

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 4 (215) ЛЮТИЙ

2011

2011 лютий № 4 (215)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина II

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 № 7 від 25 лютого 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, правє й лівє) — 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 прізвище 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 прізвища, 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: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. **Алдакімова О. В.** К вопросу о возрождении национальной школы на примере украинизации школьного образования Кубани в 1920 – 1930 годы XX века: историко-педагогический аспект..... 6
2. **Бенера В. Є.** Багатофункціональне призначення самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи (друга половина XIX – початок XX ст.)..... 11
3. **Стаєнна О. О.** Громадянське виховання в Україні: історичний аспект..... 23
4. **Товканець Г. В.** Вищі професійні приватні навчальні заклади у Чеській Республіці на рубежі XX – XXI ст. 30
5. **Хміль Н. А.** Висвітлення питань шкільної математичної освіти на сторінках часопису „Радянська школа” (50-ті роки XX століття)..... 43

ДОСВІД ТА ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

6. **Акіншева І. П.** Характеристика методик та програм роботи гувернера на сучасному етапі..... 48
7. **Клочан Ю. В.** Анімація сімейного дозвілля як акмеологічна засада сімейного життя..... 53
8. **Кутнякова І. С.** Історичні передумови виникнення проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя у 70-80 рр. XX ст..... 58
9. **Малахова М. И.** Проблема признания авторитета отца в семье: история, опыт, традиции..... 63
10. **Мальцева О. І.** Пошук шляхів налагодження взаємодії між сім'єю та школою у Росії (кінець XIX – початок XX століття)..... 68
11. **Сьомкіна І. С.** Особливості впливу неблагополучної сім'ї на соціалізацію дитини..... 74

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

12. **Артюшенко А. О.** Змістово-орієнтаційна мобільність як складова функціональної структури довільного управління поведінкою і руховою діяльністю..... 86
13. **Гамина Т. С.** Средства невербального усиления коммуникативной позиции говорящего..... 94

14. **Майборода Н. В.** Методичні поради до вивчення творчості Спиридона Черкасенка у 6 класі загальноосвітньої школи..... 106
15. **Тупичкина Е. А.** Сущность и структура профессиональной мобильности современного учителя..... 111
16. **Шматченко Г. О.** Погляди педагогів і психологів на структуру логічного мислення дошкільників..... 116

ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

17. **Безбородих С. М.** Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи..... 124
18. **Котельнікова Н. М.** Організаційно-управлінські засади функціонування системи післядипломної педагогічної освіти КНР..... 130
19. **Моранькова О. В.** О важности комплексного подхода к анализу вставных конструкций при изучении курса „Современный русский язык” в вузе..... 137
20. **Нікуліна О. Д.** Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів математики як складова професійної підготовки вчителя..... 142
21. **Роман С. В., Татаренко Я. Ю.** Із досвіду створення навчально-методичного комплексу для вивчення наукового стилю мовлення (хімії) студентами-іноземцями факультету допрофесійної підготовки..... 148
22. **Сазонова А. В.** Організації експериментальної діяльності старших дошкільників (на матеріалі вивчення теми „Величина”)..... 155
23. **Сура Н. А.** Соціальна необхідність комп’ютеризації вищої технічної освіти..... 161
24. **Шароватова О. П.** До питання про формування культури безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів..... 167

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ

ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

25. **Загнибіда Р. П.** Активізація потребно-мотиваційної сфери студентів як чинник оптимізації самостійної пізнавальної діяльності..... 172
26. **Загной Т. В., Крандієвський О. О.** Виховання спортивної еліти: підходи до вирішення проблеми в навчальних закладах України..... 178
27. **Калько І. В.** Гендерні аспекти в системі вищої освіти України..... 184

28.	Мазурок В. Г. Шляхи удосконалення еколого-економічної освіти студентів технічного коледжу в процесі професійної підготовки.....	190
29.	Маркотенко Т. С. Увіразнення мовлення студентів у процесі впровадження спецсемінару „Роль фразеології у формуванні мовної картини світу майбутніх вихователів ДНЗ”.....	198
30.	Мірошніченко В. І. Принципи та методи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.....	202
31.	Отрощенко Н. Л. Зміст соціально-профорієнтаційного факультативного курсу для старшокласників „Уроки життєвого та професійного успіху”.....	209
32.	Ткачук Т. С. Дослідження гуманістичних цінностей студентів педагогічного коледжу.....	217
33.	Шабасєва Н. С. Розвиток ведучих особистісних характеристик як складова ефективної гендерної соціалізації студентів коледжу.....	224
	Відомості про автора	231

ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 373(470.62)«1920/1930»

Алдакімова О. В.

К ВОПРОСУ О ВОЗРОЖДЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРИМЕРЕ УКРАИНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУБАНИ В 1920 – 1930 ГОДЫ XX ВЕКА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Социально-культурная ситуация, сложившаяся в России и, Краснодарском крае, как в зеркале, отражает разноаспектные проблемы, носящие обостренный характер в силу затянувшихся негативных явлений, происходящих как в регионе, так и России в целом. В центре кризисных противоречий находится человек, мир которого во многом обусловлен политическим и этническим противостоянием, экономической нестабильностью, социальной и правовой беззащитностью, морально-этическим нигилизмом, агрессией, отрицанием прошлого, неуверенностью в будущем и неустойчивостью в настоящем. Это выражается зачастую в разотождествлении личности со своей культурой, народом, страной, малой Родиной. Следствие всего этого – утрата или девальвация чувства дома, патриотизма, гражданственности, ответственности, сопричастности к общему делу, единения с миром, устойчивости и благополучия в личной жизни. Такая ситуация порождает почву для „ухода” в различные субкультуры, религиозные секты, алкоголизм и наркоманию.

В связи с этим, одним из наиболее актуальных и активно обсуждаемых вопросов в педагогической науке и практике является вопрос формирования у современного поколения гражданственности и патриотизма. Цель данной статьи – выявить сущностные стороны исторического развития школьного дела в отдельно взятом регионе – Кубань, в особенный переходный период истории России в 20-30 годы XX века – время, когда трансформационные процессы в России приняли характер тотальной модернизации государства и общества.

Понятие „национальное образование” в современной педагогической литературе понимается двояко: как общенациональное (государственное) и как образование конкретной нации, которое в этом смысле сужается до проблемы национальной школы. Это отражено в работах В. Бацына, А. Бородиной, Э. Вертяковой, Л. Гурье, Н. Коробовой, А. Николаевой, Р. Рахматулина, Х. Сукунова и других. Очень активно в последние годы развивается идея русской национальной школы (как школы русской нации). Среди сторонников этой идеи Е. Белозерцев, В. Ганичев, И. Гончаров, А. Николаева, Л. Погодина, В. Троицкий. Выдвигается предложение по восстановлению „русской

школы”, то есть школы, которая сможет воссоздать культурно-исторический тип русского человека, русский национальный характер. Согласно ряду концепций, национальную школу в первую очередь можно восстановить через формирование национальной идеи. Так как именно ее отсутствие, по мнению ряда исследователей, порождает многие нерешенные задачи и противоречивые тенденции, проявляющиеся в современной системе образования. Однако это положение неоднозначно, оно требует целостного анализа и учета ряда условий протекания многих динамичных по своей сути, разноаспектных и глубоко взаимосвязанных процессов в стране и в мире с проекцией их на индивидуальные траектории и перспективы развития каждой личности. Данные взгляды на национальное своеобразие образования предопределяли понимание образования, как части культуры. Одной, из многих закономерностей, в педагогическом процессе является процесс „тотальной модернизации”, который именно сегодня происходит в современной структуре образования. В педагогике этот процесс назван „модернизацией российской образовательной системы”.

На современном этапе развития общества важно обратиться к истории развития всей системы образования в России с учетом регионального ее обновления. Каждый культурный подъем в истории, так, или иначе, связан с обращением к прошлому. Обращение к старому, возрождение старого, сохранение его – это не отказ от нового, это новое понимание старого, своих корней, ощущение себя в истории.

В период возрождения национальных традиций в России, а также в Кубанском регионе, предстоит создать систему образования, национальную школу в новом понимании этого термина, который состоит в том, что национальное начало в образовании не ограничивается родным языком или даже суммой национально-ориентированных предметов. „Пусть в нашем воображении нарисуеться дерево. Оно глубоко укоренено в национально-культурной почве, у него свой, особый национально-образовательный ствол, а крона сплетается с кронами других, тоже очень самобытных деревьев в единый купол мировых цивилизаций” [1, с. 9]

Кубанский регион многонационален. Здесь живут представители почти ста национальностей. Они солидарны в приверженности к межнациональному миру и согласию. Всегда, со времени подписания российской императрицей Екатериной II в июне 1792 года жалованной грамоты для бывших запорожских казаков, и до сегодняшнего дня самобытность, колорит традиций и обрядов, обычаев разных народов сохранился и изучается историками.

Позиция наша концептуализирована именно в такой исследовательской ориентации. При всей противоречивой сложности и даже трагичности происходящих в этот период процессов „коллективизации”, „коренизации” и „украинизации” бесспорным является тот факт, что в результате совместного проживания и диалога

культур народов, населяющих регион, сформировался новый тип населяющего регион народа – кубанские казаки, имеющий свой особенный кубанский говор, свою самобытную культуру, свои традиции.

Октябрьская революция 1917 г. принесла существенные изменения в положение народов, населявших Российскую империю, в том числе и национальных меньшинств. В принятой „Декларации прав народов России” [2, с. 39 – 40] был провозглашен принцип равноправия, как государственный. Однако недостаточно было признать право народов на самоопределение. Необходимо было помочь им создать свою государственность в формах, соответствующих национально-бытовым условиям, подготовить национальные кадры рабочих, интеллигенции, организовать действующие на родном языке органы власти, хозяйственного управления, административные и судебные учреждения, а также сеть культурных учреждений – школы, училища, техникумы, вузы, прессу, клубы, библиотеки, театры.

Октябрьская революция свершилась в стране, занимавшей по грамотности одно из последних мест в мире, особенно по уровню грамотности национальных меньшинств. Вот почему такое большое внимание было уделено созданию для них школ. Поэтому отмечено повышенное внимание советской власти к просвещению молодежи национальных меньшинств, населяющих территорию Кубани и Черноморья. Еще в апреле 1920 года вышло постановление Кубчероблревкома о создании школ национальных меньшинств, подписанное Яном Полуяном. Все национальности, населяющие область, получали право организации обучения на родном языке в Единой трудовой школе и вузах. Школы открывались там, где было не менее 25 учащихся одной возрастной группы данной национальности. Вводилось обязательное изучение языка большинства населения области [3, с. 92].

Поскольку на Кубани был значительным процент украинской молодежи, об этом свидетельствуют данные переписи 1926 года по народностям и родному языку. Так, согласно переписи, в сельской местности Кубанской области проживало 1278134 человек. Из них русских было 384462 человека (30,01%), а украинцев 850982 человек (66,58%). Согласно приведенных выше данных в 1920-е годы проводилась так называемая украинизация обучения на Кубани. В Кубанской области в исследуемый нами период русский язык считали родным 41,8% всего населения здесь проживающего, а украинский 49,1% [4, с. 38 – 39].

Анализ процесса развития национального образования в регионе заставил обратиться нас к истории заселения региона и его этнологическим характеристикам. Население бассейна реки Кубань неоднородно в этническом отношении. Планомерное заселение этого района русскими и украинскими группами началось лишь в конце XVIII века после официального присоединения правобережных степных просторов Кубани к России. Заселение правобережья степных

пространств Кубани русскими и украинцами совершался в течение многолетней Кавказской войны, продолжавшейся до 1864 года. Все земли, расположенные по Таманскому полуострову и правобережью Кубани были отведены правительством Екатерины II в 1788 году Черноморскому войску, переселение которого на Кубань началось осенью 1792 года. Не всегда переселение было желанным. Царица Екатерина II заселяла кубанские степи не только для того, чтобы защищаться от Кавказа, а чтобы и завоевать его. Потому „приходило войско на Полтавщину, окружало село, забирало старого и малого и под конвоем гнало на Кубань”.

Основой для проведения украинизации на Кубани явилось родство русского и украинского языков, этническая близость украинцев и русских. Этим же объясняется и интенсивность языковых процессов на Кубани. В районах, в которых преобладало украинское по происхождению население, формировался говор с украинской основой; в районах, где русских оказалось больше, – с южнорусской основой. Часто в пределах одной станицы складываются разные говоры. Так, например, в станице, где большую часть населения составляли русские, говорившие на одном из южнорусских говоров, в отдельных частях – „кутках”, „хохлатчинах” (ст. Фастовецкая), „хохловках” (ст. Ново-Рождественская) жили украинцы, говорившие на украинском языке. В школах 1 и 2 ступеней, где обучалось значительное число украинцев, было введено преподавание „Украиноведения”, как обязательного предмета. Процесс украинизации осложнялся тем, что многие учителя слабо владели украинским языком. Директивами Наркомпроса механизм „украинизации” Кубани был запущен. С 1921 года начата украинизация не только кубанских школ, но и профессионально-технических учебных заведений Краснодара. Изучение „Украиноведения” в том или ином объеме являлось обязательным для учащихся: оно обуславливало для них назначение по окончании учебного заведения в районы с соответствующим национальным составом населения.

Развитие сети начальных школ (в том числе и национальных школ) стало одним из главных и успешных направлений культурной революции на Кубани: уже к 1928 году здесь были в основном решены те задачи, которые перед другими регионами России были поставлены политикой всеобщего в 1930 году. Дальнейшее успешное социалистическое строительство, наравне с другими задачами, выдвигает наиважнейшей боевой задачей перед парторганизацией и беспартийной массой задачу проведения всеобщего обучения и ликвидации неграмотности.

