина почне розмовляти, питати, робити висновки, вона вчиться діяти в тих конкретних ситуаціях, що складають її середовище [7, с. 12].

З подальшим дорослішанням дитини зв'язок її мислення з практичною діяльністю зберігається, але перестає бути таким тісним, стійким і безпосереднім [7, с. 13 – 14]. Дитині вже непотрібно обов'язково торкатися предмета, достатньо спостерігати за ним, або наочно його уявляти. Відбувається перехід на новий рівень – становлення наочно-образного мислення – оперування образами та уявленнями з метою розв'язання задач [7, с. 14]. Наочно-образне мислення наявне під час сприймання людиною навколишньої дійсності. Діти дошкільного віку мислять наочними образами і ще не володіють поняттями у повному розумінні цього слова. За допомогою наочно-образного мислення найбільш повно відтворюється уся багатоманітність фактичних ознак предмета.

Образне мислення інтенсивно розвивається протягом всього дошкільного віку і характеризується конкретністю образів. Головна його відмінність – здатність дитини розв'язувати життєві завдання не тільки в ході практичних дій з предметами, а й з опорою на уявлення цих предметів.

На думку Я. Неверовича [1, с. 89 – 93], в рамках образного мислення відбувається перехід від егоцентризму до децентризації, здатності бачити предмети і явища з різних позицій. Н. Поддяков зазначає, що розвиток наочно-образного мислення проходить наступні етапи:

– дитина ще не може діяти на основі образів і уявлень, але вона вже здатна маніпулювати речами, перетворювати безпосередню предметну ситуацію за допомогою практичних дій. У цей період розвиток інтелекту відбувається через згадування раніше відчутого, побаченого, почутого, через перенесення вже відомого рішення задачі у нові умови і ситуації;

– на другому етапі важливу роль відіграє мовлення. Дитина міркує вголос, зіставляючи й узагальнюючи перебираючи можливі варіанти, обґрунтовуючи висновки. Вона використовує аналогії, намагаючись пояснити невідоме за допомогою відомого. Це пояснення ґрунтуються на почуттєвому сприйнятті, на досвіді, отриманому в життєвих ситуаціях, на прочитаному. Завдання може бути розв'язане дитиною лише у внутрішньому плані, шляхом або безпосереднього маніпулювання предметами, або методом спроб і помилок. Розв'язання завдання виражається дитиною у мовленні, тому на цьому етапі важливо домогтися розуміння словесної інструкції, пояснення знайденого рішення;

– третій етап передбачає розв'язання задач вже в наочно-образному плані, шляхом маніпулювання образами і уявленнями об'єктів. Дитина може думати про те, що в цей момент вона не сприймає, але знає з минулого досвіду. Опанування образами та уявленнями робить мислення дошкільника таким, що виходить за межі ситуації, що сприймається, і значно розширює межі пізнання. Дитина здатна усвідомлювати засоби дії, спрямовані на розв'язання задачі, розрізняти їх на практичні (перетворення предметної ситуації) і теоретичні (усвідомлення способів дії);

– на заключному четвертому етапі відбувається перехід від зовнішнього до внутрішнього плану дій [1, с. 79].

На основі практичного та наочно-чуттєвого досвіду поступово формується дискурсивне (або логічне) мислення, яке існує у вигляді абстрактних понять і суджень. Цей вид мислення супроводжується мовленням.

Логічне мислення є вищою формою наочно-образного мислення і формується на його основі. Дослідження психологів Н. Брунера, В. Мухіної, Л. Обухової, Н. Поддякова [2; 3; 5] доводять, що пізнання

дитиною оточуючої дійсності відбувається не в понятійній, а в наочно-образній формі. Наприкінці дошкільного віку в дитини складаються первинна картина світу і зачатки світогляду. Саме засвоєння форм образного пізнання підводить дитину до розуміння об'єктивних законів логіки. Діти старшого дошкільного віку роблять загалом правильні висновки про причинно-наслідкові зв'язки та залежності між явищами та міркують про них. Логічні роздуми старших дошкільників у процесі засвоєння знань формуються на основі класичної (формальної логіки), яка включає логічні категорії: поняття і види його визначення; класифікація, умовиводи (дедуктивне, індуктивне, за аналогією) [5, с. 92 – 93]. Весь навчальний матеріал заснований на формально-логічному апараті, тому може бути зрозумілим дитині лише у вигляді умовиводів, суджень, понять, доведень.

Старшим дошкільникам при зіставленні властивостей предмету зі зразком вже не потрібні зовнішні прийоми – переміщення предмета, обведення його контурів рукою та ін. Ці дії вони здатні замінити зоровим порівнянням. Поступово, з накопиченням досвіду, в дитини з'являється здатність сприймати все більше якостей об'єктів і явищ. Дитина починає зіставляти предмети, виділяти істотні і неістотні ознаки. Змінюється й характер ознак, що зіставляються: від зовнішніх до внутрішніх, від ознак, що характеризують частини об'єкту – до ознак цілого. Відбувається розвиток здібності сприймати все більш віддалену схожість предметів, тонкі відмінності між ними. Діти переходять від використання зовнішніх зразків (еталонів) до використання засвоєних раніше уявлень [4, с. 78].

Таким чином, у дошкільному віці відбувається поступовий перехід від наочно-дійового до наочно-образного а далі – до логічного мислення, яке продовжує формуватися протягом подальшого життя. Тому в старшому дошкільному віці ми можемо казати лише про формування основ логічного мислення, як певного “фундаменту” для подальшого його розвитку.

Майже всі психолого-педагогічні дослідження підкреслюють значення логічних операцій як “фундаменту” логічного мислення [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. За умови правильно організованої навчально-виховної роботи вже п'яти-шестирічна дитина здатна оволодіти такими логічними операціями як порівняння, узагальнення, класифікація, рефлексія, аналіз, синтез, серіація, систематизація, абстрагування.

До старшого дошкільного віку в дитини розвивається вміння не тільки встановлювати подібність чи відмінність, а й з'ясовувати їх причину. Починають формуватися операції порівняння – особливого способу мислення, спрямованого на виявлення ознак подібності й відмінності між предметами та явищами [7, с. 27]. Під час засвоєння дитиною операцій порівняння вона оволодіває наступними вміннями:

- виділяє ознаки об'єкта на основі співставлення його з іншим об'єктом;
- визначає спільні та відмінні ознаки порівнювальних об'єктів;

– виокремлює важливі та неважливі ознаки об'єкта, з'ясовує тотожність чи відмінність речей [7, с. 27].

Сформованість умінь порівнювати Є. Носова визначає наступними критеріями:

– різнобічність порівняння (виявляються як ознаки подібності, так і ознаки відмінності порівнюваних об'єктів);

– повнота порівняння; послідовність порівняння; встановлення причин подібності та відмінності порівнюваних об'єктів [9, с. 35 – 36]. Найпоширеніші завдання на порівняння, які використовуються у роботі з дітьми старшого дошкільного віку – “Знайди такий самий предмет”, “Знайди пару”, “Знайди частку, якої на вистачає”, “Хто де живе”. Можна запропонувати знайти найбільший (або найменший) предмет у групі, показати який олівець найтонший тощо.

Л. Плетеницька та К. Крутій зазначають, що “для виділення з отриманих положень найбільш важливих, що допоможуть отримати вивідні значення, треба здійснити операцію абстрагування” [7, с. 81]. Абстрагування – уявне відхилення від несуттєвих властивостей, зв'язків, відношень і одночасне виділення, фіксування однієї чи кількох найбільш цікавих сторін [7, с. 81]. Для розвитку цієї розумової операції дітям пропонують завдання з множинами, де серед великої кількості предметів необхідно виокремити один за певними параметрами. Наприклад, завдання “Червоний трикутник”, у якому дитині пропонується з множини виокремити всі трикутники, а потім з них – трикутник саме червоного кольору. При цьому розмір не береться до уваги (трикутники великі та маленькі).

На основі виявлення якостей та відносин між предметами, починається процес інтеріоризації дій – становлення логічних операцій.

Операції узагальнення та класифікації пов'язані між собою. Вони є не менш важливими. Узагальнення – характеристика пізнавальних процесів, що полягає у виявленні та фіксації відносно стійких властивостей об'єктів [7, с. 75]. Це процес розумового об'єднання в одну групу предметів і явищ за їх основними ознаками, що характеризується вмінням знаходити суттєві ознаки об'єкта, відокремлювати важливі властивості й ознаки від несуттєвих.

Існує два типи узагальнення. Перший тип за основу має дії порівняння. Порівнюючи об'єкти, дитина знаходить, виокремлює й позначає словом їх зовнішньо однакові, загальні властивості, які можуть стати змістом поняття про цю групу або клас предметів. Таке узагальнення та поняття називаються емпіричними.

Інший тип узагальнення здійснюється шляхом аналізу емпіричних даних про будь-який об'єкт з метою виокремлення суттєвих внутрішніх зв'язків, що визначають цей об'єкт як єдину систему.

У старшому дошкільному віці вдосконалюються операції класифікації і серіації [7, с. 73]. Класифікація передбачає вміння подумки

поділяти предмети на класи за їх найбільш суттєвими ознаками [7, с. 76]. Під час навчання дитини класифікації формуються наступні вміння:

- співвідносити конкретний об'єкт із заданим дорослим класом і, навпаки, конкретизувати задане дорослим поняття через окремі (дії віднесення);

- групувати об'єкти на основі самостійно знайдених спільних ознак і позначати утворену групу словом (дії узагальнення і позначення);

- розподіляти об'єкти за класами (дії класифікації).

Старші дошкільники схильні класифікувати об'єкти за більш значущими зовнішніми ознаками. Залежно від того, що є основою для класифікації, один і той самий об'єкт може бути розподілений у різні групи предметів. Наприклад, стілець як предмет з дерева входить до групи виробів з дерева разом з шафою, столом, олівцем тощо; як меблі може бути у групі разом з ліжком та полицею. Можна використовувати класифікацію або серіацію за заданою основою, або завдання із самостійним пошуком дітьми основи для класифікації. Наприклад, роздивитися запропоновані тематичні набори карток і визначити, який предмет на малюнках зайвий і чому. Найчастіше класифікують об'єкти за кольором, розміром, місцем проживання тощо. Наприклад, вправи “Свійські та дикі тварини”, “Розклади яблука”, “Дерева чи кущі?” та ін.

Завдання на серіацію пов'язані з побудовою серіаційного ряду за розміром: за довжиною, висотою, шириною. Серіація – це побудова упорядкованих рядів за ступенем інтенсивності певної ознаки (розмір, колір, кількість елементів тощо) чи у певній послідовності [7, с. 17]. Предмети можуть бути як однотипні (один предмет різного кольору), так і різні предмети. Також серіація може здійснюватися за інтенсивністю кольору, довжиною стрічки, кількістю олівців, років тощо.

Наприкінці дошкільного віку дитина може оволодіти наступними вміннями, які необхідні для здійснення серіації:

- знаходити закономірність розміщення об'єктів у ряд за однією ознакою;

- упорядковувати об'єкти, розміщені в ряд, за принципом випадковості;

- знаходити закономірність у розташуванні об'єктів, упорядкованих за двома чи більше ознаками [7, с. 17].

Дітям можна запропонувати завдання типу “Вгадай, яка геометрична фігура буде наступною”, “Розклади яблука у кошики” тощо.

Старші дошкільники здатні до найпростішого аналізу та синтезу оточуючого: визначення основного і несуттєвого, здатність до нескладних умовиводів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що відбивається на мовленні дітей. Аналіз і синтез, як і узагальнення та класифікація, тісно пов'язані між собою.

Аналіз – це логічний прийом розкладання предмета на складові частини, кожна з яких потім окремо досліджується для того, щоб виділені елементи поєднати за допомогою синтезу в ціле, збагачене

новими знаннями [10, с. 16]. Зауважимо, що опрацювання операцій аналізу та синтезу здійснюється паралельно. Форми аналізу різноманітні, вони залежать від досліджуваного об'єкта і тих цілей, які дитина висуває перед собою у процесі їх вивчення. Спочатку дитина перевіряє наявність або відсутність обраної властивості в об'єкта (групи об'єктів), а потім об'єднує об'єкти у відповідні групи. Наприклад: “Знайди однакові”, “Чого не вистачає”, “Домалюй пропущене”, “Що за чим”, “Збери малюнок” тощо.

Діяльність, що активно формує синтез у старшому дошкільному віці – це конструювання. Завдання з конструювання можуть бути різного рівня складності тому дуже зручні у роботі з дітьми. Також можна запропонувати назвати з яких частин складається машина, з яких геометричних фігур можна скласти зайчика, знайти на малюнку всі трикутники.

З діями аналізу тісно пов'язана здатність до рефлексії. Рефлексія являє собою таке осмислення людиною своїх дій, коли можна з'ясувати їх правомірність, тобто це процес самопізнання своїх внутрішніх актів і станів [7, с. 49].

Рефлексуючи, дитина може пояснити, чому саме так вона вирішує те чи інше завдання. Отже, для розвитку рефлексії вирішальним моментом є звертання дітей до особистих дій через “промовляння” як вже готового рішення, так і дій, що плануються. Означені розумові операції формуються і вдосконалюються впродовж усього навчання старших дошкільників.

Таким чином, розвиток логічного мислення має велике значення для загального розвитку старших дошкільників, підготовки їх до навчання у школі, подальшого активного життя. Розглянувши процеси формування дитячого мислення протягом всього дошкільного віку, можна зробити висновок, що дитина старшого дошкільного віку спроможна вирішувати різноманітні проблемні ситуації з допомогою одразу трьох видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного і логічного мислення, що формується поступово. До кінця старшого дошкільного віку в дітей формуються лише основи логічного мислення, та база, на основі якої буде відбуватися подальше шкільне навчання. Сучасні психологічні дослідження визначають цією базою такі логічні операції як порівняння, узагальнення, класифікація, рефлексія, аналіз, синтез, серіація, систематизація, абстрагування.

У подальших дослідженнях ми плануємо розглянути способи діагностування логічного мислення дітей, виявити критерії та показники сформованості логічного мислення старших дошкільників.

Література:

1. Егорина В. С. Формирование логического мышления младших школьников процессе обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Егорина. – М., 2003. – 208 с. **2. Матасова И. Л.** Математические

игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / И. Л. Метасова. – Самара, 2003. – 211 с. **3. Обухова Л. Ф.** Формирование элементов научного мышления у ребенка : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 21967 “Детская и педагогическая психология” / Л. Ф. Обухова. – Москва, 1972. – 24 с. **4. Рубинштейн С. Л.** О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 147 с. **5. Аблова В. С.** Мышление и философия / В. С. Аблова. – М. : Знание, 1999. – 342 с. **6. Пиаже Ж.** Генезис элементарных математических структур классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – Москва : “Иностранная литература”, 1963. – 209 с. **7. Плетеницька Л. С.** Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПС, 2002. – 156 [2] с. **8. Венгер Л. А.** Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – М. : Педагогика, 1986. – 224 с. **9. Носова Е.** Логика и математика для дошкольников / Е. Носова, Р. Непомнящая. – СПб. : Детство-Пресс, 2002. – 95 с. **10. Розвиваємо увагу й логічне мислення** / С. В. Пехарева, М. П. Андрусенко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2007. – 112 с.

Шматченко Г. О. Особливості розвитку основ логічного мислення старших дошкільників.

У статті розглянуто процес розвитку логічного мислення дітей старшого дошкільного віку, його особливості. Розкрито зміст логічних операцій як основи логічного мислення старших дошкільників, їх значення для подальшого шкільного навчання.

Ключові слова: логічне мислення, старші дошкільники, шкільне навчання.

Шматченко А. А. Особенности развития основ логического мышления старших дошкольников.

В статье рассмотрен процесс развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста, его особенности. Раскрыто содержание логических операций как основы логического мышления старших дошкольников, их значение для последующего школьного обучения.

Ключевые слова: логическое мышление, старшие дошкольники, школьное обучение.

Shmatchenko G. O. Features of development of logical thought of senior preschool age children.

The process of development of logical thought of children of senior preschool age, his features are considered in the article. Maintenance of logical

operations as bases of logical thought of senior preschool age children, their value is exposed for the subsequent school educating.

Key words: logical thinking, older preschoolers and school learning.

УДК 796.342: 372.8

Л. В. Шуба

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ В ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ВЕЛИКОГО ТЕНІСУ

Фізична культура розглядається як найважливіший, іноді вирішальний чинник у зміцненні здоров'я підростаючого покоління і подоланні ним несприятливих умов довкілля. Важливим завданням фізичного виховання є зміцнення здоров'я людини як складової повноцінного розумового і морального розвитку особистості ще з раннього дитинства [5].