Кампания по украинизации продолжалась еще четыре года. Она осуществлялась преимущественно через принятие соответствующих директив. 26 декабря 1932 года президиум Северо-Кавказского крайисполкома принял постановление „немедленно приостановить дальнейшую украинизацию во всех районах и станицах Северо-Кавказского края. К 1 января 1933 года перевести делопроизводство

советских организаций, а также газеты и литературу на русский язык, ввести преподавание в школах на русском языке.

Почему же педагогическое сознание на деле отторгает от себя путь научного анализа, хотя совершенно искренне стремится к нему на словах? Причина тому – отсутствие в пределах данной проблематики культуры фундаментальных теоретических понятий. За последние годы в периодических изданиях опубликованы десятки статей по вопросам национального образования, эти работы имеют достаточно глубокие философско-педагогические традиции, но определенного ответа на самый простой вопрос: что есть национальная школа? – до сих пор нет. От того, как мы определим термин „русская школа”, в первую очередь и будет зависеть наше понимание ее исторического развития. При этом разнообразие понятий станет формировать различное ретроспективное и перспективное видение проблемы и, соответственно, приводить мышление к разным концепциям национального образования.

Литература

- 1. Корни и крона.** Как же будут учить детей в национальной школе? // Первое сентября. – 2003. – № 87. – 22 мая. – С. 15 – 21.
- 2. ГАКК** (Государственный архив Краснодарского края), ф. р. 158, оп. 5, д. 6, л. 92.
- 3. ГАКК**, ф. р. 890, оп. 1, д. 13, л. 38, 39.
- 4. Екатеринодар-Краснодар:** Два века города в датах, событиях, воспоминаниях. Материалы к Летописи. – Краснодар : Кн. изд-во, 1993. – С. 368 – 369.
- 5. ГАКК**, ф.р. 365, оп. 1, д. 588, л. 16.

Алдакімова О. В. До питання про відродження національної школи на прикладі українізації шкільного утворення кубані в 1920 – 1930 роки ХХ століття: історико-педагогічний аспект.

У статті був розглянутий процес становлення народної освіти на Кубані і також становленням нової парадигми шкільної освіти – національної школи і розглядаємо діючу на Кубані в 1921 – 1932 рр. українськомовну національну школу.

Ключові слова: національна освіта, культурні традиції, національна школа, національна ідея, етнос.

Алдакімова О. В. К вопросу о возрождении национальной школы на примере украинизации школьного образования Кубани в 1920 – 1930 годы ХХ века: историко-педагогический аспект.

В статье рассмотрен процесс становления всеобщего начального образования на Кубани и становление новой парадигмы школьного образования – национальной школы. Как пример рассматриваем действующую на Кубани в 1921 – 1932 гг. украиноязычную национальную школу.

Ключевые слова: национальное образование, культурные традиции, национальная школа, национальная идея, этнос.

Aldakimova O. V. To question about revival of national school on example of ukrainian of school education of kuban in 1920 – 1930 of xx of century: history-pedagogical aspect.

In article we are consider the dynamic becoming of folk education, primary education on Kuban and also becoming of new paradigm of school education – national school and as an example examine operating on Kuban in 1921 – 1932 Ukrainian-language national school.

Keywords: national community, cultural traditions, national school, national idea, atnos.

УДК 37.014.

Бенера В. Є.

БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Проблема самостійної роботи студентів викликає постійний інтерес дослідників та практиків вищої школи. В умовах інтенсивного зростання обсягу наукових знань, підвищення вимог до науково-методичної підготовки педагога виникає необхідність історико-педагогічного аналізу професійної самостійної роботи як процесу, який активно впливає на якість майбутньої педагогічної діяльності. Потреби удосконалення гуманістичної системи вищої освіти та виховання у країні вимагають урахування прогресивних ідей світової і європейської думки, досягнень вітчизняної педагогічної теорії й практики досліджуваного періоду, екстракції цих досягнень і вдумливої експлуатації отриманого історико-педагогічного досвіду.

Зазначимо, що процес реформування національної вищої освіти неможливий без вдумливого, критичного переосмислення і використання наукового доробку попередніх поколінь на підставі узагальнення результатів теоретичного аналізу, вивчення наукових, методичних джерел та архівних матеріалів. Проблема самостійної роботи має свою давню історію та традиції в теорії педагогіки, реалізації її основних положень на практиці, що частково відображено у ряді науково-методичних праць. Однак, зазначимо, що розвиток теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи досліджуваного періоду ще не була предметом спеціального вивчення. Вищезазначене обумовило мету статті – проаналізувати генезу становлення багатофункціональності самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах досліджуваного періоду.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел досліджуваної проблеми дає підстави нам виділити історико-педагогічний напрям,

предметом педагогічних досліджень його представників є професійна підготовка майбутнього педагога в історії вищої школи України, системно-структурний і діяльнісний підходи щодо аналізу педагогічних явищ (О. Адаменко, Н. Агафонова, Л. Березівська, В. Вихрущ, А. Глузман, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Т. Завгородня, В. Луговий, В. Майборода, О. Нагірняк, Т. Стоян, О. Сухомлинська, Т. Удовицька тощо). Представники даного напрямку у наукових дослідженнях на основі глибинного аналізу генези дидактики вищої школи визначають фундаментальні підходи до професійної підготовки майбутнього педагога сучасної української школи та продукують концептуальні підходи до предмету нашого наукового дослідження.

Зазначимо, що історико-педагогічний аналіз наукових джерел дозволяє виділити наукові роботи, в яких предметним полем дослідження визначена самостійна діяльність та самостійна робота суб'єктів учіння. Зокрема теоретико-методологічні засади самостійної діяльності розглядаються у докторських дослідженнях – М. Солдатенко (2007); О. Малихіна (2009); науково-дослідної роботи – О. Микитюка (2003); самовиховання студентів – О. Кучерявого (2002); саморегуляції студентів В. Чайки (2006) тощо. Серед докторських дисертацій, присвячених самостійній роботі студентів вищих навчальних закладів наукові дослідження В. Козакова (1991), І. Бендери (2009); самостійної роботи школярів – А. Усової (1970), А. Линди (1978), В. Буряка (1986). Низка наукових досліджень присвячена самостійній роботі як засобу удосконалення підготовки майбутніх педагогів: Ю. Піменова (1958), О. Мороз (1971), К. Бабенко (1982), І. Бобакова (1998), В. Буринський (2001), С. Яшанов (2003), Н. Бойко (2003), І. Шайдур (2003), Н. Шишкіна (2003), Н. Кардаш (2006), З. Кучер (2006), М. Умрик (2009) тощо. Однак необхідно сказати, що у наукових дослідженнях історико-педагогічний аспект самостійної роботи студентів у вищих закладах освіти досліджуваного періоду вченими цілісно не розглядався.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, присвячених вивченню і раціоналізації механізму засвоєння нових понять у процесі здобуття освіти [4; 5; 6; 13; 17; 22; 23; 24], дозволяє стверджувати, що у досліджуваний період основним продуктом навчального процесу, за визначенням більшості педагогів, були знання, і основними критеріями їх оцінки служили їхня ефективність, довготривалість і використання в реальних життєвих обставинах. Проте якість придбаних знань була нестійкою категорією, залежною від сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, які породжувалися внутрішнім станом і властивостями самої людини та її фізіологічним і соціальним навколишнім середовищем: потребами, бажаннями, прагненнями та інтересом до освіти.

Зазначимо, що вивчення дидактичних поглядів вітчизняних учених щодо мети і змісту вищої освіти досліджуваного періоду дозволило встановити, що питання про співвідношення формальної і матеріальної освіти залишилось головною темою дискусії в теорії навчання

досліджуваного періоду. Вітчизняні науковці прагнули забезпечення якісної вищої освіти, наголошували, що загальним ідеалом є формування засобами освіти особистості студента, гуманної людини, розвитку інтелектуального та морального потенціалу молоді. Так, на думку П. Юркевича „правильна формальна освіта полягає у тому, щоб не формувати звички до сприймання готового, до стереотипів мислення, до вимірювання необхідності знань користю. Студент повинен далі „прагнути розумом у країни невідомі”. На протипагу, визначає педагог, для людини закінчується її „людська освіта” [25, с. 150]. „Філософія серця” П. Юркевича напрочуд співзвучна з антропоцентризмом сучасної парадигми педагогічного мислення. Вчений відзначав, що погано, якщо „навчання здійснюється без любові та радості, які складають суттєву основу всього доброго і досконалого в живій особистості людини” [24, с. 237].

Нагадаємо, що для дидактичної думки другої половини XIX ст. було характерним і визнання важливості обох теорій К. Ушинському, М. Пирогову, П. Редкіну. Зокрема, К. Ушинський підкреслював, що сам розум – це не що інше, як добре організоване знання. Він зауважував і на недоліки теорії матеріальної освіти, підкреслюючи, що процес навчання не можна зводити лише до збагачення студентів корисною інформацією та ігнорувати розвиток розумових сил останніх. Тобто, лише правильне поєднання обох теорій, на думку педагога, забезпечить для молоді людини досягнення мети. „Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті” [22, с. 107]. К. Ушинський, високо оцінюючи педагогічну діяльність М. Пирогова, висловив разом з тим ряд критичних зауважень, що стосувалися головним чином його поглядів на систему класичної освіти й організацію університетів. Класицизму, що виродився в Росії „в мертву семінарщину”, К. Ушинський протиставив систему загальної освіти, в центрі якої стояло викладання рідного слова і „предметів, що безпосередньо розкривають людину і природу”, – історії, географії, математики, природничих наук. Вчений переконливо доводив, що у нескінченній суперечці про перевагу реальної і класичної освіти необхідно говорити про їх „гармонійне поєднання” й „... добирати способів цього поєднання в душевній природі людини” [22, с. 207].

Цікаво відзначити погляди П. Редкіна стосовно використання законів дидактики у вивченні наук. Вчений поділяв усі науки на позитивні або історичні (у широкому значенні) і філософські. На його думку, будь-яка наука може розглядатися з цих позицій, а її специфіка – у змісті „верховної істини дидактики”. Для філософських наук вона визначається так: у формальному плані – вчити так, щоб мислительна діяльність студента набувала навички і напряму для подальшого самостійного розвитку. Зазначимо, що для історичних наук основний закон дидактики П. Редкін формулює так: а) у формальному плані – вчити так, щоб пам’ять студента постійно підкріплювалася, а сам він був

здатний додавати до попереднього запасу відомостей ті, що здобуті ним самостійно; б) у матеріальному плані – викладати факти так, щоб у них були зерна подальшого розвитку, щоб студент міг сам розширювати і поповнювати коло своїх знань, міг легко поєднати нові знання із повідомленими раніше, внести їх до складу засвоєних відомостей [17, с. 225 – 229]. Отже, очевидним є той факт, що і філософські і історичні науки повинні бути спрямовані на формування самодіяльної особистості студента. Важливо відзначити, що і у першому і другому випадку головним засобом розширення і поповнення відомостей, збагачення таких знань очевидно була самостійна робота.

Науковий пошук джерел дозволив встановити, що комплексний підхід до вирішення проблеми змісту освіти, як однієї із найважливіших умов організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності молоді, належить С. Миропольському. Як зазначають дослідники його спадщини (С. Золотухіна, М. Головка, О. Тишик та ін.), він одним із перших об'єднав у змісті освіти загальнолюдський, національний та практичний компоненти. „Реальність передбачає предмети світу і тотожна поняттю істинної дійсності” – писав С. Миропольський [13, с. 98]. Характерними ознаками реальної освіти він вважав істинність здорового світогляду, розвиненість і міцність розумової та моральної діяльності людини. Реальна освіта тісно пов'язана із формальною, оскільки покликана пробудити любов до чесної праці, спрямувати молодь на пряму дорогу. Зазначимо, що формування знань, умінь та навичок тісно пов'язувалось педагогом із становленням морально-християнських та морально-вольових якостей особистості. Основними завданнями у змісті освіти вчений вважав: спрямованість на реальну мету зробити „людину людиною”; забезпечення умов усебічного розвитку; практична значущість змісту освіти; забезпечення гуманізації освіти; врахування вікових та „природних” здібностей особистості тощо [13, с. 99].

Місце самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи у досліджуваній період провідні вчені визначали по-різному у залежності від мети конкретного історико-педагогічного періоду: „як метод навчання не лише для збільшення запасу знань, а й для переконання молодої людини” [23, с. 327]; „як засіб підтримки вихованця в процесі його саморозвитку” [10, с. 238]; як метод заміни „системи муштри почуттям свободи і зацікавлення” [19, с. 147]; „засіб виховання „прагнення до самостійності або свободи” [22, с. 405]; як метод викладання та прийом зацікавлення до наукової роботи [22, с. 236]; як метод навчання у боротьбі за всеобуч [12, с. 27]; як провідний метод навчальної роботи і контролю знань у вищій школі [12, с. 31] тощо.

Важливо відзначити прогресивність поглядів провідних педагогів досліджуваного періоду, які наголошували, що самостійна праця ніколи відразу не дається, їй треба навчитись, використовуючи багатий арсенал методичних засобів. У цьому полягає завдання навчально-пізнавальної діяльності у вищому закладі освіти. Генеза прогресивних педагогічних

ідей упродовж досліджуваного періоду щодо необхідності виховання навичок самостійної роботи суб'єктів учіння простежується у поглядах К. Ушинського – „... жоден наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов'язок полягає в тому, щоб привчати вихованців до розумової праці і що цей обов'язок важливіший, ніж викладання самого предмета” [22, с. 120]; М. Пирогова „І всі наставники, якщо вони бажають, щоб їх слухачі засвоювали собі науку, повинні також прагнути, щоб розум слухачів на лекціях постійно працював” [22, с. 171], щоб „збудити в слухачів бажання вивчити науку, ознайомити з самим процесом досліджень, вказати джерела й посібники, привчати користуватися їх матеріалами” [22, с. 172], І. Франка – вчити „володіти своїм мозком”, „виховувати власну думку”, „власну духовну працю” для самостійної праці після шкільного навчання [8, с. 456]; Є. Мединського – привчати до самостійної роботи [12, с. 31] тощо. Важливими є висновки П. Юркевича щодо предметного поля нашого дослідження, що вправи і самостійні заняття дозволяють учням „повернути з відсотками” вчителю те, що від нього одержали; „Успіхи навчання залежать не скільки тим, що і як робить учитель, стільки тим, що і як багато робить учень” [25, с. 152].