Навчання в процесі фізичного виховання забезпечує одну з його сторін – фізичне виховання, під яким розуміється “системне освоєння людиною раціональних способів керування своїми рухами, придбання необхідного в житті фонду рухових умінь, навичок і пов'язані з ними знань” (Л. Матвеев, 1983) [3].

Сучасна програма з фізичної культури свій потенціал реалізується тільки на 40 %. Отже підвищення рівня здоров'я та цілеспрямований розвиток фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку залежить від рівня кваліфікації та підготовленості вчителя з фізичної культури. Учені та практики [2 – 4] відзначають, що різноманітність фізичних вправ може бути реалізована за рахунок включення до програми тенісу, бадмінтону, туризму та інших не стандартних, але популярних видів спорту. Це сприяє вирішенню оздоровчих та освітніх завдань. А також підвищує мотивацію до уроку.

Великий теніс – це гра руху. Завдяки йому досягається розвиток рухових якостей і координаційних здібностей дітей, розширюється фонд їх рухових умінь і навичок, а також значно збільшується резерв функціональних систем організму. Відбувається активація розвитку та зміцнення опорно-рухового апарату, покращується функціонування основних систем і внутрішніх органів дітей [2].

Тому одним із нових підходів до розв'язання проблеми реалізації потенціальних можливостей організму дітей може стати спроба побудувати процес фізичного виховання молодших школярів на підставі використання великого тенісу.

Пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання та соматичного здоров'я дітей та підлітків присвятили свої дослідження

різні вчені. Організаційно-педагогічне та методологічне підґрунття удосконалення системи фізичного виховання школярів наведено у дослідженнях Л. Волкова, О. Дубогай, Т. Круцевич, О. Куца, Б. Шияна, О. Калініченко, диференційованому фізичному вихованню присвячені дослідження Т. Петровської, Н. Москаленко, О. Власюк, В. Веселової та ін.; використанню різних видів спорту у фізичному вихованні учнів молодших класів присвятили свої дослідження В. Шаулін, А. Цьось, А. Вольчинський, Л. Харченко, М. Борейко, В. Жилюк, Є. Столітенко, О. Шиян та ін.

Однак, не було виявлено досліджень, присвячених пріоритетному застосуванню великого тенісу, як засобу підвищення ефективності фізичного виховання та соматичного здоров'я учнів молодших класів.

У зв'язку з цим актуальною є проблема розробки науково-обґрунтованої методики використання великого тенісу у процесі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – обґрунтувати зміст уроків фізичної культури для дітей молодшого шкільного віку з використанням великого тенісу.

Об'єкт дослідження – навчальний процес з фізичного виховання молодших школярів.

Предмет дослідження – зміст та методика проведення уроків фізичної культури з пріоритетним використанням великого тенісу.

Нові науково-обґрунтовані теоретичні та методичні розробки у великій мірі сприяють досягненню та підтримці стабільного рівня здоров'я, гармонійного фізичного розвитку підростаючого покоління. Однак, ціль фізичної культури може бути досягнута тільки при грамотному керуванні педагогічним процесом, який буде враховувати розвиток фізичних якостей і мотивацію до уроку.

Опираючись на вище сказане робимо висновок, що для більш ефективної реалізації цілей та завдань фізичного виховання необхідно враховувати нові шляхи розвитку, тобто інноваційні педагогічні технології. Інноваційна педагогічна технологія поєднує в собі упорядковану сукупність дій, операцій та процесів, які забезпечують створення та коопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його (за О. Шапраном) [1].

У нашому експерименті ми використовували великий теніс. Завдяки грі у великий теніс досягається розвиток рухових якостей і координаційних здатностей дітей, розширюється фонд рухових умінь і навичок, а також значно збільшується резерв функціональних систем організму. Відбувається активізація розвитку та зміцнення опорно-рухового апарата, функціонування основних систем і внутрішніх органів. Підготовка тенісистів насичена різноманітними засобами, що комплексно впливають на руховий апарат, спрямована на розвиток здібностей швидко-силового характеру. Здійснюється

цілеспрямований вплив на різні компоненти рухових здібностей, таких як швидкість зорово-моторної реакції, частота рухів, короткочасні силові напруги.

Спеціалісти зі спортивних ігор великий теніс називають шахами у русі. При використанні вправ з великого тенісу на уроці ми стимулюємо та сприяємо розвитку інтелекту дитини. Вправи з м'ячами різної величини позитивно впливають на розвиток дрібних м'язів, але тенісні м'ячі своїм універсальним розміром (м'яч уміщається в долоні дитини) дають змогу більш досконально працювати над дрібними м'язами тим самим укріплюючи їх.

Отже, головні завдання нашої авторської програми, які забезпечили повноцінний фізичний розвиток дитини, містили у собі наступні аспекти:

- формувати первинне уявлення про вправи з великого тенісу та засоби їх використання;
- дотримуватися взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх форм організації та видів рухової діяльності;
- домагатися усвідомленого, активного, з належною м'язовою напругою виконання всіх видів руху;
- цілеспрямовано розвивати всі рухові якості;
- учити дітей аналізувати (контролювати та оцінювати) свої рухи та рухи своїх товаришів;
- виховувати у дітей уміння самостійно організувати і проводити рухливі ігри та вправи;
- урахувувати вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини;
- сприяти створенню сприятливого емоційно-психологічного клімату на занятті;
- розвивати уяву про здоровий спосіб життя, про важливість гігієнічної та рухової культури.
- сприяти створенню сприятливого емоційно-психологічного клімату на занятті;

Ефективність в досягненні і підтриманні належного рівня фізичної підготовленості і здоров'я визначається не лише положенням, принципами і правилами, але й педагогічними умовами, в яких відбувається учбово-тренувальний процес школярів.

Педагогічні умови є одним із факторів ефективності уроку фізичної культури для підтримки належного рівня фізичної підготовленості та здоров'я школяра (рис. 1).



Рис. 1. Комплекс педагогічних умов реалізації системи авторської методики у процесі фізичного виховання учнів 6 років.

Опираючись на вищесказане, ми, при розробці авторської експериментальної методики, будували її основі головних положеннях програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. У ній відзначено, що основними завданнями школи та вчителів фізичної культури є виховання у учнів бажання систематично займатися фізичними вправами, зміцнення здоров'я, навчання їх самостійно виконувати прості рухові дії, сприяння розвитку фізичних якостей, виконання правил безпеки. Використовувалися також і різноманітні дидактичні принципи (свідомості та активності, наочності, доступності, індивідуалізації, систематичності, прогресування) для впровадження в систему уроку фізичної культури вправ великого тенісу, які містять у собі ряд універсальних методик, без яких неможливо на високому якісному рівні вирішувати завдання навчання і виховання.

Запропонований нами урок фізичної культури складається з трьох частин:

1. Аналізуючи нашу методику відмічаємо, що найголовнішим моментом в її реалізації є підготовча частина. Підготовча частина уроку (7 – 15% часу) повинна проводитися так, щоб:

• організувати учнів і психологічно спрямувати їх на свідоме розв'язання передбачених на урок завдань, емоційно підготувати їх до продуктивної праці;

• підвести школярів до оволодіння вправами певного характеру і складності;

• сприяти формуванню правильної постави, умінню правильно дихати під час занять, виховувати спритність, швидкість і вміння управляти руховою діяльністю.

2. Основна частина (80 – 85 % часу) вирішувала завдання – підвищення рівня фізичної підготовленості, працездатності, розвиток опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, зорово-моторної реакції, уваги, “відчуття м’яча”, формування постави, гартування організму, розвиток морально-вольових якостей, підвищення позитивно-емоційного стану дитини, віру у свої можливості.

3. Заключна частина (5 – 6 % часу) була спрямована на відновлення організму дитини. Використовували засоби: легкий біг, “заспокійлива” ходьба, вправи та ігри на увагу, танцювальні вправи під музику (темп музики повільний), вправи на розслаблення (з предметами і без предметів), профілактика плоскостопості – “каштанова доріжка”, пазли. Ця частина заняття дуже важлива тому, що уроки з фізичної культури у розкладі плануються в різний час. І дитина, повернувшись з цього уроку, повинна ще працювати на інших уроках і примножувати свої знання.

Для оптимізації та інтенсифікації проведення уроку використовували зміну місць занять, зміну вихідних положень, зміну обладнання та інвентарю, зміну партнерів, що дозволяло, не виділяючи окремих учнів, тримати всіх постійно у полі зору, приділяти дітям рівноцінну увагу.