Історико-педагогічний аналіз архівних та наукових джерел підтвердив, що самостійна робота була присутня у навчально-пізнавальному процесі під час вивчення наук. На основі загальних підходів до трактувань даного поняття в працях вітчизняних педагогів (О. Барвінського, Г. Врецьони, С. Гогоцького, М. Демкова, О. Духновича, Ю. Дзеровича, М. Пирогова, С. Русової, С. Сірополко, К. Ушинського, І. Ющишина тощо), умовно можна виділити основні тенденції багатофункціональної суті самостійної роботи, які були обумовлені метою і завданнями досліджуваного періоду.

Вченими відзначалося, що головною метою ставиться ідея про те, що навчання повинне було постійно надихатися думкою про підготовку самого себе до майбутнього життя, до майбутніх потреб держави. У статті „Прагнення до щастя: значення мети в житті” К. Ушинський з'ясовує „Але чому ж такою важливою є мета в житті людини? Саме тому, що вона спонукає душу до діяльності, до діяльності свідомої й вільної, спонукає душу до праці. Таким чином, і з цього погляду ми приходимо до того переконання, що тільки свідомо і вільна праця здатна дати щастя людині, а насолоди є лише супровідним явищем. Але труд тому й труд, що він трудний, а тому й шлях до щастя трудний” [22, с. 463].

Зазначимо, що функції самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду були обумовлені метою та завданнями вищої освіти досліджуваного періоду (Табл.1).

Таблиця 1.

Багатофункціональність самостійної роботи в історії педагогічної думки (II половина XIX – початок XX ст.)

Функція	Автор, джерело	Завдання самостійної роботи у навчально-виховному процесі
Виховна	Г. Врецьона [3, с. 145]	Виховання „нової основи свободи: свободи в індивідуальному і національному розвитку, свободи праці, свободи навчання і совісті”.
	М. Пирогов [23, с. 146]	Розвиток цього гуманного, християнського й сучасного європейського характеру в душі вихованця.
	М. Мошь [14, с. 33]	Виховання „людини, наділеної розумом, мисленням і смаком, людини з характером, людини, яка вміє ясно висловлювати свої думки, людини з сильною і правою волею, людини ясної віри і совісті – людини свого віку і свого народу”.
	Ю. Дзерович [6, с. 13]	Виховання вихованця як активного „творця власної особистості”. Розвиток головних сил людського життя, які потрібно формувати у вихованців: мислення, почуття, воля (бажання), які роблять людину цілісною особистістю.
	Б. Ступарик [21, с. 60]	Розвиток самопізнання і самовиховання, організація такої педагогічно доцільної діяльності, яка формує всі ті чесноти, які вкупі становлять характер.
	В. Ільницький [9, с. 98]	„Розвинути всі здібності людини, всі задатки ума, серця і волі – що становлять людську природу, її естество. Значить: зробити з людини в можливості – людину в дійсності”.
Духовна (моральна)	М. Пирогов [23, с. 141]	Розвивати моральну свободу думки, вправляти у самопізнанні.
	П. Редкін [17, с.225-229]	Розвинути в людині всю її природу таким чином, щоб вона досягла свого призначення, її почуття, схильності, бажання, її волю, мислення, словом, все в ній, відповідно до моральної достоїнності природи людини.
	В. Кузьмович [11, с.11-13]	Витворення „з дійсно здібної молоді інтелектуальної еліти, здібної до творчої, самостійної праці, що зуміла б ставитись активно до оточення і складалася б з людей духовно повних і тугих”.
Фізична	М. Мошь [14, с. 33]	Виховання „сильної духом і тілом людини...”.
	П. Редкін [17, с. 228]	Розвивати „дух і тіло у їх єдності – словом, розвивати всю людину для повної людяності”.
	І. Франко [8, с. 456]	„Наука має йти в парі з розвиненням тіла”, привчати учнів до „скорості й грації в руках”.
	О. Духнович [7, с. 98]	Розвивати „сили людини, тілесні і духовні, від природи дані”.

<p style="text-align: center;">Навчальна</p>	<p>Ф. Резнер [18, с.538] К. Ушинський [22, с. 120]</p> <p>П. Юркевич [24, с. 216]</p> <p>О. Духнович [7, с. 84]</p> <p>С. Гогоцький [4, с. 43]</p> <p>М. Демков [5, с. 83]</p>	<p>Розвиток і вдосконалення розумового життя, в якому самостійне збудження є істотним чинником.</p> <p>Привчати вихованців до розумової праці, як найважливіший обов'язок. Забезпечити єдність формального і матеріального розвитку, тобто „дати зміст розуму”; оволодіння різнобічними гуманітарними та реальними знаннями.</p> <p>Розвиток „ясного і ґрунтовного мислення, розумової самодіяльності та здатності до перенесення розумової праці”.</p> <p>Прагнути вдосконалювати свою діяльність, забезпечити кращий результат навчання, аби учні відчували „внутренню наук радість”.</p> <p>Розвиток чуттєвої свідомості, що керується свідченням відчуттів, діяльність уявлення або уявної свідомості і мислення або мислячої свідомості.</p> <p>Вироблення правильних понять залишається однією з важливих і суттєвих завдань педагога.</p>
<p style="text-align: center;">Наукова</p>	<p>М. Пирогов [23, с. 171] В. Перетць [15, с. 55] К. Ушинський [23, с. 331]</p>	<p>Активною участю у наукових заняттях збуджувати розумову діяльність.</p> <p>Повідомляти учням дух дослідження, методу, „цього нерву всякої розумової, наукової роботи”.</p> <p>Виховання „свідомої думки”, яка є основою науки.</p>
<p style="text-align: center;">Практична</p>	<p>К. Ушинський [22, с. 118] П. Біланюк [1, с. 153] Ю. Дзерович [6, с. 13]</p> <p>П. Первов [16, с. 4]</p>	<p>„Готувати людину до праці життя”, „виховати звичку до праці”.</p> <p>Виховання характеру, важливим чинником якого є праця, а „нарід, що його звичкою стала праця, вибивається скоро на чолі місце поміж народами”.</p> <p>Збагачувати свої знання й привикати до праці, розвивати самоврядування.</p> <p>Розвивати здібність послідовного логічного мислення шляхом практики.</p>
<p style="text-align: center;">Естетична</p>	<p>П. Редкін [17, с. 228]</p> <p>О. Духнович [7, с. 123]</p>	<p>„Эта деятельность да наполнит его жизнь, да движет его сердцем, умом и волею, да возбуждает каждую малейшую фибру его сил!”</p> <p>„Чувствительное наставление найпаче молодому уму есть потребно, ибо лучше разум развивается, и душевные силы упражняются”.</p>
<p style="text-align: center;">Етична</p>	<p>І. Велигорський [2, с.12-15]</p>	<p>„Створити людину нового типу на основах національної традиції, самостійну, приготовану до життя, людину чину, що вміла б черпати з минулого, дивитися розумно в теперішність з вірою в майбутність та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра”.</p>

Провідними педагогами досліджуваного періоду було обґрунтовано концепцією природної необхідності постійного саморозвитку і саморуку не тільки у фізіологічному плані, але і в духовному, для істинної свободи особистості. У процесі здобуття освіти людина пізнавала „те, чим вона є і чим повинна бути” [22, с. 134], виступати активним „творцем власної особистості” і „всіма силами розвинути свій ідеал” [6]. Тому головними

завданнями визначались виховання „свободи праці, свободи навчання і совісті” [3], „цього гуманного, християнського й сучасного європейського характеру в душі вихованця” [22, с. 134], щоб навчання діяло „не лише на збільшення запасу знань, алей на переконання людини” [23, с. 327], які роблять людину цілісною особистістю. Вчені відзначали, що коли людина для досягнення цього присвячувала все своє життя, то „тільки тоді вона мала визначеність і закінченість, як свідома форма природного організму” [4, с. 17]. Важливо, що приділялась увага до усунення негативних моральних якостей вихованця, які необхідні для „животворної сили праці”: „...щоб вона вміла серед суспільства жити, щоб уміла відмовитися своїх примх і забаганок. Вона мусить оббити роги свого егоїзму, обтесати канти себелюбства” [6].

Результати наукового пошуку переконують, що вказана функція самостійної роботи включала в себе й моральну сторону, в якій виявлялася етична висота окремої людини і, зрештою, істинна громадянськість нації в цілому. Вчені, визначаючи вищою метою самостійної діяльності моральну, вважали, що тільки так людина може повною мірою пояснити своє прагнення до саморозвитку, віддаючи данину пошани до предків, в етичному самовихованні педагог бачив обов’язок особистості у ставленні до сучасників і майбутніх поколінь: „Найближчий і безпосередній обов’язок кожної людини полягає в прагненні до посильного зменшення страждань, що переповнюють людське життя. Людина, яка тільки пізнає, але не робить добра людям, нікуди не годиться, якщо її знання не служать до зменшення хоча б непрямим чином людських страждань” [10]. Саме тому вченими досліджуваного періоду визначались завдання розвитку „моральної свободи думки” [22], „моральної достоїнності природи людини” [17], її „моральної вартості”, „витворення інтелектуальної еліти, ... здібної до творчої, самостійної праці” [11]. Отже більшість прогресивних вчених досліджуваного найважливішим досягненням освіти визначати внутрішнє духовне надбання молодій людині. Тому, на наш погляд, що найвищою функцією самостійної роботи у навчальному процесі досліджуваного періоду, була її виховна місія.

Оскільки „фізична самостійна освіта” була „найпершим і важливим видом самоосвіти взагалі”, простежується значимість фізичної функції самостійної роботи, яка виражалась у вихованні „сильної духом і тілом людини...” [10]. Актуальними є думки К. Ушинського з приводу необхідності поєднання фізичної і розумової праці в діяльності людини, які на його думку, – це органічно поєднані частини єдиного процесу, однаково важливі для розвитку особистості. Більше того, на думку вченого, фізична праця сприяє розвитку розуму, а розумова – допомагає більш грамотно ставитись до розвитку тілесних сил.

Наступне завдання визначалося тим, що будь-яка освіта повинна була, насамперед, сприяти зростанню розуму людини, вносити порядок у її свідомість, розвиток „... ясного і ґрунтового мислення, розумової

самодіяльності та здатності до перенесення розумової праці” [24], привчати вихованців до розумової праці, оскільки це „є найважливішим обов’язком” [22]. У процесі самостійної роботи студенту потрібно було, насамперед, знання переробити їх внутрішнім процесом самосвідомості і пристосувати до вироблення світорозуміння, дати їм „самостійне збудження” [18]. аби студенти відчули „внутренню наук радість” [7]. Таким чином вирішувалась розумова функція самостійної роботи у навчальному процесі вищих закладів досліджуваного періоду.

Вагоме місце у навчально-пізнавальному процесі вищої школи досліджуваного періоду надавалась науковій функції самостійної роботи викладачів та студентів [5; 14; 15; 19; 22] й навчальній функції самостійної роботи [4; 6; 9; 11; 12; 13; 16; 21; 23; 24] для засвоєння систематизованих знань відповідно до програми підготовки фахівців відповідної кваліфікації; а в процесі самостійної пізнавальної діяльності знання перероблялися їх внутрішнім процесом самосвідомості і пристосувалися до вироблення світорозуміння [3; 7; 9; 10; 11; 14; 18; 19; 20; 21; 23; 25].

Результати наукового пошуку дозволяють стверджувати про прогресуючий розвиток наукової функції у самостійній роботі студента поряд із навчальною. Як підтверджують результати аналізу архівних джерел у практиці діяльності вищих навчальних закладів вона займала чи не головну роль, а інколи обумовлювала навчальну роботу студента. Саме тому найважливішими характеристиками сутності самостійної роботи є пробудження науковими заняттями розумову діяльність студента.

Головними завданнями практичної функції були: розвиток „здібності до послідовного логічного мислення шляхом практики” [16], „виховання звички до праці” [22.], тоді „нарід, що його звичкою сталася праця, вибивається скоро на чолове місце поміж народами...” [1]. Завдання спрямовувалась на практичне застосування одержаних знань у житті. Успішність такої функції самостійної роботи у процесі професійної підготовки тісно пов’язувалась із попереднім правильним вибором професії. Оскільки обрання професії, що не відповідала особистісним властивостям, несло негатив у життя людини, П. Каптерев відзначав, що в такому разі „цілісності в діяльності не буде, і така подвійність стане великою перешкодою в саморозвитку” [10]. Така освітня діяльність повинна була привести до володіння благами, які містилися в науці і мистецтві, оскільки з використанням цих благ нерозривно пов’язані освіта і цінність внутрішньої форми духовного життя:

Доречно визначити тенденції етичної та естетичної функцій самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду. Надзвичайно прогресивними для зазначеного періоду були завдання розвитку „чуттєвительного наставлення”, що розвиває „розум і вправляє духовні сили” [7], збуджує

„малейшую фибру” сил учня [17]. Так прогресивно і по-сучасному актуально звучить вершина етичного завдання вітчизняного вищого закладу: „створити людину нового типу на основах національної традиції, самостійну, приготовану до життя, людину чину, що вмiла б черпати з минулого, дивитися розумно в теперiшнiсть з вірою в майбутнiсть та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра” [2].