Зберегти і зміцнити здоров’я дітей та молоді є надзвичайно важливим, оскільки за оцінками фахівців близько 75 % хвороб дорослих є наслідком умов життя у дитячому та юнацькому віці [1, с. 5].

Якісна характеристика рівня фізичної підготовленості показала, що використання експериментальної методики практично за всіма показниками забезпечило досягнення найбільш високих значень нормативів фізичної підготовленості.

Найбільший абсолютний приріст показників фізичної підготовленості в експериментальній групі був виявлений у розвитку таких рухових якостей, як гнучкість, сила м’язів кисті рук і тулуба, швидкісно-силові фізичні якості. Темпи приросту показників результатів тестів фізичної підготовленості дітей експериментальної групи були значно вищими, чим у представників контрольної групи. А саме: для сили м’язів кисті рук – у 4,93 та 2,99 рази (відповідно, для хлопців та дівчат); для швидкісно-силових фізичних якостей – у 4,81 та 4,75 рази; для сили м’язів тулуба – у 4,64 та 4,24 рази; для спритності у 4,00 та 3,88 рази; для гнучкості – у 3,19 та 3,73 рази; для швидкості – у 2,08 та 2,13 рази, відповідно, для хлопців та дівчат експериментальної групи.

Важливою особливістю різних етапів росту та розвитку дитини є циклічність вікових змін і відповідно цих циклів певні якісні та кількісні показники в розвитку органів і систем організму, недооцінювати які зовсім неможливо. Вік 6 років є критичним періодом в житті дитини, в якому закінчується становлення більшості фізіологічних функцій, в результаті чого дитина володіє достатніми фізичними даними для навчання в школі.

Впровадження інноваційних технологій на уроках фізичної культури позитивно впливають на фізичний стан та мотивацію до занять. Такі різноманітні нові програми можуть допомагати підвищенню загальної фізичної активності дітей і поступовому росту інтересу та бажання до підтримки фізичної форми в дитинстві та в старшому віці. Інтереси здоров'я нації вимагають, щоб на уроках фізичної культури учні не менш 50 % часу присвячували тим видам фізичної діяльності, якими вони могли б займатися в плинні всього свого життя. Впровадження експериментальної програми на уроках фізичної культури підвищуватиме мотивацію до занять фізичними вправами та спортом, сприятиме розвитку основних фізичних якостей та покращенню здоров'я дітей. Із цієї причини розробкам оптимального змісту фізичного виховання дітей повинно надаватися велике значення у системі формування здорового підростаючого покоління України.

Таким чином, експериментальна методика проведення уроків фізичної культури з використанням великого тенісу включає в себе: завдання та принципи, засоби та методи розвитку фізичних якостей, планування навантаження та інтервалів відпочинку, мотивацію до уроків, психологічний комфорт, урахування вікових норм. Визначені нові підходи до організації процесу фізичного виховання школярів першого класу з використанням великого тенісу. Завдяки використанню авторської методики підвищився рівень фізичних якостей, що позитивно впливає на розвиток всього організму дитини.

У подальшій перспективі планується розглянути організаційно-педагогічні недоліки та шляхи їх усунення для ефективності процесу укріплення соматичного здоров'я та розвитку фізичних якостей дітей 6 років під час уроку фізичної культури при використанні великого тенісу.

Література:

1. Анєнкова І. П. Педагогіка: модульний курс [Текст] : навч. посіб. / І. П. Анєнкова, М. А. Байдан, О. А. Горчакова, В. М. Руссо. – Львів : “Новий Світ – 2000”, 2011. – 567 [1] с. **2. Сав С.** Тенніс : техніка и тактические приемы. 185 упражнений / С. Сав ; пер. с франц. Е. Исаковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 368 с.: ил. – (Все про sport). **3. Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с. (Альма-матер). **4. Шиян Б. М.** Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник / Б. М. Шиян. – Ч. 1. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 272 с. **5. Шиян Б. М.** Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник / Б. М. Шиян. – Ч. 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 248 с.

Шуба Л. В. Інноваційні педагогічні шляхи в організації методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку при використанні великого тенісу.

Показано проблеми фізичного виховання молодших школярів на сучасному етапі в Україні. Розглянуто питання розробки нових підходів, пов'язаних з диференційованим програмування розвитку рухових здібностей учнів першого класу у процесі урочної форми, що сприятиме поліпшенню вирішення завдань фізичного виховання в школі. Відмічаємо зріст розвитку показників фізичної підготовки дітей експериментальної групи, як у хлопців, так і у дівчат. Доведено наукове обґрунтування розробленої інноваційної технології використання засобів великого тенісу під час уроків фізичної культури.

Ключові слова: методика, навчання, теніс, зорово-моторна координація, молодша школа, спритність, підготовка, послідовність, виховувати.

Шуба Л. В. Инновационные педагогические подходы в организации методики физического воспитания детей младшего школьного возраста на основе применения большого тенниса.

Показана проблемы физического воспитания младших школьников на современном этапе в Украине. Рассмотрены вопросы разработки новых подходов, связанных с дифференцированным программирование развития двигательных способностей учеников первого класса в процессе урочной формы, которая будет оказывать содействие улучшению решения задач физического воспитания в школе. Отмечаем рост развития показателей физической подготовки детей экспериментальной группы, как у мальчиков, так и у девочек. Доказано научное обоснование разработанной инновационной технологии использования средств большого тенниса во время уроков физической культуры.

Ключевые слова: методика, обучения, теннис, зрительно-моторная координация, младшая школа, ловкость, подготовка, последовательность, воспитывать.

Shyba L. V. The innovation pedagogical ways in the organization of physical educational method for children of primary school age with using of tennis.

The problems of physical education of primary school children at the present stage in Ukraine. The question of development of new approaches, related to the differentiated programming of development of motive capabilities of students of first class in the process of the fixed from which will be instrumental in the improvement of decision tasks of physical education at school. We mark the back strength of children from experimental group (boys and girls). Scientific evidence of the elaborated innovative technology of using tennis in physical training lessons.

Key words: methods, teaching, tennis, eye-hand coordination, preschool, agility, training, consistency, instill.

УДК 37.013

С. В. Яковлев

**МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ
ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Нами разработаны методики экспериментального изучения динамики онтогенетического развития ценностных оснований личности. Эти методики адаптированы к различным возрастным группам детей. В их разработке мы исходили из особенностей психического развития детей на различных этапах онтогенеза.

Первая методика ориентирована на изучение динамики развития данного феномена в подростковом и юношеском возрасте. Как известно, подростки и юноши могут бегло читать, у них более богат жизненный опыт, в большей степени развиты абстрактное мышление, аналитические способности. Учащимся средних, старших классов, студентам не представляет трудности работа с письменным анкетным материалом.

Вторая методика ориентирована на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Как известно, детям этих возрастных групп сложнее воспринимать текст, им более понятны и доступны рисунки. Они также испытывают определенные затруднения в письменной работе с анкетным опросным материалом. В соответствии с логикой естественного развития детям данных возрастных категорий больший интерес вызывает игра, манипулирование с диагностическим материалом.

Первая методика, предназначенная учащимся подросткового и юношеского возраста, предполагает ранжирование выделенных нами ценностных категорий, образующих целостную систему ценностей личности: ценности свободы и самостоятельности; ценности доверия к окружающему миру, выражающиеся в гармонии и защищенности; ценности развития положительных качеств личности; ценности, выражающие общие законы и правила поведения личности; ценности конкретных поступков как способов поведения человека в определенных жизненных ситуациях; жизненная позиция как ценностная категория; ценности профессиональной деятельности и профессиональной компетентности специалиста; трансляция жизненного, познавательного и профессионального опыта как ценность [10; 11]. В этих целях была разработана специальная анкета закрытого типа.

Как было нами показано ранее, представленные ценностные элементы системы последовательно развиваются на соответствующих возрастных этапах онтогенеза. Ранжирование оценочных категорий при определении доминирующей на определенном этапе онтогенетического развития личности в нашем диагностическом материале производится методом парных сравнений [8, с. 173, 183]. При этом результаты

сравнений ценностных категорий представителями выборочной совокупности определенного возраста заносятся в единую таблицу сравнений. Результаты по каждой из ценностных категорий усредняются. Затем полученные средние значения ранжируются. Также определяется дисперсия, показывающая степень консолидации позиций респондентов.

Перед презентацией анкетного материала проводилось вводное занятие с учащимися по следующему плану:

Цели:

1. Сформировать основные представления о ценностях, их системе, их роли в жизни человека и их значении для развития культуры общества и личности; выяснить, как и в чем ценности определяют поведение человека (прим. 30 мин.);

2. Провести диагностику состояния возрастной динамики развития ценностных оснований личности школьников (прим. 15 мин.).

Содержание:

1. Понятие ценности и аксиология как наука о ценностях (прим. 5 мин.).

2. Зарождение аксиологической мысли в истории античной культуры, развитие представлений о ценностях жизни и культуры в эпоху средневековья и Нового времени, философского знания 19-20 века (прим. 5 мин.).

3. Понятие о системе общественных и личных ценностей и идеалов (прим. 5 мин.).

4. Различные подходы к определению общечеловеческих ценностей (прим. 5 мин.).

5. Содержание и структура ценностных оснований личности. Их возможное динамическое развитие в течение жизни. Переоценка ценностей (прим. 5 мин.).

6. Гуманистическая направленность развития ценностных оснований личности. Ценностные ориентации человека, определяющие его поведение, личностное и профессиональное самоопределение в жизни (прим. 5 мин.).

Участникам обследования давалась **инструкция**: “Вам предлагается 28 пар сравниваемых критериев оценки. По каким из критериев в основном Вы оцениваете события? В каждой паре укажите (подчеркните), пожалуйста, какой из критериев в оценках событий, явлений жизни для Вас лично является более значимым. Нужно обязательно указать только один критерий в паре”.

Следует отметить, что в различных группах, обследованных по нашей методике, примерно одного возрастного состава (в среднем 21 год) наблюдалась высокая степень корреляции ранжируемых ценностных показателей. Например, исследования, проведенные в 2006 и 2007 гг. в 407-х группах факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета, позволили нам установить сходство в распределениях рангов значимости сравниваемых

средних показателей значимости для испытуемых критериев оценки событий с точностью менее 5 % ошибки при коэффициенте корреляции $r = 0,7424$ (См. таблицы 1 и 2). Здесь и далее в определении точности сравнения использовались статистические таблицы критических значений коэффициента корреляции [2, с. 324 – 325]. Показательно то, что согласуются и дисперсии результатов выборов студентов по соответствующим ценностным категориям в обеих группах с коэффициентом корреляции $r = 0,6407$ при точности менее 5% ошибки.

Таблица 1. Результаты ранжирования критериев оценки событий студентами гр. 407 факультета специальной педагогики МГПУ (декабрь 2006 г.)

| № п\п | № анкеты | Свобода и самостоятельность | Гармония с окружающим миром, защищенность | Поступки как способы поведения человека в определенных жизненных ситуациях | Законы и правила | Качества личности | Жизненная позиция | Профессиональная деятельность и профессиональная компетентность специалиста | Передача жизненного и профессионального опыта | Возраст |
|-------|----------|-----------------------------|---|--|------------------|-------------------|-------------------|---|---|---------|
| 1 | МГПУ 1 | 2 | 1 | 7 | 0 | 5 | 4 | 3 | 6 | 23 |
| 2 | МГПУ 2 | 1 | 6 | 3 | 0 | 4 | 4 | 5 | 5 | 20 |
| 3 | МГПУ 3 | 0 | 3 | 5 | 1 | 3 | 3 | 6 | 7 | 19 |
| 4 | МГПУ 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 6 | 3 | 3 | 7 | 21 |
| 5 | МГПУ 5 | 0 | 3 | 6 | 5 | 3 | 2 | 6 | 3 | 21 |
| 6 | МГПУ 6 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 5 | 6 | 2 | 21 |
| 7 | МГПУ 7 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 6 | 21 |
| 8 | МГПУ 8 | 2 | 3 | 7 | 6 | 3 | 1 | 4 | 2 | 20 |
| 9 | МГПУ 9 | 0 | 3 | 5 | 5 | 4 | 2 | 3 | 6 | 21 |
| 10 | МГПУ 10 | 0 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 1 | 6 | 20 |
| 11 | МГПУ 11 | 1 | 2 | 5 | 1 | 2 | 5 | 6 | 6 | 25 |
| 12 | МГПУ 12 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 20 |
| 13 | МГПУ 13 | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 7 | 5 | 21 |
| 14 | МГПУ 14 | 5 | 3 | 7 | 0 | 6 | 4 | 1 | 2 | 21 |
| 15 | МГПУ 15 | 0 | 3 | 6 | 1 | 3 | 5 | 3 | 7 | 20 |
| 16 | МГПУ 16 | 2 | 3 | 7 | 2 | 5 | 6 | 1 | 2 | 20 |
| 17 | МГПУ 17 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 6 | 21 |
| 18 | МГПУ 18 | 1 | 5 | 5 | 0 | 3 | 3 | 4 | 7 | 21 |

| | | | | | | | | | | |
|------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 19 | МГПУ 19 | 1 | 3 | 6 | 0 | 5 | 3 | 3 | 7 | 21 |
| 20 | МГПУ 20 | 2 | 4 | 7 | 1 | 5 | 6 | 0 | 3 | 20 |
| 21 | МГПУ 21 | 2 | 1 | 0 | 3 | 5 | 7 | 6 | 4 | 20 |
| 22 | МГПУ 22 | 3 | 7 | 4 | 1 | 1 | 6 | 5 | 1 | 21 |
| 23 | МГПУ 23 | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 6 | 7 | 20 |
| 24 | МГПУ 24 | 1 | 3 | 0 | 2 | 4 | 3 | 7 | 6 | 20 |
| 25 | МГПУ 25 | 1 | 5 | 0 | 5 | 3 | 5 | 6 | 3 | 21 |
| 26 | МГПУ 26 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 6 | 22 |
| 27 | МГПУ 27 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | 7 | 5 | 6 | 21 |
| 28 | МГПУ 28 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 6 | 22 |
| 29 | МГПУ 29 | 4 | 6 | 0 | 3 | 2 | 7 | 2 | 4 | 23 |
| 30 | МГПУ 30 | 1 | 6 | 5 | 5 | 2 | 1 | 5 | 3 | 21 |
| 31 | МГПУ 31 | 1 | 3 | 5 | 4 | 2 | 0 | 8 | 5 | 21 |
| 32 | МГПУ 32 | 0 | 5 | 2 | 3 | 2 | 4 | 7 | 5 | 20 |
| 33 | МГПУ 33 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 7 | 1 | 22 |
| СРЕДНЕЕ: | | 1,48 | 3,30 | 3,97 | 2,52 | 3,55 | 3,85 | 4,55 | 4,73 | 21 |
| ДИСПЕРСИЯ: | | 1,5076 | 2,9678 | 4,8428 | 3,1951 | 1,4432 | 3,3201 | 4,1932 | 3,7046 | |

Таблица 2. Результаты ранжирования критериев оценки событий студентами гр. 407 факультета специальной педагогики МГПУ (декабрь 2007 г.)

| № п/п | № анкеты | Свобода и самостоятельность | Гармония с окружающим миром, защищенность | Поступки как способы поведения человека в определенных жизненных ситуациях | Законы и правила | Качества личности | Жизненная позиция | Профессиональная деятельность и профессиональная компетентность специалиста | Передача жизненного и профессионального опыта | Возраст |
|-------|----------|-----------------------------|---|--|------------------|-------------------|-------------------|---|---|---------|
| 1 | МГПУ 34 | 1 | 3 | 3 | 5 | 4 | 8 | 7 | 7 | 21 |
| 2 | МГПУ 35 | 4 | 8 | 5 | 8 | 2 | 1 | 4 | 8 | 21 |
| 3 | МГПУ 36 | 4 | 5 | 7 | 7 | 8 | 2 | 3 | 2 | 20 |
| 4 | МГПУ 37 | 2 | 6 | 6 | 1 | 6 | 8 | 3 | 7 | 21 |
| 5 | МГПУ 38 | 1 | 6 | 4 | 6 | 2 | 4 | 8 | 7 | 21 |
| 6 | МГПУ 39 | 2 | 7 | 7 | 1 | 7 | 3 | 7 | 8 | 22 |
| 7 | МГПУ 40 | 3 | 5 | 8 | 1 | 6 | 5 | 8 | 2 | 21 |
| 8 | МГПУ 41 | 2 | 5 | 6 | 1 | 5 | 3 | 8 | 8 | 21 |
| 9 | МГПУ 42 | 2 | 3 | 7 | 1 | 5 | 4 | 6 | 8 | 20 |
| 10 | МГПУ 43 | 2 | 6 | 6 | 4 | 2 | 7 | 3 | 8 | 21 |
| 12 | МГПУ 45 | 2 | 6 | 6 | 1 | 6 | 8 | 7 | 3 | 22 |