Результати історико-педагогічного аналізу наукових джерел досліджуваного періоду дозволяють зробити висновок про багатофункціональність сутності самостійної роботи у навчальному процесі вищої школи, яка була визначальною при розкритті головних тенденцій її становлення у досліджуваний період. Отже, важливо відзначити, що прогресивною думкою досліджуваного періоду була теоретично обґрунтована необхідність здійснення самостійної діяльності молодими людьми, яка виражалася у конкретній потребі розвиватися і удосконалюватися до визначення майбутнього ідеалу та прагнення до нього.

Уважаємо, що багатофункціональні можливості самостійної роботи студента у навчально-пізнавальному процесі вищої школи будуть реалізовані тоді, коли цілі та завдання викладача і студента будуть внутрішньо вмотивовані, спрямовані на досягнення головної мети – зростанні самодіяльної особистості студента, а самостійна компетентна особистість буде затребувана державою.

Таким чином, історико-педагогічний аналіз предметного поля нашого дослідження дозволяють здійснити наступне формулювання досліджуваного феномену: *самостійна робота у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду – це, по-перше, спільна діяльність викладача та студента (наукова, навчальна, практична тощо), яка мала за мету виховання самодіяльності особистості студента для самостійного засвоєння ним знань, умінь і навичок; по-друге, – це діяльність індивіда, що здійснювалася ним своїми власними силами без сторонньої допомоги.* На нашу думку, таке визначення поняття характеризує основні ознаки самостійної роботи студента вищої школи досліджуваного періоду.

Однак необхідно зазначити, що не всім провідним ідеям педагогічної думки щодо предмету нашого дослідження вдалось реалізуватись на практиці, оскільки вони не завжди співпадали із потребами і метою офіційної педагогіки, завдань держави та не завжди вистачало засобів для їх реалізації. Слід сказати, що це не завжди вдається і сьогодні. Не випадково Аристотель зазначав, що благо залежить від дотримання двох умов: правильно визначеної кінцевої мети і відшкодування необхідних засобів, що ведуть до неї.

Варто згадати слова С. Русової, такі проникливі і переконливі сьогодні: „Оглядаючись на шлях, який пройдено вищою школою, важливо відзначити, що ще на початку ХХ ст. прогресивними діячами було визнано, що „наша українська педагогіка була обтята, обрубана,

обкарана – позбавлена права навіть оглядатися на досвід Києво-Могилянської академії, братських шкіл; позбавлена змоги використовувати учення Сковороди, спиратися на теорії „буржуазних учених” Європи чи „буржуазних націоналістів” в Україні”. Тепер ми можемо користуватися, здається, і вітчизняним педагогічним досвідом, і спадщиною відомих вітчизняних та світових постатей тої доби, перевірених часом, але чи надто поспішаємо це робити? [20, с. 5].

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей вітчизняної педагогічної думки щодо проблеми розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи України досліджуваного періоду.

Література

1. Біланюк П. Праця єдина з неволі нас вирве / П. Біланюк // Рідна школа. – 1936. – Ч. 10. – С. 153.
2. Велигорський І. Українознавство / І. Велигорський // Українська школа. – 1934. – С. 12 – 15.
3. Врецьона Г. Новомодні основи виховання / Г. Врецьона // Школьна часопись. – 1886. – Ч. 19 – 20. – С. 145.
4. Гогоцький С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитывающего обучения / С. С. Гогоцький. – Изд. 2-е. – Вып. II. – К. : Тип. Киевск. ун-та, 1882. – 111 с.
5. Демков М. К вопросу о преподавании логики в учительских семинариях и институтах / М. К. Демков // Педагогический вестник. – №5-6. – 1912. – С.82 – 90.
6. Дзерович Ю. Педагогіка / Ю. Дзерович. – Львів, 1937. – С. 13.
7. Духнович О. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских / О. Духнович. – Ч. 1. – Львів, 1857. – 126 с.
8. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : у 2 кн. / І. В. Зайченко. – Кн. II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 1032 с.
9. Ільницький В. Колька увагь о вихованю / В. Ільницький // Школьна часопись. – 1885. – Ч. 13. – С. 98.
10. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П. Ф. Каптерев // Образование. – 1897. – № 2. – С. 238 – 242.
11. Кузьмович В. Мої помічення щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної школи / В. Кузьмович // Українська школа. – 1929. – Ч.1-4. – С. 11 – 13.
12. Медынский Е. Н. 20 лет советской школы / Е. Н. Медынский // Педагогика. – 1937. – № 3. – С. 11 – 35.
13. Миропольский С. И. Учебник дидактики / С. И. Миропольский. – Вып. I. Общая дидактика. – СПб. : Тип. Глазунова, 1902. – 203 с.
14. Мошь М. Вихованє і наука / М. Мошь // Школьна часопись. – 1881. – Ч. 5. – С. 33.
15. Перетць В. Н. Несколько мыслей об историческом преподавании словесности / В. Н. Перетць // Педагогическая мысль. – 1904. – Вып. 1-2. – С. 29 – 56.
16. Первов П. Об ученических сочинениях под именем „рассуждение” / П. Первов // Педагогический вестник. – 1912. – №9. – С. 1 – 24.
17. Редкин П. Современные педагогические заметки / П. Редкин // Учитель. – 1863. – № 5. – С. 225 – 229.
18. Резнер Ф. О значении привычки в воспитании и прилежании / Ф. Резнер // Учитель. – 1866. –

№ 15-16. – С. 534 – 542. **19. Ротальльський В.** Найновіші напрями в науці виховання / В. Ротальльський // Учитель – 1905 – Ч. 1-10. – С. 147. **20. Русова С. Ф.** Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. (Популярна енциклопедія. „Просвіти”; Ч.4). – Львів – Краків – Париж : Просвіта, 1993. – 127 с. **21. Ступарик Б. М.** Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772 – 1939 рр.) / Б. М. Ступарик, В. Д. Моцюк ; за заг. ред. Б. М. Ступарика. – Коломия : ВПТ „Бік”. – 1995. – 174 с. **22. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін. ; пер. з рос. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – К. : Рад. шк., 1983. – 488 с. **23. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / редкол. : В. М. Столетов (голова) та ін. ; Склав та підг. до друку Е. Д. Дніпров ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін. ; пер. з рос. – Т. 2. Проблеми російської школи. – К. : Рад. шк., 1983. – 359 с. **24. Юркевич П. Д.** Курс загальної педагогіки з додатками / П. Д. Юркевич. – М. : Тип. И. Сытина, 1869. – 404 с. **25. Юркевич П. Д.** Чтения о воспитании / П. Д. Юркевич. – М. : Тип. Катков и К⁰. – 1865. – 272 с.

Бенера В. Є. Багатофункціональне призначення самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи (друга половина XIX – початок XX ст.).

У статті розкривається багатофункціональна сутність самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти. Визначені основні характеристики самостійної роботи студентів вищої школи представниками прогресивної педагогічної думки досліджуваного періоду. За результатами історико-педагогічного дослідження здійснено визначення зазначеної дидактичної категорії.

Ключові слова: самостійна робота, внутрішня самостійність, самодіяльна праця, самостійна компетентна особистість.

Бенера В. Е. Многофункциональное предназначение самостоятельной работы студентов в учебном процессе высшей школы (вторая половина XIX – начало XX в.).

В статье раскрыта сущность самостоятельной работы в учебном процессе высшей школы. Определены основные характеристики самостоятельной работы в учебном процессе высших учебных заведений представителями прогрессивной педагогической мысли исследуемого периода. Сформулировано определение исследуемой дидактической категории.

Ключевые слова: самостоятельная работа, внутренняя самостоятельность, самодеятельный труд, самостоятельная компетентная личность.

Valentyna Benera. The essence of students' self-work in the educational process in higher educational establishments (the second half of the XIX th – the beginning of the XX th cent.).

The essence of students' self-work in the educational process in higher educational establishments is being disclosed. The main characteristic features of students' self-work in higher educational establishments given by the representatives of progressive pedagogical conception of the period researched are pointed out. As a result of the research, the definition of the above mentioned didactic category is being given.

Key words: self-work, inner independence, self-activity, creative work, independent competent individual.

УДК [37.011.31:316.42](477)(091)

Стаєнна О. О.

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Формування особистості, виховання громадянина – одвічне завдання теорії і практики виховання. У різні часи, залежно від тих, чи інших умов суспільного буття вирішувалось воно по різному, оскільки поняття громадянськості дуже нестабільне, його основні характеристики залежать від державного укладу та соціальної структури суспільства. Такий взаємозв'язок призводить до того, що на кожному етапі розвитку суспільства поняття „громадянське виховання” розглядалось по різному.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку теорії та практики громадянського виховання в Україні.

Історія виховання громадянськості у слов'янських народів (зокрема в українців) сягає в глибоку давнину.

Давньоруська держава виникла на межі VIII – IX ст. внаслідок внутрішнього процесу економічного і суспільно-політичного розвитку східнослов'янських племен. Центром цієї держави стало місто Київ, звідки і пішла назва Київська Русь. Вона проіснувала з IX до середини XIII ст. То була одна з найбільших монархій раннього Середньовіччя, яку можна порівняти хіба що з імперією Карла Великого [1].

Аналіз праць істориків дозволяє нам зробити висновок про те, що в період розквіту Київської Русі рівень громадянськості населення був досить високим. Про це свідчать видатні пам'ятки стародавньої літератури, автори яких досить багато уваги приділяють цьому питанню. Так, Іларіон у своїй роботі „Слово про закон і благодать” декларував важливі суспільні ідеї: патріотизму, національної свідомості, вільнолюбства, мужності, поважливого ставлення до людей та ін.

Історію рідної землі учні стародавніх шкіл вивчали за літописами, зокрема за „Повістю временних літ”, складеною ченцем Києво-Печерського монастиря Нестором з літописних зводів XI ст. Цей твір сповнений любові до Батьківщини, патріотизму, тривоги за долю української землі.

Окреме місце у стародавній літературі займає „Повчання” Володимира Мономаха, в якому проголошено педагогічні ідеали громадян Київської Русі XII ст. Видатний князь добре розумів провідну роль виховання у становленні особистості та формуванні відданих патріотів рідної землі.

Володимир Мономах у своєму творі уперше обґрунтував необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості та її діяльності, при цьому звернув увагу на необхідність розвитку у дітей ініціативності та працелюбності. Значну увагу приділено в „Повчанні” формуванню в підростаючого покоління почуття любові до батьківщини і готовності захищати її від ворогів.

Таким чином, ми можемо сказати, що ця педагогічна пам'ятка орієнтує на національні і загальнолюдські цінності – людину, її громадянські риси (моральність, патріотизм, гуманізм, честь, гідність, працелюбство), проповідує ідею поваги до рідної землі, сім'ї, народних звичаїв.

Наприкінці XII ст. з'явилася самотня поема „Слово о полку Ігореві”, яку ряд науковців вважають найвищим досягненням виховної літератури Київської Русі. За своїм змістом „Слово” – твір глибоко патріотичний, в ньому оспівані високі ідеали служіння рідній землі, ідеї визвольної боротьби з іноземними загарбниками.

З усього вищезазначеного можемо дійти висновку, що виховання громадянськості в особистості за доби Київської князівської держави досягло досить високого рівня, але вже у другій половині XIII – XV ст. він значно знизився, що було зумовлено складною історичною ситуацією.

Київська Русь розділилася на безліч князівств, незалежних одне від одного або неміцно пов'язаних певними військово-політичними договірними відносинами. Княжа доба закінчилась розгромом держави й довголітнім монголо-татарським пануванням над нашим народом. Протягом XV – XVI ст. йшла кривава боротьба на степовому пограниччі, але вона успіхів майже не мала. Військові спустошення і важкий тиск податків привели до затяжного занепаду держави [1].

На переламні XVI – XVIII ст. приходять основні зміни в шкільництво. Коли тодішні люди роздумували над причинами занепаду української держави, то початок лиха бачили в тому, що не було добрих шкіл. Що, в свою чергу, викликало живий освітній рух. Саме у цей час, як засвідчують історичні джерела, виникають національно-релігійні організації – братства, які мали велике значення для збереження та розвитку української культури.

Особливу роль у формуванні провідних якостей особистості на даному етапі розвитку суспільства відігравали братські школи, в яких діти здобували початкову освіту. Велика увага в освітній діяльності шкіл приділялась вихованню почуття патріотизму, національної свідомості, поваги до рідної мови, до традиційних духовних цінностей свого народу та ін. [1].

Особливу роль у формуванні громадянськості українського народу відігравало *козацтво* – самобутній суспільний стан. Як відомо з історичних джерел, козацтво виникло XV-XVI ст., сформувавшись як форма вияву протесту українського народу проти гноблення людей та посилення кріпацтва в Україні. Саме козацтво підхопило традицію національної державності, виступило захисником православної церкви, української мови. Козацька освіта, увібравши в себе кращі здобутки народної педагогіки, була спрямована на засвоєння молоддю гуманістичних цінностей українців, формування всебічно розвинених громадян з чітко вираженою самосвідомістю.

У XIX ст. в Україні поступово складається новий соціальний шар суспільства – національна інтелігенція. Поява культурної еліти і збереження національних культурних традицій в народному середовищі зробили реальним українське культурне відродження. Значне місце в документах того часу займає питання освіти підростаючого покоління, особлива увага приділяється загальнодоступності та безкоштовності шкіл, навчання в яких проводиться рідною мовою.