| | | | | | | | | | | |
|------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 13 | МГПУ 46 | 6 | 4 | 5 | 2 | 7 | 8 | 3 | 2 | 22 |
| 14 | МГПУ 47 | 1 | 3 | 6 | 5 | 3 | 5 | 8 | 7 | 22 |
| 15 | МГПУ 48 | 2 | 4 | 6 | 2 | 7 | 8 | 4 | 5 | 21 |
| 16 | МГПУ 49 | 4 | 4 | 7 | 1 | 4 | 8 | 7 | 7 | 25 |
| 17 | МГПУ 50 | 4 | 5 | 8 | 3 | 7 | 6 | 1 | 2 | 21 |
| 18 | МГПУ 51 | 4 | 4 | 8 | 1 | 7 | 7 | 2 | 5 | 21 |
| 19 | МГПУ 52 | 2 | 4 | 4 | 2 | 8 | 8 | 6 | 6 | 24 |
| 20 | МГПУ 53 | 3 | 8 | 7 | 1 | 5 | 6 | 2 | 4 | 21 |
| 21 | МГПУ 54 | 4 | 6 | 7 | 2 | 5 | 8 | 1 | 3 | 21 |
| 22 | МГПУ 55 | 5 | 4 | 2 | 3 | 7 | 8 | 6 | 1 | 20 |
| 23 | МГПУ 56 | 5 | 8 | 2 | 1 | 5 | 7 | 6 | 5 | 21 |
| 24 | МГПУ 57 | 3 | 8 | 1 | 3 | 7 | 7 | 4 | 5 | 21 |
| 25 | МГПУ 58 | 3 | 6 | 7 | 3 | 8 | 6 | 1 | 4 | 21 |
| СРЕДНЕЕ: | | 2,96 | 5,33 | 5,63 | 2,71 | 5,54 | 6,04 | 4,79 | 5,17 | 21 |
| ДИСПЕРСИЯ: | | 1,8678 | 2,6667 | 3,9837 | 4,3895 | 3,6504 | 4,7373 | 6,0852 | 5,5362 | |

Сходство распределения показателей дисперсии в ранжировании ценностных категорий студентами обеих групп указывает на устойчивость ценностных приоритетов, характерных для данного возраста. Сама же дисперсия в настоящем исследовании указывает на меру определенности ценностных предпочтений. Низкие значения дисперсии показывают, что у студентов педвуза уже сформированы устойчивые представления о ценностной сущности свободы и самостоятельности, при этом активно формируются четкие ценностные представления о качествах личности. Однако отмечаемое в опытной работе увеличение дисперсии в выборах некоторых ценностных категорий приводит к выводу, что студентами по-разному оценивается актуальность приоритетов ценностей поступков, жизненной позиции, профессиональной деятельности и передачи опыта. Данное наблюдение позволяет сделать вывод о том, что в группах ценностей с обнаруженным высоким показателем дисперсии выборов происходит активная переоценка ценностей, а сами ценностные категории обогащаются новым содержанием и по-новому осмысливаются представителями юношеской возрастной группы.

Специфика психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста не позволяет использовать в исследовании метод парных сравнений. Поэтому мы разработали альтернативный оригинальный подход к организации сбора научных данных, отличающийся простотой и оперативностью диагностической процедуры (что весьма важно в работе с дошкольниками), но более трудоемкий в обработке результатов исследования. Однако применение электронных таблиц EXCEL позволило автоматизировать процесс обработки и графического представления результатов опытной работы.

Вторая методика, ориентированная на изучение динамики развития ценностных оснований личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста, представляет собой игровую диагностическую методику, чем принципиально отличается от методики, адаптированной для подростков и юношей. В начале диагностики воспитатель рассказывает детям о важных жизненных ценностях, выраженных в образах различных сказочных героев, персонажах популярных детских песен, мультфильмов, стихотворений, басен. Например, курочка Ряба с цыплятами, кошка с котятами из народных сказок символизируют гармонию, защищенность; Золушка из сказки братьев Grimm, Карандаш, Самоделкин из сказочной повести Ю. Дружкова “Приключения Карандаша и Самоделкина” олицетворяют ценности самостоятельности, независимости, творческой свободы; рыцарь, воин, народный богатырь Илья Муромец, воробей, который клюнул Тараканище из сказки К. И. Чуковского, утенок, спасающий тонущего цыпленка, еж и заяц, помогающие вернуть родителям птенца, выпавшего из гнезда в сказках “Цыпленок и утенок” и “Палочка-выручалочка” В. Г. Сутеева, воспринимаются как герои, совершающие благородные поступки; милиционер дядя Степа из стихотворения С. В. Михалкова, Мойдодыр из сказки К. И. Чуковского соблюдают законы и правила и следят за тем, чтобы их соблюдали другие люди; добрый доктор Айболит из сказки К. И. Чуковского, Белоснежка из сказки братьев Grimm, храбрый заяц из мультфильма “Ну, погоди!”, “Ай, Моська! знать она сильна, что лает на Слона!” из басни И. А. Крылова – все они являются носителями ценности личностных качеств; кот Леопольд – герой известного мультфильма, напоминающий зрителям: “Ребята, давайте жить дружно!”, растущий гриб, под которым “в тесноте, да не в обиде” скрываются от дождя герои сказки В. Г. Сутеева “Под грибом”, выражая активную созидательную жизненную позицию, утверждает ее позитивную общественную значимость, при этом Антошка из детской шуточной песенки на слова Ю. С. Энтина воспринимается как ценностный антипод активной созидательной жизненной позиции: “Тили-тили, трали-вали...”; Левша из одноименной повести Н. С. Лескова, подковавший блоху, ассоциируется в сознании ребенка с ценностями профессионализма; Крокодил Гена в мультсериале сценаристов Э. Н. Успенского, Р. Качанова обучает Чебурашку, при этом выполняет роль наставника, передает свой опыт [1, с. 21 – 36, 101 – 116; 3, с. 97; 4, с. 115; 5; 6; 7, с. 8, 45, 50; 9].

Дети вспоминают соответствующие песни, басни, сказки, пытаются дать свои оценки образам знакомых героев так, как они себе их представляют. Картинки, изображающие известных героев, наглядно демонстрируются на плакатах и группируются по общим ценностным признакам. Воспитатель раздает маленькие картинки (соответствующие 8 ценностным категориям), ценностное отношение к которым предстоит выразить детям, и предлагает им провести условное соревнование: какой

из изображенных героев займет первое, второе, третье и т. д. (до восьмого) место. По принципу участия в тайном голосовании, дети распределяют картинки по конвертам с обозначенными местами (от первого до последнего – восьмого). В каждый конверт каждый ребенок должен положить только одну, выбранную им, картинку. Тот из персонажей, чей образ, проиллюстрированный на картинке, получит на условном соревновании “перове” место, имеет шанс получить большее число баллов, но окончательный результат определяется независимым выбором каждого ребенка, участвующего в коллективной диагностической игре. Для каждого условного места заготовлен отдельный подписанный соответствующей римской цифрой конверт. После завершения игровой диагностической процедуры воспитатель производит подсчет вложенных в конверты картинок, обозначающих выбор ценностного признака, и заполняет матрицу оценок (См. Таблица 3).

По окончании диагностической процедуры детям сообщаются общие результаты, касающиеся того, какие персонажи набрали большее и меньшее число “голосов”, а также пояснение, почему эти персонажи заняли “первые” места и почему другие персонажи им уступают. Проводится краткое подведение итогов, имеющее воспитательное значение. После подведения итогов воспитателем или детским психологом производится дальнейшая работа с матрицей результатов ранжирования ценностных категорий дошкольниками.

Приводим общий вид матрицы результатов ранжирования ценностных категорий детьми дошкольного и младшего школьного возраста и соответствующие пояснения к обозначениям в таблице. (См.: Таблица 3).