Одним із активних освітян цього періоду вважають М. Пирогова. Гуманіст і прогресивний діяч вказував на необхідність громадянського виховання. В працях педагога чітко простежуються наступні *компоненти громадянського виховання*: патріотичне виховання, виховання „почуття законності” (тобто правове виховання) та виховання моральності.

Свідомий громадянин, у поглядах вченого, є насамперед морально вихованою людиною: сумлінною, відвертою, справедливою, доброю, з самоусвідомленням необхідності дисципліни та ін.

Палким прихильником виховання дітей на засадах вітчизняного досвіду відповідно до потреб суспільства був Г. Сковорода. Філософ високо цінив і пропагував культуру і традиції українського народу, народну педагогіку, її принципи і методи.

Моральні чесноти людини, на думку Г. Сковороди, виростають з любові до інших людей, до праці, яка приносить їм користь. Мотивами його багатьох творів виступають ідея розумного життя і моральної чистоти: „Чиста совість – ідеал для людини типу Сковороди: людина з чистою совістю не боїться загрози смерті. На думку поета, людське життя, подібно до пісні, гарне не тривалістю, а чесністю. Адже „лучше час чесно жить, неж скверно целый день”. Критерієм цінності життя в його піснях виступає моральний принцип – доброчесність, „чисте серце”, „добре сумління” [2, с. 25].

Неоціненний внесок у розвиток основ громадянського виховання зробив відомий талановитий педагог слов'янського світу К. Ушинський.

Основи громадянськості він вбачав у моральному вихованні як важливій складовій гармонійного розвитку людини та засобі патріотичного виховання і підготовки людини до життя. Моральне виховання дітей, підкреслював К. Ушинський, треба починати з малих років і здійснювати постійно і систематично.

Для формування у дітей національної гордості, самосвідомості, патріотизму, гуманізму, народності, інтернаціоналізму педагог радив застосовувати такі засоби як рідна мова, народна культура та творчість, праця, родинне виховання, бо вони є джерелом народної мудрості та моралі. Відстоюючи ідею „громадянської моральності”, видатний педагог стверджував, що в характері простого народу „багато могутніх задатків чесної громадянськості” [3].

К. Ушинський був великим вітчизняним педагогом, під його активним впливом плідно працювало багато його послідовників: М. Бунаков, Д. Тихомиров, В. Водовозов, В. Острогорський, Х. Алчевська, Я. Гогебашвілі та ін.

Крім згаданих нами передових представників українського народу вагомий внесок у справу розвитку громадянської освіти зробили В. Антонович, М. Драгоманов, П. Житецький, М. Костомаров, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, О. Потебня, С. Русова, О. Стоянов та ін.

Що стосується основної парадигми громадянськості ХХ ст., то однією з її принципових особливостей є визначальна роль політичного чинника. При цьому переважав не еволюційний характер динаміки, а різкі зміни, які чітко розмежують основні етапи розвитку громадянської думки.

Суттєву роль у розвитку ідей громадянського виховання у цей період відіграють дослідження А. Макаренка, який вважав виховання громадянина основою формування особистості і сформулював основні риси, притаманні такій людині, а саме: уміння кваліфіковано працювати, бути політично і економічно освіченим, володіти високою загальною культурою, умінням працювати в колективі, бути дисциплінованим тощо. Громадянськість, стверджував педагог, проявляється також в усвідомленні необхідності професійного і соціального самовизначення з урахуванням реальних обставин, особистих нахилів і потреб держави.

На його думку, громадянський обов'язок є функцією суспільного інтересу, „...бо лише так виховується почуття громадянської честі, обов'язку, свідомості, зобов'язаності стосовно інших людей” [4, с. 249].

За радянський період у теорії та практиці поняття "громадянське виховання" та шляхи його формування найбільш виразно оформились у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Під громадянськістю Василь Олександрович, перш за все, розумів обов'язок, відповідальність перед Батьківщиною, пристрасть людського серця. Тому громадянське

виховання він пов'язував з патріотизмом. Саме відданість рідній землі, любов до Батьківщини, рідного народу, його історії, мови, культури є підґрунтям громадянськості.

В своєму творі „Народження громадянина” В. Сухомлинський зазначав: „Виховання громадянської гідності особистості – одна з найтонших сфер впливу на духовний світ людини... Громадянські почуття – це найвищі й найблагородніші рухи душі, вони звеличують людину, утверджують у ній суспільну свідомість, честь, гордість” [5, с. 520].

Після здобуття Україною незалежності в 1991 році розпочався новий етап розвитку українського суспільства. Україна стала суверенною демократичною державою, почалися радикальні реформи. Нова історична доба, ставить завдання сформувати громадянина цієї держави. Теоретико-методологічні та правові засади громадянського виховання молоді містяться у таких основоположних документах, як Конституція України, Закони України „Про загальну середню освіту”, „Про дошкільну освіту”, Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” та інших. Цими документами визначено, що стратегічне завдання громадянської освіти полягає у вихованні в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних та загальнолюдських цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України, розвитку культурного і творчого потенціалу нашого народу, тому необхідно розглянути сучасні підходи до громадянського виховання та громадянськості, як особистісної якості.

Професор О. Вишневський в своїй роботі визначає два вектори громадянського виховання: національний та демократичний.

З одного боку, пояснює вчений, „громадянське виховання” трактується як „всеохоплюючий феномен”, який, отже, мав би репрезентувати всі „бажані якості громадянина”, тобто моральність, патріотизм, демократизм, родинність, правосвідомість тощо. Проте з іншого боку воно трактується як формування „інтегрованої якості особистості”, яка дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною.

Суперечливість поглядів на трактовану проблему „громадянського виховання” О. Вишневський вбачає в тому, що в основі наших суспільних процесів сьогодні лежать дві головні ідеї: ідея української державності (національна ідея) – з одного боку, та побудова громадянського суспільства (ідея демократії) – з іншого [6, с. 50 – 52].

Природа цих понять різна і дуже суперечлива, саме тому справжній громадянин сучасної держави має стати носієм обох цих ідей, примирити й узгодити їх у своїй свідомості.

І. Бех у своїх статтях розглядає громадянське виховання як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання і „спрямоване, перш за все, на патріотичне і правове”, хоча при цьому не виключає моральності.

О. Сухомлинська визначає громадянське виховання як емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на прояви громадянськості. До громадянських якостей вона відносить: любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянську самосвідомість, громадянську гідність, громадянський обов'язок, громадянську відповідальність, громадянську мужність, громадянську діловитість, працелюбність, повагу до законів держави, чужої думки тощо [7].

П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька в своїх статтях стверджують, що громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально-естетичних цінностях, виховній мудрості, що трансформовано в його педагогічному досвіді.

Узагальнення пріоритетних ідей щодо вивчення поставленої проблеми дозволяє нам зробити висновок про те, що головною метою громадянського виховання на сучасному етапі має бути – виховання громадянина, що живе у демократичній державі, провідною особистісною якістю якого має стати громадянськість. Такий громадянин повинен мати певні знання (про права людини, про державу тощо), вміння (критично мислити, аналізувати, співпрацювати з іншими людьми та інше), цінності (повага до прав інших людей, толерантність, компромісність і т.д.), а також бажання приймати участь у суспільному житті країни.

Громадянське виховання має закликати до поваги закону та суспільства, і в той же час – розвивати ініціативу, відповідальність, вміння користуватись особистими свободами. Воно має формувати повагу до інших людей, терпимість до протилежної точки зору, вчити правилам суспільної політики.

Виходячи з усього зазначеного, ми можемо сказати, що *громадянське виховання слід розглядати як систему цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість, з метою формування основ правової, моральної та патріотичної культури, а також виховання кращих громадянських якостей.*

Ретроспективний аналіз зазначеної проблеми дає підстави зробити висновок про те, що становлення ідей громадянського виховання має глибоку історію і являє собою складний процес взаємодії людини та держави. В історії розвитку теорії та практики громадянського виховання його цілі та задачі були неоднозначними, визначались умовами розвитку суспільства, його моральними цінностями, специфікою політичного строю та ін. Але на кожному етапі головною метою громадянського виховання було досягнення певного результату: виховання громадянина, певних громадянських якостей.

Література

1. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. – К. : Либідь, 1994. – 656 с. **2. Сковорода Г.** Повне зібрання творів : у 2 т. /

Г. Сковорода. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1973. – 531 с.
3. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні: Рідне слово / К. Ушинський // Вибр. пед. твори : в 2 т. – К. : Либідь, 1983. – Т. 1. – С. 43 – 103. **4. Макаренко А.** Воспитание гражданина / А. Макаренко; сост. Р. Бескина, М. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 308 с.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1976. – 216 с. **6. Вишневський О.** На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання. Вибрані науково-публіцистичні праці / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2005. – 176 с.
7. Сухомлинська О. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О. Сухомлинська // Упр. освітою. – 2005. – № 24, груд. – С. 3.

Стаєнна О. О. Громадянське виховання в Україні: історичний аспект.

В статті надається ретроспективний аналіз громадянського виховання підростаючого покоління в Україні. Особливу увагу автор звертає на те, що в розвитку теорії та практики громадянського виховання його цілі та задачі були неоднозначними та визначались умовами розвитку суспільства.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, громадянин.

Стаєнная Е. А. Гражданское воспитание в Украине: исторический аспект.

В статье подан ретроспективний аналіз гражданского воспитания подрастающего поколения в Украине. Особое внимание автор уделяет тому, что в развитии теории и практики гражданского воспитания его цели и задачи были неоднозначными и определялись условиями развития общества.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, гражданин.

Staenna E. A. The civil education in Ukraine: historical aspect.

The retrospective analyze of the civil education of growing generation in Ukraine is given in article. Emphases author turns on that in development of the theories and practical persons of the civil education to its purposes and problems were ambiguous and were defined condition of the development society.

Key words: civical, citizen, civil education.

УДК 378.018.593(437.3)«199/200»

Товканець Г. В.

ВИЩІ ПРОФЕСІЙНІ ПРИВАТНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ У ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ НА РУБЕЖІ ХХ – ХХІ СТ.

Інтенсивний розвиток суспільних та економічних відносин, становлення ринкової економіки в країнах Центральної та Східної Європи наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вимагало наявності висококваліфікованих спеціалістів у різних галузях науки, виробництва та інших сфер життєдіяльності суспільства (менеджмент, бізнес, маркетинг, комп'ютерні науки і т.п.). Окрім цього, в європейському суспільстві сформувалося розуміння того, що більш високі заробітки, отримання кращої роботи або зміцнення своїх позицій у сфері зайнятості залежить від успішного завершення вищої освіти. На сучасному етапі ця проблема яскраво виражена і в українському суспільстві.

У зв'язку з цим виникає чимало організаційних, педагогічних, методичних проблем у формуванні вищої школи, що є предметом наукового дослідження українських та зарубіжних вчених. Пошук ефективних механізмів формування вищої освіти, оптимального розподілу повноважень між різними рівнями та сферами освіти є предметом постійної уваги українських та зарубіжних вчених В. Андрущенко, Й. Басла, М. Згуровського, І. Зязюна, К. Левківського, Й. Когутека, В. Козакова, К. Корсака, В. Кременя, В. Лугового, В. Майборода, П. Матея, Ш. Мюллера, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, М. Степка, Я. Стракової, Д. Табачника, А. Хваталової, Г. Шебкової. Вони наголошують, що рівень освіти населення є визначальною умовою для нинішнього і майбутнього економічного і соціального розвитку кожної країни.

Так, Й. Басл зазначає, що освіта є ключем до сучасного суспільства, до робочих місць, фінансового забезпечення, престижності, підвищення рівня життя та загального підвищення якості життя. Важливість інвестицій в людський капітал продовжує зростати. Вирішальними компонентами концепції життєвого успіху стають не тільки навички та освітні прагнення самих дітей, а і професійний успіх сім'ї та родини в цілому [2].

Зростає попит у розвинених країнах світу на високоосвічені кадри, зокрема в економічній галузі, оскільки підприємствам необхідно реагувати на зміни на ринку праці. Підприємства, таким чином, зацікавлені в тому, щоб якнайбільше людей отримали доступ до якісної освіти на всіх рівнях. Державна система освіти, що існувала на початку ХХІ століття, була неспроможною задовольнити значний попит на отримання знань саме з багатьох спеціальностей і напрямів, а також

зростаючий попит на освітні послуги взагалі, що зумовило появу приватних вищих закладів освіти.

На нашу думку, новий погляд на розвиток системи української вищої освіти може сформувати вивчення досвіду діяльності приватних вищих навчальних закладів однієї з економічно стабільних східноєвропейських країн - Чеської Республіки.

Мета даної статті: провести стислий аналіз розвитку освіти, зокрема економічної, в системі приватної вищої школи в Чехії.

Насамперед зазначимо, що згідно Закону Чеської Республіки „Про вищу освіту” (1998 р.) приватний вищий навчальний заклад є юридичною особою, що створений та функціонує за основним місцем діяльності на території держави-члена Європейського Союзу, має статус акціонерного чи благодійного товариств або товариства з обмеженою відповідальністю та щороку звітується за встановленою формою перед Міністерством освіти, молоді та спорту про організаційну, навчальну, управлінську та фінансову діяльність. Основною метою діяльності приватних вищих навчальних закладів у Чеській Республіці є розширення освітнього ринку з метою забезпечення широкого доступу населення до різних рівнів та форм вищої освіти.

Підкреслимо, що приватна освіта в Чехії інтенсивно почала розвиватися на початку XXI століття. Статистичні дані свідчать, що якщо у 2001/2002 навчальному році із 45 вищих навчальних закладів було тільки 17 приватних (37,7 %), то у 2008 році із 73 вищих навчальних закладів приватних стало 45 (61,6 %), а частка державних зменшилася (табл.1). Деякі приватні вищі навчальні заклади вже набули статусу університету – Столичний університет (Metropolitni univerzita) в Празі, Університет Яна Амоса Коменського (Univerzita Jana Amose Komenskeho) тощо.

Таблиця 1.

Кількість державних і приватних ВНЗ у Чеській Республіці

Тип ВНЗ	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Державні	28	28	28	26	27	27	27	28
Приватні	17	27	28	36	39	38	43	45
Всього	45	55	56	62	66	65	70	73

Джерело: Опрацювання автора за [4].

З таблиці 1 видно, що кількість приватних вищих навчальних закладів у 2008 році значно перевищує число державних. Якщо у 2003/2004 навчальному році їх було порівну, то вже у 2004/2005 навчальному році державних навчальних закладів було 26, а приватних стало 36. На сучасному етапі зростання приватних ВНЗ дещо уповільнилося, а можливо через демографічну проблему і не буде збільшуватися [11].

Першими приватними вищими навчальними закладами в ЧР були Вища школа банківської справи в Празі, Політехнічний інститут в Куновіце та Вища школа готельного бізнесу в Празі. З 2007 року інтенсивно почали відкриватися вищі навчальні заклади в усіх регіонах Чеської Республіки, що дало можливість студентам навчатися в рідному краї. Регіони все більше почали усвідомлювати престижність наявності вищих навчальних закладів. Найбільша кількість приватних вузів є у Празі. Так, із 45 приватних вузів Чеської Республіки у Празі 26. Але значна кількість їх нараховується у Південноморавському (7), Середньочеському (3), Південночеському (3) краях (Табл. 2.).

Приватні ВНЗ розширюють можливості освітньої діяльності через консультативні центри. Наприклад, Банківський інститут має такі центри в Брецлаві, Яблуниці-над-Нісоу, Карлових Варах, Теплице і Пісеку, Інститут в Куновіце – в Кромержжі і Годоніні, Metropolitan University – в Пльзені, Ліберці, Градці Краловому.

Таблиця 2.

Приватні та державні вищі навчальні заклади у Чеській Республіці

№ п/п	Край (Kraj)	Приватні ВНЗ Soukrome VS	Місто Mesto	Державні ВНЗ Verejne VS	Місто Mesto
1	Головне місто Прага	26	Прага	8	Прага
2	Середньочеський	3	Колін, Кладно, Мл. Болеслав	-	-
3	Південночеський	3	Пісек, Чеські Будейовіце	2	Чеські Будейовіце
4	Пльзенський	1	Пльзен	1	Пльзен
5	Карловарський	1	Карлові Вари	-	-
6	Устецький	-	-	1	Усті над Лабем
7	Ліберецький	-	-	1	Ліберець
8	Краловеградський	-	-	1	Градец Кралове
9	Пардубецький	-	-	1	Пардубіце
10	Височина	1	Тшребіч	1	Їглава
11	Південноморавський	7	Брно, Зноймо	5	Брно
12	Оломовський	2	Оломовц, Пшеров	1	Оломовц
13	Моравськосілезький	1	Острава	2	Острава, Оправа
14	Злінський	1	Куновіце	1	Злін

Джерело: опрацювання автора за [11].

Найбільш вражаюча особливість приватної вищої освіти Чеської Республіки в останні роки – збільшення числа студентів. У державних вищих навчальних закладах навчається біля 90% всіх студентів. Але динаміка кількості студентів приватних та державних вищих навчальних закладів засвідчує, що в останні роки збільшується кількість студентів

приватних ВНЗ: з 2004 до 2009 року кількість студентів приватних ВНЗ збільшилася з 19 120 осіб до 50 659, тобто на 62,3 %, тоді як державних – з 274962 осіб до 319274, тобто на 14,5 %.

Таблиця 3.

Кількість студентів приватних і державних вищих навчальних закладів у Чеській Республіці у 2004-2008 роках

Тип ВНЗ	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Приватні	19 120	24 858	31 755	40 939	50 659
Державні	274 962	271 940	292 520	303 731	319 615
Всього	294 082	296 798	323 775	344 670	370 274

Джерело: опрацювання автора за [4].

Тенденцію інтенсивного розвитку приватних вищих навчальних закладів у ЧР характеризує і кількість студентів денної та заочної форми навчання. Так, у приватних школах в 2008 році із загального числа 51 217 студентів на денній формі навчається 17 344 осіб (34%), на дистанційній і комбінованій – 33 873 студенти (тобто 66%) (Табл. 4.). Таким чином, можна стверджувати, що більшість студентів приватних навчальних закладів обирають дистанційну та комбіновану форми навчання. Комбіновані форми навчання у приватних закладах обирають в основному ті, які працюють або мають уже вищу освіту за іншими спеціальностями та бажають підвищити свою кваліфікацію.

Таблиця 4.

Кількість студентів денної та дистанційної форми навчання у вищих навчальних закладах у Чеській Республіці, 2008 рік

Тип ВНЗ	Тип навчальної програми				Всього
	Бакалавр-ська	Магістер-ська (наукова)	Магістер-ська (навч)	Докторська	
Денна форма навчання					
Державні	146 450	49 313	43 881	10 568	250 212
Приватні	15 113	94	2 134	3	17 344
Дистанційна та комбінована форма навчання					
Державні	44 640	4 100	13 313	14 080	76 133
Приватні	26 386	0	7 480	7	33 873
Всього державні	191 090	53 413	57 194	24 648	326345
Всього приватні	41 499	94	9 614	10	51217
Всього	232 589	53 507	66 808	24 658	377562

Джерело: опрацювання автора за [4].

У 2008 році приватні ВНЗ забезпечували підготовку фахівців за 139-ма програмами бакалавра, 3-ма – магістерськими, 58-ма

магістерськими, які отримують кваліфікацію „Інженер” та чотирма докторськими. У приватних ВНЗ були акредитовані 204 освітні програми. Більшість програм навчання приватних університетів зосереджено в економічних науках (99 програм, що складає 48,53%), гуманітарних та соціальних науках (43 програми, тобто 21,1%), педагогічній освіті та соціальній роботі (18 програм тобто 8,8%) (табл. 5), (рис. 1).

Таблиця 5

Акредитовані програми у державних та приватних вищих навчальних закладах Чеської Республіки, 2008 рік

Група акредитованих навчальних програм/ по галузям науки	Навчальні програми								Всього навчальних програм		У %	
	Бакалаврські		Магістерські (проведення наукових досліджень)		Магістерські (навчальні)		докторські					
	ДВ	ПВ	ДВ	ПВ	ДВ	ПВ	ДВ	ПВ	ДВ	ПВ	ДВ	ПВ
Природничі науки	109	-	38	-	78	-	107	-	332	-	16,3	-
Технічні науки	182	9	67	-	178	3	127	-	554	12	27,3	5,8
Сільськогосподарські науки	47	-	17	-	41	-	20	-	125	-	6,1	
Медичні науки та фармакологія	40	1	14	-	16	-	94	-	164	1	8,1	0,5
Гуманітарні та суспільні науки	146	24	45	-	102	17	61	2	354	43	17,4	21,0
Економічні науки	76	72	25	-	59	27	40	-	200	99	9,8	48,5
Юридичні науки	3	14	4	-	0	2	3	-	10	16	0,5	7,8
Педагогічні науки	71	10	43	-	54	6	14	2	182	18	9,0	8,8
Психологічні науки	7	1	5	-	3	-	5	-	20	1	1,0	0,5
Науки в галузі мистецтва	31	8	12	3	28	3	21	-	92	14	4,5	6,6
Всього	712	139	270	3	559	58	492	4	2033	204	100	100

Джерело: опрацювання автора за [4].

Примітка: ДВ – державні вищі навчальні заклади, ПВ – приватні вищі навчальні заклади

Приїом на навчання у приватних вузах повністю регулюється самим вищим навчальним закладом. Абітурієнти мають змогу декілька разів на рік у день відкритих дверей отримати повну інформацію щодо навчання у ВНЗ. Приватні вищі навчальні заклади створюють вигідні умови щодо вступу на навчання, наприклад, триваліший термін прийому документів та процесу зарахування. Переважна більшість приватних вищих навчальних закладів не дотримується традиційних форм проведення прийому, який застосовується в державних, громадських університетах. Часто основними вимогами для прийому є тільки заповнена форма заяви, атестат (диплом для студентів чи заявників на ступінь магістра) і сплата адміністративного збору. Останнім кроком для

вступу є оплата за навчання. Деякі ВНЗ вимагають співбесіду, яка не є перевіркою знань, але зосереджує увагу на мотивації вивчення обраної галузі. Деколи може бути твір, усна співбесіда англійською мовою, тест здібностей або докази стану здоров'я. У приватних ВНЗ у 2008 році з 19509 поданих заяв прийнято 90% абітурієнтів [11].

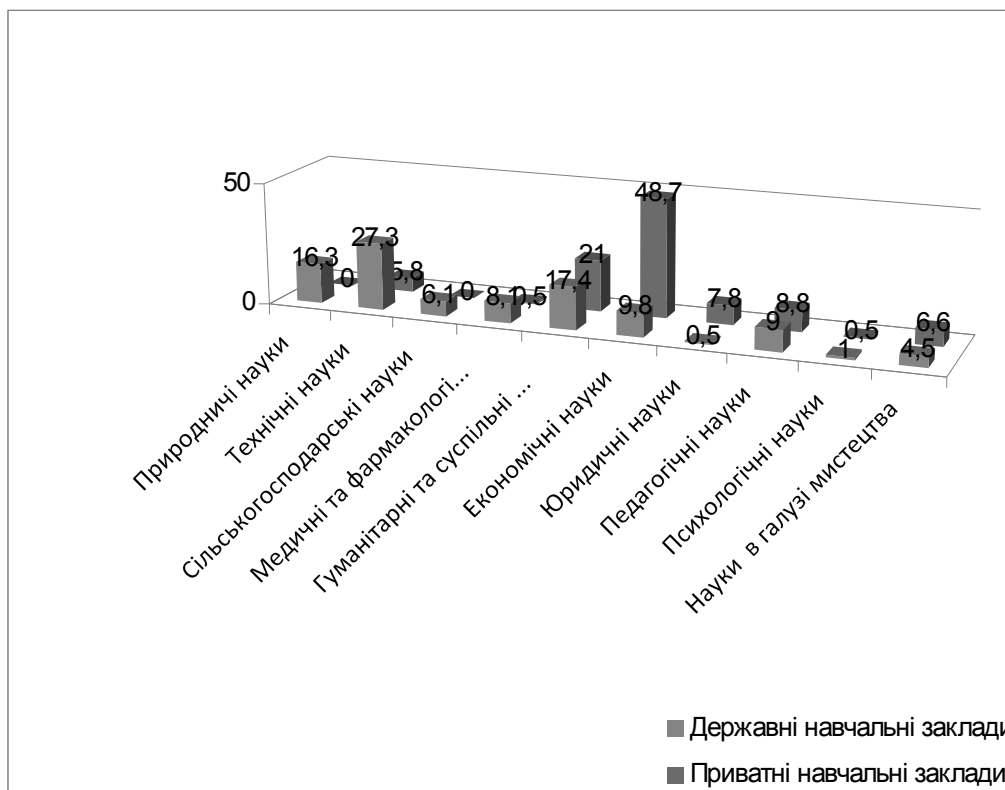


Рис. 1. Акредитовані програми з різних наук державних та приватних навчальних закладів у Чеській Республіці, 2008 рік

Джерело: опрацювання автора за [4].

Відзначимо, що неабияку роль тут відіграє фінансова політика. Приватні ВНЗ регулюють оплату за навчання у відповідності до їхніх інтерсів та інтересів студентів. Зазначимо, що орієнтовна плата за семестр коливається в межах 20 000 – 30 000 чеських крон. Але приватні ВНЗ застосовують різні форми фінансового стимулювання:

1. Зниження одноразової виплати.
2. Знижки, якщо навчання проводиться на базі консультаційних центрів.
3. Знижки до 50% для студентів з особливими фізичними потребами.
4. Знижки за високу якість навчання.

5. Знижки для студентів – учасників проекту „Приведіть нового студента” (для кожного студента, який залучить до навчання в даному вузі щонайменше одного студента, оплата кожного навчального року зменшується на 1% від суми оплати за весь період навчання).

Конкурентною перевагою приватних вищих навчальних закладів є також матеріальна база (сучасні навчальні комплекси, у тому числі гуртожитки, їдальні).

Збереження кількості студентів є важливою умовою фінансування для закладу, що змушує професорсько-викладацькі колективи активізувати навчально-методичну роботу, знаходити індивідуальний підхід до кожного студента, створювати хорошу навчально-методичну та матеріальну базу, застосовувати новітні технології навчання, різні бонуси, конкурси, участь у конференціях, формувати книжковий фонд та надавати користуватися студентам ними безкоштовно.

Типовим прикладом розвитку приватного професійного вищого навчального закладу є „Приватна вища школа економічних студій” – ПВШЕС (Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s. r. o. (коротко „SVŠES”) [10], історія якої розпочалася на початку 90-х років ХХ століття, коли був створений приватний вищий навчальний заклад „Приватна бізнес-академія” (рішення Міністерства № 17384/90-22 від 4 червня 1990 року). Основним завданням ПВШЕС було забезпечення вищої освіти в галузі економіки та управління бізнесом. У 1995 році школа перейменована на першу „Приватну вищу школу економіки та управління бізнесом”. Належний матеріальний стан, високий професійний рівень викладачів дозволили створити „Приватну вищу школу економічних студій”. У 2000 році ПВШЕС успішно витримала акредитацію спеціальностей „Менеджмент організацій” та „Бухгалтерський облік” за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра в галузі економіки та управління. Уже в 2001 році отримано дозвіл на проведення освітньої діяльності за цими кваліфікаціями для заочної (дистанційної) форми навчання. З 2002/2003 навчального року даний навчальний заклад веде також підготовку за спеціальністю „Підприємництво в умовах ЄС”. В подальшому рішенням акредитаційної комісії надано право провадити освітню діяльність в галузі міжнародної економіки і господарського права, акредитовано ступінь магістра в галузі економіки і управління і дві спеціалізації – стратегічне управління та управління у сфері корпоративних фінансів на денній та заочній формі навчання.