Таблица 3. Матрица результатов ранжирования ценностных категорий дошкольниками

| Место | Свобода и самостоятельность | Гармония с окружающим миром, защищенность | Поступки как способы поведения человека в определенных жизненных ситуациях | Законы и правила | Качества личности | Жизненная позиция | Профессиональная деятельность и компетентность специалиста | Передача жизненного и профессионального опыта | Контрольная сумма |
|---------------------------------|-----------------------------|---|--|------------------|-------------------|-------------------|--|---|---------------------------|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | |
| I | a ₁ | b ₁ | c ₁ | d ₁ | e ₁ | f ₁ | g ₁ | h ₁ | n |
| II | a ₂ | b ₂ | c ₂ | d ₂ | e ₂ | f ₂ | g ₂ | h ₂ | n |
| III | a ₃ | b ₃ | c ₃ | d ₃ | e ₃ | f ₃ | g ₃ | h ₃ | n |
| IV | a ₄ | b ₄ | c ₄ | d ₄ | e ₄ | f ₄ | g ₄ | h ₄ | n |
| V | a ₅ | b ₅ | c ₅ | d ₅ | e ₅ | f ₅ | g ₅ | h ₅ | n |
| VI | a ₆ | b ₆ | c ₆ | d ₆ | e ₆ | f ₆ | g ₆ | h ₆ | n |
| VII | a ₇ | b ₇ | c ₇ | d ₇ | e ₇ | f ₇ | g ₇ | h ₇ | n |
| VIII | a ₈ | b ₈ | c ₈ | d ₈ | e ₈ | f ₈ | g ₈ | h ₈ | n |
| Контр ольная сумма | n | n | n | n | n | n | n | n | Возрас т ... лет |
| Ранжи руемы й балл (S) | S _A | S _B | S _C | S _D | S _E | S _F | S _G | S _H | |
| Ранг (R) | R _A | R _B | R _C | R _D | R _E | R _F | R _G | R _H | |

Пояснения к обозначениям в таблице 3:

n – количество обследуемых детей в группе. При этом контрольная сумма, приведенная в таблице 3 должна быть равна количеству обследуемых детей в группе (n).

Латинскими буквами A, B, C, D, E, F, G, H обозначаются ранжируемые ценностные категории. Им соответствуют множества значений субъективных выборов участниками обследования образов

сказочных персонажей: $A=\{a_1, a_2, \dots, a_8\}$; $B=\{b_1, b_2, \dots, b_8\}$; $C=\{c_1, c_2, \dots, c_8\}$; $D=\{d_1, d_2, \dots, d_8\}$; $E=\{e_1, e_2, \dots, e_8\}$; $F=\{f_1, f_2, \dots, f_8\}$; $G=\{g_1, g_2, \dots, g_8\}$; $H=\{h_1, h_2, \dots, h_8\}$, каждое из значений которых отвечает соответствующему месту, занятому сказочным героем в условном соревновании.

Римскими цифрами I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII обозначаются места, “занимаемые” в условном соревновании образами сказочных героев в процессе оценочной деятельности детей.

В таблице также важно указать возраст обследуемых детей.

Математическая обработка результатов обследования:

В целях нормирования оцениваемых показателей, нами задаются веса (W_k , при $k = I, II, \dots, VIII$), которые присваиваются местам, занимаемым ценностными категориями в результате оценочных действий детей:

$$W_I = 8/1; W_{II} = 8/2; W_{III} = 8/3; W_{IV} = 8/4; \\ W_V = 8/5; W_{VI} = 8/6; W_{VII} = 8/7; W_{VIII} = 8/8.$$

На основании математических методов взвешенного подвижного (скользящего) среднего [8, с.198-199], нами предложены формулы расчета ранжируемых баллов. Расчет ранжируемых баллов (S) производится в результате усреднения сумм произведений весовых показателей (W_k) на соответствующее количество выборов по количеству обследуемых детей в группе (n):

$$S_a = (W_I \cdot a_1 + W_{II} \cdot a_2 + W_{III} \cdot a_3 + W_{IV} \cdot a_4 + W_V \cdot a_5 + W_{VI} \cdot a_6 + W_{VII} \cdot a_7 + W_{VIII} \cdot a_8)/n;$$

$$S_b = (W_I \cdot b_1 + W_{II} \cdot b_2 + W_{III} \cdot b_3 + W_{IV} \cdot b_4 + W_V \cdot b_5 + W_{VI} \cdot b_6 + W_{VII} \cdot b_7 + W_{VIII} \cdot b_8)/n;$$

$$S_c = (W_I \cdot c_1 + W_{II} \cdot c_2 + W_{III} \cdot c_3 + W_{IV} \cdot c_4 + W_V \cdot c_5 + W_{VI} \cdot c_6 + W_{VII} \cdot c_7 + W_{VIII} \cdot c_8)/n;$$

$$S_d = (W_I \cdot d_1 + W_{II} \cdot d_2 + W_{III} \cdot d_3 + W_{IV} \cdot d_4 + W_V \cdot d_5 + W_{VI} \cdot d_6 + W_{VII} \cdot d_7 + W_{VIII} \cdot d_8)/n;$$

$$S_e = (W_I \cdot e_1 + W_{II} \cdot e_2 + W_{III} \cdot e_3 + W_{IV} \cdot e_4 + W_V \cdot e_5 + W_{VI} \cdot e_6 + W_{VII} \cdot e_7 + W_{VIII} \cdot e_8)/n;$$

$$S_f = (W_I \cdot f_1 + W_{II} \cdot f_2 + W_{III} \cdot f_3 + W_{IV} \cdot f_4 + W_V \cdot f_5 + W_{VI} \cdot f_6 + W_{VII} \cdot f_7 + W_{VIII} \cdot f_8)/n;$$

$$S_g = (W_I \cdot g_1 + W_{II} \cdot g_2 + W_{III} \cdot g_3 + W_{IV} \cdot g_4 + W_V \cdot g_5 + W_{VI} \cdot g_6 + W_{VII} \cdot g_7 + W_{VIII} \cdot g_8)/n;$$

$$S_h = (W_I \cdot h_1 + W_{II} \cdot h_2 + W_{III} \cdot h_3 + W_{IV} \cdot h_4 + W_V \cdot h_5 + W_{VI} \cdot h_6 + W_{VII} \cdot h_7 + W_{VIII} \cdot h_8)/n.$$

В процессе ранжирования полученных баллов максимальное значение ранга (R) принимает максимальное значение балла (S).

Приводим пример распределения результатов ранжирования ценностных категорий в группе детей дошкольного возраста. (См.: Таблица 4).

Контроль за правильностью заполнения матрицы результатов ранжирования состоит в выполнении следующего правила: сумма значений элементов, составляющих строки матрицы результатов ранжирования, должна быть равна n (количеству обследуемых детей в данной выборке испытуемых). А также сумма значений элементов, составляющих столбцы матрицы результатов ранжирования, должна равняться этому же числу n. Иными словами:

$$\sum_{i=1}^n a_i = \sum_{i=1}^n b_i = \sum_{i=1}^n c_i = \sum_{i=1}^n d_i = \sum_{i=1}^n e_i = \sum_{i=1}^n f_i = \sum_{i=1}^n g_i = \sum_{i=1}^n h_i = n \quad ; \quad a$$

также

$$a_1 + b_1 + c_1 + d_1 + e_1 + f_1 + g_1 + h_1 = n;$$

$$a_2 + b_2 + c_2 + d_2 + e_2 + f_2 + g_2 + h_2 = n;$$

$$a_3 + b_3 + c_3 + d_3 + e_3 + f_3 + g_3 + h_3 = n;$$

$$a_4 + b_4 + c_4 + d_4 + e_4 + f_4 + g_4 + h_4 = n;$$

$$a_5 + b_5 + c_5 + d_5 + e_5 + f_5 + g_5 + h_5 = n;$$

$$a_6 + b_6 + c_6 + d_6 + e_6 + f_6 + g_6 + h_6 = n;$$

$$a_7 + b_7 + c_7 + d_7 + e_7 + f_7 + g_7 + h_7 = n;$$

$$a_8 + b_8 + c_8 + d_8 + e_8 + f_8 + g_8 + h_8 = n.$$

Таблица 4. Пример распределения результатов ранжирования ценностных категорий дошкольниками в группе из 5 человек

| Место | Свобода и самостоятельность | Гармония с окружающим миром, защищенность | Поступки как способы поведения человека в определенных жизненных ситуациях | Законы и правила | Качества личности | Жизненная позиция | Профессиональная деятельность и профессиональная компетентность специалиста | Передача жизненного и профессионального опыта | Кол-во обследуемых детей в группе (n) |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|--|------------------|-------------------|-------------------|---|---|---------------------------------------|
| | A | B | C | D | E | F | G | H | |
| I | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| II | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| III | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| IV | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| V | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| VI | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| VII | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| VIII | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Кол-во обследуемых детей в группе (n) | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | Возраст 4 года |
| Ранжируемый балл (S) | 6,133 | 2,933 | 3,867 | 3,173 | 1,973 | 1,415 | 1,152 | 1,095 | |
| Ранг (R) | 8 | 5 | 7 | 6 | 4 | 3 | 2 | 1 | |

В примере таблицы 2, элемент матрицы $a_1=3$. Это означает, что три участника обследования ответили персонажу “А” первое место в условном соревновании. Равенство нулю элемента g_4 означает, что персонаж “G” ни разу не оказался на четвертом месте в выборах участников обследования. Аналогичным образом объясняются значения остальных элементов матрицы.