Загалом, у ВНЗ ПВШЕС студенти можуть навчатися за різними навчальними програмами:

Бакалаврська навчальна програма за спеціальностями:

В 62 08 Економіка і менеджмент

6208R045 Менеджмент організацій

6202R048 Бухгалтерський облік

6208R159 Міжнародна економіка та підприємницьке право

В 68 08 Захист та безпека організацій

6806R012 Безпека організацій

Магістерська навчальна програма

N62 08 Економіка і менеджмент

Менеджмент

Спеціалізація „Стратегічний менеджмент”

Спеціалізація „Менеджмент корпоративних фінансів”

Навчання за спеціалізованою програмою „Стратегічний менеджмент” базується на основі диплома бакалавра в галузі економіки та управління. Навчання за спеціалізованою програмою корпоративних фінансів базується на основі диплома бакалавра в галузі бухгалтерського обліку та ступеня бакалавра економіки та управління.

Кандидати з числа випускників ПВШЕС – SVŠES у галузі управління та організації, в галузі бухгалтерського обліку приймаються без вступних іспитів. Випускники суміжних спеціальностей та інших галузей ПВШЕС та інших університетів – такої ж або суміжних галузях – приймаються на основі іспитів чи співбесіди. Для успішного навчання за програмами ОКР „Магістр” з такими студентами проводяться додаткові заняття протягом першого року навчання з метою врегулювання та узгодження академічної різниці. Форма навчання – денна і дистанційна. Стандартний термін навчання – 2 роки.

Метою магістерської програми за спеціальністю „Менеджмент” є поглиблення та розширення теоретичних знань і практичних навичок, отриманих за ОКР „Бакалавр”, що базуються на сучасних наукових знаннях, необхідні для вирішення складних управлінських проблем, пов’язаних зі стратегічним і оперативним управлінням організацією середньої і вищої управлінської ланки. Наголос робиться на методологічних навичках випускників, підготовки їх до вирішення складних проблем теорії та практики управління. Для досягнення цієї мети створюються умови, які сприяють не тільки поглибленню змісту програми, але також створюють більше простору для індивідуальної роботи студентів під час навчання на робочих семінарах, у проектних дослідженнях, в системі ігрових технологій навчання.

Особлива увага приділяється формуванню та розвитку стратегічного та системного мислення. Значна увага спрямована на необхідність постійних інновацій у виробництві продукції, наданню послуг, формуванню та удосконаленню процесів внутрішнього організаційного середовища сучасних підприємств та підвищення ролі інтелектуального капіталу. Окрім цього, програма розглядає процес стратегічного і оперативного управління організації, інноваційні підходи та процеси інтернаціоналізації бізнесу в умовах глобалізації світової економіки. Обов’язковою умовою є розуміння необхідності безперервної освіти і готовності до роботи в умовах глобальної економіки і міжнародного економічного співробітництва.

Випускники напряму „Менеджмент” можуть займати такі посади: *менеджера комерційного відділу*, основними посадовими обов’язками якого є контроль спільного бізнесу та маркетингової стратегії організації; *менеджера відділу економіки*, що займається управлінням та координацією діяльності фінансових систем підприємства чи організації; *менеджера відділу маркетингу*, посадові обов’язки якого полягають у контролі формування стратегії діяльності підприємства; *керівника проекту* – працівник з вищою освітою, який контролює процес розробки і здійснення проектів в організації.

У ВНЗ в рамках безперервної освіти пропонуються курси. Важливо зазначити, що такі курси є акредитованими, призначені для дистанційного навчання з використанням засобів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. У ході навчання учасник має доступ до мультимедійних навчальних (*studijních*) матеріалів, а обговорення, консультації, взаємодія з викладачем – через чат. Навчання проводить викладач (репетитор), який формує завдання і тести та інформацію про результати навчальної роботи, допомагає у разі проблем. Курс включає в себе вправи і тести самодіагностики. Навчання можуть проводитися в комбінованій формі. В зимовий період семестр триває з жовтня до середини січня. У літній – з лютого по травень.

Спеціалізовані однорічні курси „Менеджмент організацій”
(*Jednoroční specializační kurz Management organizací*)

Мета курсів: надання можливості отримання базового набору компетенцій, необхідних для успішного управління організаціями. Курс акредитований за напрямом „Керівництво організаціями у галузі економіки і управління” (B6208) до 2015 році. Навчання на курсах дозволяє дати студентам більш глибоке розуміння процесів управління, методів і технологій управлінської діяльності з метою ефективного забезпечення управління комерційними і некомерційними організаціями. Навчальний процес проводиться у формі групових та індивідуальних консультацій, вимагає активної участі студентів на всіх етапах процесу навчання. Акцент робиться на формуванні навичок спільної роботи, розвитку навичок спілкування, тематичних наукових досліджень з використанням методів мозкового штурму та новітніх методів навчання. Список навчальних дисциплін продемонстровано в табл.6.

Теоретичні знання підкріплюються виробничою практикою. Важливо оптимізувати кількісний і якісний рівень теоретичної та практичної підготовки студентів ОКР „Бакалавр”.

Таблиця 6

Навчальний план (Studijní plán)

	Назва предмету (Název předmětu)	Перший семестр			Другий семестр		
		Всього годин (Celková hodina dotace)	Контроль Зрпособ закончення	ECTS	Всього годин (Celková hodina dotace)	Контроль Зрпособ закончення	ECTS
1.	Економіка підприємства (Podniková ekonomika I, II)	16	Іспит/ zk	6			
2.	Менеджмент I (операційний менеджмент, управління якістю, управління проектами) Management I [management operací, management kvality, management projektu]	14	Іспит/ zk	5			
3.	Менеджмент II (фінансовий менеджмент, системи управлінської інформації) Management II [management financí, management informačních systémů]	12	Іспит/ zk	5			
4.	Маркетинг (Основи маркетингу, маркетингові концепції інноваційного продукту – інноваційний маркетинг) Marketing I [základy marketingu, marketingové pojetí inovací produktů]	14	Іспит/ zk	5			
5.	Економічна психологія Psychologie pro ekonomy	10	залік/ zр,	4			
6.	Право в господарській практиці Právo v hospodářské praxi	14	Іспит/ zk	5			
7.	Маркетинг II (цінова політика, маркетингова політика розподілу) Marketing II [rozhodování o cenách, rozhodování o výběru distribučních cest]				14	Іспит/ zk	5
8.	Маркетинг III (Маркетингова політика комунікацій, міжнародний маркетинг) Marketing III [marketingový komunikační mix, mezinárodní marketing]				14	Іспит/ zk	5
9.	Менеджмент III (управління змінами, менеджмент людського розвитку) Management III [management změny, management lidských zdrojů]				16	Іспит/ zk	6
10.	Контролінг Controlling				14	Іспит/ zk	5
11.	Біржа та цінні папери Burzy a cenné papíry				12	Іспит/ zk	5
12.	Риторика та комунікації Rétorika a komunikace				10	залік/ zр,	4
	Всього Celkem	80	1 залік/ zр, 5 Іспитів / zk	30	80	1 залік/ zр, 5 Іспитів / zk	30

Джерело: опрацювання автора за [10].
Мета практики:

1. Нівелювання розбіжностей між теоретичними знаннями та практичними навичками і вміннями у професійній підготовці фахівця.
2. Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.
3. Удосконалення комунікаційних навичок і вмінь у професійній діяльності.
4. Формування навичок і вмінь наукової роботи.
5. Заохочення студентів до самопізнання для оцінки їх власної готовності та інтересу до роботи у професійній діяльності.
6. Заохочення студентів до відповідальності за результати своєї роботи і рішення та спільної відповідальності за колективні рішення.
7. Орієнтація студентів до подальшої роботи, пов'язаної з організацією професійної діяльності.

Відомо, що для ефективної організації виробничої практики надзвичайно важливим є база практики. Як правило, базою практики є потужні підприємства, організації та установи. Так, наприклад, у ВНЗ „Приватна вища школа економічних студій” базою для виробничої практики є багато підприємств не тільки у Празі, а по всій Чехії. У навчальному закладі прагнуть до того, щоб професійна практика була корисною як для студентів, так і для самої організації. Студенти беруть активну участь в діяльності організації.

Однією з таких баз практики є Торгова палата Чеської Республіки (Hospodářská komora České republiky), основним завданням виробничої діяльності якої є створення умов для розвитку підприємництва, сприяння та підтримки заходів, що сприяють розвитку бізнесу і таким чином формуванню загальної економічної стабільності.

ТП ЧР є оптимальною базою для проходження виробничої практики майбутніх фахівців економічного профілю, зокрема менеджерів, бухгалтерів тощо. Основними напрямками практичної професійної діяльності студентів у ТП ЧР є:

- інформування підприємств про умови економічного розвитку і новинки законодавства, пов'язані з бізнесом;
- забезпечення економічних відносин із зарубіжними країнами;
- надання своїм членам та бізнес-спільноті консультаційних послуг з питань, пов'язаних із здійсненням підприємницької діяльності через свої координаційні центри в регіонах;
- організація в рамках своєї освітньої діяльності, в тому числі професійної освіти, перепідготовки, вирішення проблем зайнятості та підготовки кадрів для роботи, підтримка освітніх установ, що створені для цієї мети;
- співпраця з органами державної влади та місцевого самоврядування;
- забезпечення сприяння підприємницькій діяльності її членів;
- встановлення і розвиток контактів з аналогічними установами за кордоном;

- членство в Асоціації європейських торговельно-промислових палат і Європалаті UEAPME (Європейська асоціація малих і середніх підприємств) [5].

Таким чином, приватні вищі навчальні заклади забезпечують тісні зв'язки з підприємствами, установами, організаціями з метою формування якісної бази виробничої та інших видів практики щодо удосконалення професійних вмінь і навичок студентів.

Висновки. Аналіз наукової літератури та статистичних даних засвідчив, що в Чеській Республіці в останні роки активно формується ринок приватних вищих навчальних закладів. Перевагами таких закладів є спрощена система вступу (дуже часто навіть без іспитів), тривалий термін прийому документів (додатки можуть бути представлені до вересня), активна інформаційно-рекламна діяльність (дні відкритих дверей не один раз у рік, а частіше, отримання інформації у будь-який час), навчання в малих групах, що дозволяє студентам краще пізнати один одного, індивідуальний підхід до студентів, надання більшої уваги корпоративному сектору, включення підручників і навчальних посібників у вартість навчання, гнучка система планування навчальних занять, застосування електронного навчання (інтранет, електронні консультації і т.д.), доступна регіональна мережа освітніх закладів.

Література

1. Bartoňková, H., Šimek, D. Andragogika. Studijní texty pro distanční studium. Olomouc: FF UP, 2002. – 185 s. **2. Basl, Josef.** Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol, s. 34. **3. Chvatalova, A., Kohoutek, J., Sebkova, H.** Zajistovani kvality v ceskem vysokem skolstvi. Plzen: Ales Cenek, 2008. – 200 s. **4. Ekonomické indikátory ve vzdělávání** [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.uiv.cz/clanek/613/1468> **5. Hospodářská komora České republiky** [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.komora.cz/hospodarska-komora-ceske-republiky> **6. International Standard Classification of Education ISCED 1997** [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.unesco.org> **7. Institut certifikace účetních** [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.icu-praha.cz/certifikace/o-nas> **8. Kohoutek, J.** Implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education of Central and East-European Countries – Agenda Ahead. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2009. – 321 s. **9. Mateju, Petr, Strakova, Jana et al.,** (Ne)rovne sance na vzdelani: vzdelanostni nerovnosti v Ceske republice. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. – 411 s. **10. Základní informace o SVŠES** [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.svses.cz/skola/obecne.php> **11. Výroční zpráva o hospodaření vysokých škol za rok 2008** [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyrocni-zprava>

Товканець Г. В. Вищі професійні приватні навчальні заклади у Чеській Республіці на рубежі XX – XXI ст.

У статті розглядаються проблеми становлення вищої приватної школи в Чеській Республіці наприкінці XX – на початку XXI століття. Проведено аналіз розвитку приватних вищих професійних шкіл. На основі статистичного матеріалу доведено ефективність функціонування приватної школи, відображено тенденції розвитку професійної, зокрема економічної, освіти в системі приватної школи. Охарактеризовано діяльність Приватної вищої школи економічних студій у Празі.

Ключові слова: вища освіта, приватна освіта, Чеська Республіка, регіональна мережа освітніх закладів, денна, заочна та комбінована форми навчання, навчальний план, навчальна програма, програма підготовки бакалавра, магістра, спеціалізовані курси.

Товканець Г. В. Высшие профессиональные частные учебные заведения в Чешской Республике на рубеже XX-XXI вв.

В статье рассматриваются проблемы становления высшей частной школы в Чешской Республике в конце XX – начале XXI века. Проведен анализ развития частных высших профессиональных школ. На основе статистического материала доказана эффективность функционирования частной школы, отражены тенденции развития профессионального, в частности экономического, образования в системе частной школы. Охарактеризована деятельность Частной высшей школы экономических исследований в Праге.