Приведенные данные обследования с использованием обеих методик вскрывают возрастную динамику приоритетов в оценках событий, явлений жизни. Так, на этапе дошкольного возраста в оценках

жизненных ситуаций являются значимыми самостоятельность, гармония с окружающим миром, защищенность, совершаемые человеком поступки. Юношам, студентам педагогических институтов, в оценках событий, явлений жизни свойственно обращать внимание на проявление жизненной позиции, профессионально значимых ценностей специалиста, а также передачу жизненного и профессионального опыта.

Литература:

1. Братья Гримм. Сказки / оформление серии А. Ефремова, художник Н. Устинов. – М. : “Росмэн”, 1998. – 142 с. **2. Ермолаев О. Ю.** Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 326 с. **3. Крылов И. А.** Сочинения : в 2 т. – Т. 1 / И. А. Крылов ; редактор тома Е. Ромашкина. – М. : Изд-во “Правда”, 1969. – 528 с. **4. Лесков Н. С.** Левша // Литература 6 кл. : учеб.-хрестоматия для общеобразовательных учреждений : в 4 ч. – Ч. 2 / авт.-сост. В. П. Полухина и др. ; под ред. В. Я. Коровиной. – 14-е изд., перераб. – М. : Просвещение, ОАО “Московские ученики”, 2007. – 160 с. **5. Сутеев В. Г.** Палочка-выручалочка / В. Г. Сутеев ; Рисунки автора. – М. : “Росмэн-лига”, 1998. – 16 с. **6. Сутеев В. Г.** Под грибом / В. Г. Сутеев. – М. : Изд-во “Малыш”, 1990. – 17 с. **7. Чуковский К. И.** Добрый бармалей: По сказкам К. Чуковского / К. И. Чуковский ; рисунки О. Акбашева. – М. : МП “Типконт”, 1992. – 130 с. **8. Шикин Е. В.** Математические методы и модели в управлении / Е. В. Шикин, А. Г. Чхартишвили. – М. : Дело, 2000. – 440 с. **9. Энтин Ю. С.** Антошка : песни из мультфильмов / Ю. С. Энтин. – М. : “Планета детства”, 2004. – 12 с. **10. Яковлев С. В.** Динамическая структура персональной системы ценностей / С. В. Яковлев // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – № 4 (19). – С. 218 – 227. **11. Яковлев С. В.** Моделирование индивидуальной системы ценностей личности / С. В. Яковлев // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М. : “Прометей”, 2006. – С. 27 – 35.

Яковлев С. В. Методики дослідження динаміки розвитку ціннісних підстав особистості в онтогенезі.

Згідно розробленим методикам експериментального вивчення динаміки вікового розвитку ціннісних підстав особистості, виявлена мінливість пріоритетів в оцінках подій, явищ життя. У оцінках життєвих ситуацій для дошкільників представляють значущість самостійність, гармонія з навколишнім світом, захищеність. Хлопцям властиво звертати увагу на прояв життєвої позиції, професійно значущих цінностей фахівця, передачу професійного досвіду.

Ключові слова: ціннісні підстави особистості, методика, розвиток.

Яковлев С. В. Методики исследования динамики развития ценностных оснований личности в онтогенезе.

Согласно разработанным методикам экспериментального изучения динамики возрастного развития ценностных оснований личности, выявлена изменчивость приоритетов в оценках событий, явлений жизни. В оценках жизненных ситуаций для дошкольников представляют значимость самостоятельность, гармония с окружающим миром, защищенность. Юношам свойственно обращать внимание на проявление жизненной позиции, профессионально значимых ценностей специалиста, передачу профессионального опыта.

Ключевые слова: ценностные основания личности, методика, развитие.

Yakovlev S. V. Techniques of research of dynamics of age development the valuable bases of the person.

According to the developed techniques of experimental studying of dynamics of age development of the valuable bases of the person, variability of priorities in estimations of events, the phenomena of a life is revealed. In estimations of vital situations for preschool children independence, harmony with world around, security represent the importance. Young men can pay attention to display of a vital position, professionally significant values of the expert, transfer of professional experience.

Key words: the valuable bases of the person, a technique, development.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Алфімов Дмитро Валентинович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління Донецького національного університету.

2. Болдова Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Московського педагогічного державного університету.

3. Гришенко Віра Дмитрівна – старший викладач кафедри лінгвістики і міжкультурної комунікації факультету іноземних мов, заступник декана факультету іноземних мов з навчально-виховної роботи ДООЗ ВПО “Московський державний обласний соціально-гуманітарний інститут”.

4. Даніелян Анаїт Яшівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

5. Докучаєва Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

6. Дяченко Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент Московського педагогічного державного університету.

7. Дяченко Олена Ігорівна – аспірант, асистент викладача Московського педагогічного державного університету.

8. Єпіхіна Марина Анатоліївна – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

9. Желанова Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

10. Кобяков Юрій Павлович – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізичного виховання Володимирського державного гуманітарного університету, член-кореспондент МАНПО.

11. Ковальчук Ольга Вікторівна – аспірантка Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

12. Коляда Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

13. Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології ДВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

14. Лалак Наталія Володимирівна – доцент педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

15. Ліннік Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. Лопатіна Ганна Олександрівна – аспірантка, старший викладач кафедри логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

17. Нікуліна Олександра Данилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

18. Новікова Галина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, академік МАНПО, головний науковий співробітник Інституту інноваційної діяльності в освіті РАО (м. Москва).

19. Новікова Олена Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк).

20. Овчаренко Олена Вадимівна – заступник директора коледжу з навчально-методичної роботи «Вищого навчального закладу „Жіночий педагогічний коледж „Бет-Хана”» (м. Дніпропетровськ).

21. Отравенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання та спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

22. Павлов Андрій Сергійович – аспірант кафедри фізичного виховання Володимирського державного гуманітарного університету.

23. Плетньов Михайло Васильович – кандидат технічних наук, професор, завідувач кафедри загальнонаукових та економічних дисциплін Східноукраїнського університету імені Володимира Даля, академік МАНПО.

24. Полєвіков Ігор Олексійович – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

25. Полєвікова Ольга Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

26. Полежаєв Дмитро Володимирович – кандидат філософських наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Волгоградської державної академії підвищення кваліфікації і перепідготовки робітників освіти, член-кореспондент МАНПО.

27. Прокоф'єва Марина Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

28. Саакян Сона Аргашесівна – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Московського педагогічного державного університету.

29. Сарієнко Володимир Владиславович – старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету.

30. Семенов Андрій Анатолійович – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

31. Стаєнна Олена Олександрівна – аспірант, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

32. Теремов Олександр Валентинович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання біології Державної освітньої установи вищої професійної освіти «Московський педагогічний державний університет», член-кореспондент МАНПО.

33. Терських Любов Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і історії держави і права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

34. Тулегенова Альбіна Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського.

35. Хацаюк Наталія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського, директор Республіканського навчального закладу «Сімферопольська спеціалізована школа-інтернат з поглибленим вивченням іноземних мов».

36. Чумак Лариса Володимирівна – викладач кафедри менеджменту, здобувач ДВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

37. Чумакова Альона Анатоліївна – викладач-методист Запорізької дитячої музичної школи № 5.

38. Швець Тетяна Анатоліївна – аспірантка кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

39. Шматченко Ганна Олексіївна – аспірант другого року навчання, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

40. Шуба Людмила Вікторівна – викладач кафедри управління фізичної культури і спорту Запорізького національного технічного університету.

41. Яковлєв Сергій Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології професійної освіти Московського педагогічного державного університету, член-кореспондент МАНПО.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Здано до склад. 29.07.2011 р. Підп. до друку 30.08.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,81. Наклад 200 прим. Зам. № 147.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.