Ключевые слова: высшее образование, частное образование, Чешская Республика, региональная сеть образовательных учреждений, дневная, заочная и комбинированная формы обучения, учебный план, учебная программа, программа подготовки бакалавра, программа подготовки магистра, специальность „Менеджмент“, специализированные курсы.

Tovkanets G. V. Highervocational private educational institutions in the Czech Republic at the turn of XX-XXI centuries.

The article deals with the problems of establishing the highest private school in the Czech Republic in the late XX – early XXI century. The analysis of the development of private higher vocational schools. On the basis of statistical data proved the effectiveness of the functioning of private schools, the trends of development of vocational education, in particular economic, education in the private school. Describes the activities of Private Higher School of Economic Studies in Prague.

Keywords: higher education, private education, the Czech Republic, the regional network of educational institutions, full-time, distance and combined forms of education, curriculum, curriculum, training program for undergraduate training program for master's degree in Management, specialized courses.

УДК [373.016:51(070.489:37)](477)«195»

Хміль Н. А.

**ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАНЬ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ
НА СТОРІНКАХ ЧАСОПISУ „РАДЯНСЬКА ШКОЛА”
(50-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Загальна середня освіта України нині зазнає радикальних змін. У цьому зв'язку виникає потреба в корегуванні шкільної математичної освіти. Об'єктивне всебічне переосмислення та аналіз педагогічного методико-математичного досвіду попередніх років дозволить уникнути помилок під час впровадження необхідних реформ.

Як відомо, важливу роль у висвітленні історичного минулого відіграють науково-педагогічні журнали. Вони дають яскраве уявлення про стан педагогічної науки, народної освіти та основні проблеми, що хвилюють педагогічне товариство в той чи інший період історії. З одного боку, наукова педагогічна періодика відбиває реалії науково-педагогічного життя країни, а з іншого – впливає на процеси, що відбуваються в освітянській сфері в цілому.

Аналіз наукової літератури показав, що чимала кількість наукових робіт присвячена висвітленню особливостей становлення та розвитку різних проблем освітньої галузі на сторінках педагогічної періодики. Серед авторів цих робіт – І. Мельник, М. Кухта, А. Говорун (вивчали проблеми виховання); І. Дубінець (досліджувала проблеми просвіти батьків); С. Лаба (втілення ідей української національної школи); Е. Панасенко (дослідила особливості відображення ідеалу вчителя); О. Адаменко (розглядала особливості висвітлення питань розвитку школознавства, профільного навчання, запровадження ТЗН); Г. Приходько (розкрито особливості висвітлення проблем фізичного виховання); О. Бондар (вивчала проблеми шкільного підручника); Г. Щука (розглядала проблеми розвитку сільської школи) та ін.

Отже, вивчення наукових праць показало, що висвітлення розвитку шкільної математичної освіти на сторінках педагогічної періодики в другій половині ХХ століття залишилося поза увагою вчених. Як відомо, особливе місце серед усього масиву педагогічної періодики в другій половині ХХ століття посідав часопис „Радянська школа”. Тому метою нашого дослідження є висвітлення питань шкільної математичної освіти на його сторінках в 50-ті роки ХХ століття.

Предметом нашого дослідження був зміст 108 номерів журналу „Радянська школа” за період з 1950 по 1959 роки ХХ століття. Наша основна увага була зосереджена на аналізі рубрик журналу, назв статей, їх змісті і складі авторів.

Аналіз структури журналу „Радянська школа” показав, що статті з питань шкільної математичної освіти з 1950 по 1951 рік систематично

публікувалися в рубриці „Фізика та математика” і їхня загальна кількість становила 2-3 публікації на рік.

З 1952 по 1953 рік у структурі журналу відбулися певні зміни. Так, матеріал, у якому висвітлювався досвід та вимоги до викладання арифметики, алгебри й геометрії в семирічній і середній школі став друкуватися в рубриці „Математика в школі”. Загальна кількість таких статей за цей час становила тридцять дві.

У 1954 році, у котрий раз, структура рубрик журналу знов зазнала змін і матеріали з теорії та методики шкільної математики можна було знайти в розділі „Практика навчання і виховання”. Так, загалом за десять років у журналі „Радянська школа” було опубліковано понад дев’яносто статей, у яких співтовариство педагогів-математиків розкривало актуальні питання шкільної математичної освіти, ділилося власним досвідом навчання та виховання на уроках математики.

Кількість видань методичної, навчальної і науково-популярної математичної літератури в той час зростала з кожним роком, отже, редакція „Радянської школи” не могла залишити без належної уваги висвітлення критичного аналізу і популяризації цієї літератури. Так, у рубриці „Критика і бібліографія” з 1950 по 1959 рік було надруковано 18 таких статей, наприклад „О. С. Дубинчук і Т. Я. Нестеренко. Уроки з алгебри у 8 класі” (1956. – № 10. – С. 48–50), „Е. В. Зеленин. Элементы начертательной геометрии в школе” (1957. – № 4. – С. 85–87) та ін. Окрім цього друкувалися й огляди методичної літератури, наприклад, „Про побудову стереометричних рисунків” (1957. – № 1. – С. 80–83), „Огляд методичної літератури з питань позакласної роботи з математики” (1953. – № 6. – С. 55–57), „Розв’язування арифметичних задач в 5–6 класах” (1953. – № 1. – С. 57–58) та ін.

Значну роль у підвищенні математичної й методичної підготовки вчителів на початку 50-х років ХХ ст. в Україні стали відігравати Педагогічні читання. Під загальною назвою цього педагогічного заходу організатори об’єднували вчителів, методистів та науковців. Так, наприклад, за даними рубрики „Хроніка” у 1952 та 1955 роках відбулися педагогічні читання з методики та досвіду викладання математики в школі. Представлені доповіді й виступи показали зрослу педагогічну та методичну майстерність учителів математики.

Здійснений аналіз публікацій дав нам підстави для узагальнення їхньої тематики. Так, на сторінках журналу „Радянська школа” науково-педагогічне співтовариство висвітлювало такі питання як:

загальна методика викладання математики:

- *методика роботи з формулами, визначеннями, теоремами, задачами*, наприклад, „Розклад многочлена на множники” (1952. – № 3), „Доведення геометричних теорем у 6-7 класах” (1955. – № 4) та ін.;

- *історія математики на уроці*, „Хто винахідник десяткових дробів” (1950. – № 1) та ін.;

- *методичні проблеми підвищення якості навчання*, наприклад, „Про деякі засоби забезпечення в учнів міцних знань” (1952. – № 4), „Як ми запобігаємо неуспішності з математики” (1955. – № 2) та ін.;

- *організація навчального процесу: самостійна діяльності учнів*, наприклад, „Самостійна робота учнів з математики” (1952. – № 3), „Самостійна робота учнів над підручником геометрії” (1953. – № 9) та ін.;

- *організація позакласної роботи*, наприклад, „Роль математичного гуртка в політехнічній підготовці учнів” (1955. – № 1), „Позакласна робота з математики” (1955. – № 1) та ін.;

- *розвиток, формування і виховання*, наприклад, „Формування геометричних уявлень і розвиток просторової уяви учнів” (1954. – № 10), „Використання матеріалів з історії математики для антирелігійного виховання” (1958. – № 4) та ін.;

- *з педагогічного досвіду роботи*, наприклад, „З досвіду викладання арифметики в 1-4 класах” (1953. – № 5), „З досвіду роботи вчителів математики” (1953. – № 3), „Наступність у вивченні математики в школі” (1959. – № 3) та ін.;

- *використання наочних приладів*, наприклад, „Використання конторської рахівниці на уроках арифметики” (1953. – № 8), „Унаочнення перших уроків геометрії” (1953. – № 9), „Демонстраційна логарифмічна лінійка” (1956. – № 7) та ін.;

часткові методики викладання математики: арифметика, алгебра, геометрія, методологія рішення задач, реалізація між предметних зв'язків, наприклад, „Усні обчислення з арифметики в 5 класі” (1953. – № 6), „Особливості вивчення геометрії в 6 класі” (1955. – № 10) та ін.;

проблеми математичної шкільної освіти:

- *вимоги до викладання математики*, наприклад, „Найважливіші вимоги до викладання арифметики” (1950. – № 4) та ін.;

- *математична підготовка випускників*, наприклад, „Про математичну підготовку випускників семирічних шкіл” (1952. – № 8), „Про математичну підготовку випускників середніх шкіл” (1955. – № 11) та ін.;

- *зміст математичної освіти*, наприклад, „Чергові завдання у викладанні математики в 5-10 класах середньої школи” (1954. – № 8), „Наші зауваження до програми з математики і креслення середньої школи” (1956. – № 7), „Питання перебудови програми з математики для восьмирічної школи” (1959. – № 3) та ін.;

- *роль математики в політехнічному навчанні учнів середньої школи*, наприклад, „Політехнічне навчання і викладання математики” (1953. – № 3), „Викладання математики на рівень завдань політехнічного навчання” (1956. – № 12), „Політехнічна підготовка учнів на уроках математики” (1956. – № 9) та ін.

Часопис на своїх сторінках піднімав проблеми, які народжувалися в процесі розвитку школи. Так, у 1952 році на XIX з'їзді ВКП(б) було

висунуто вимогу переходу до політехнічного навчання, що значно впливало на зміст загальноосвітньої підготовки школярів та рівень їх знань „приступити до здійснення політехнічного навчання в середніх школах і провести заходи, необхідні для переходу до загального політехнічного навчання” [1, с. 17]. Редакція „Радянської школи” не могла залишити без належної уваги висвітлення проблемних питань, пов’язаних з організацією та впровадженням політехнічного навчання в школах України. На її сторінках розгорнулося обговорення проблем політехнічного навчання на уроках математики [2, с. 70].

Учителям математики рекомендували ще з початкових класів організовувати екскурсії на молочнотоварні ферми, на городні плантації й складати задачі про надої, врожайність, телят; вимірювати об’єм скирт та ін. [2, с. 82], як приклад можна назвати статтю „Підготовка учнів до праці в колгоспі в процесі вивчення математики” (Рад. шк. – 1955. – № 3).

З 1959 року у відповідності до „Закону про укріплення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” у країні вводиться загальнообов’язкова восьмирічна освіта. У цьому зв’язку на сторінках журналу співтовариство педагогів-математиків розгорнуло дискусію та обговорення проблемних питань щодо перебудови курсу математики, як приклад можна назвати статті „До питання про перебудову курсу геометрії для восьмирічної школи” (Рад. шк. – 1959. – № 2), „Деякі питання політехнізму в курсі математики восьмирічної школи” (Рад. шк. – 1959. – № 11), „Вивчення геометрії у восьмирічній трудовій політехнічній школі” (Рад. шк. – 1959. – № 3) та ін. Основна ідея цих статей – знання математики, здобуті у восьмирічній школі, повинні стати основою продовження освіти. Особлива увага приділялася скороченню розриву в програмі між шкільним курсом математики та математикою як наукою.

Наявність такої необхідної інформації, як відомості про авторів журналу, дала нам можливість проаналізувати його авторський склад. Авторами публікацій журналу були вітчизняні науковці, викладачі вищих навчальних закладів та вчителі. Серед постійних авторів журналу можна назвати таких відомих педагогів-математиків, як: Є. Більсен (7 публікацій), П. Горбатий, О. Дубинчук (по 5), Т. Нестеренко, І. Тесленко (по 4), М. Гельфанд, Г. Гріневич, О. Сергунова (по 3), О. Власенко, М. Дегтярьова, М. Мацько, В. Михайленко, О. Народицький (по 2 статті).

Отже, загальний аналіз 108 номерів часопису „Радянська школа” за період з № 1 за 1950 р. по № 12 за 1959 р. дає нам підстави стверджувати, що журнал „Радянська школа” був важливою частиною бази фактичних даних з шкільної математичної освіти; у ньому віддзеркалювалися процеси, які відбувалися в розвитку шкільної математичної освіти того часу.

Ми вважаємо, що важливими перспективними напрямками подальших досліджень є розкрити роль вітчизняної педагогічної періодики у висвітленні питань розвитку шкільної математичної освіти в другій половині ХХ століття.

Література

1. Помагайба В. І. З історії становлення змісту навчання в загальноосвітніх школах Української РСР (1917 – 1967 рр.) / В. І. Помагайба // Педагогіка. – 1967. – Вип. 7. – С. 3 – 25. **2. Хміль Н. А.** Діяльність журналу „Радянська школа” у 50 – 60-ті роки ХХ століття / Н. А. Хміль // Рід. шк. – 2007. – № 9. – С. 69 – 71. **3. Щука Г. П.** Проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50 – 80-ті роки ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Щука Галина Павлівна. – Луганськ, 2007. – 253 с.

Хміль Н. А. Висвітлення питань шкільної математичної освіти на сторінках часопису „Радянська школа” (50-ті роки ХХ століття).

В статті здійснено загальний аналіз 108 номерів часопису „Радянська школа” за період з № 1 за 1950 р. по № 12 за 1959 р. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що журнал „Радянська школа” був важливою частиною бази фактичних даних з шкільної математичної освіти; у ньому віддзеркалювалися процеси, які відбувалися в розвитку шкільної математичної освіти того часу.

Ключові слова: шкільна математична освіта, науково-педагогічні журнали, педагогічна періодика.

Хміль Н. А. Освещение вопросов школьного математического образования на страницах журнала „Радянська школа” (50-е годы ХХ века).

В статье осуществлен общий анализ 108 номеров журнала „Радянська школа” за период из № 1 за 1950 г. по № 12 за 1959 г. Результаты исследования дают основания утверждать, что журнал „Радянська школа” был важной частью базы фактических данных из школьного математического образования; в нем отражались процессы, которые происходили в развитии школьного математического образования того времени.

Ключевые слова: школьное математическое образование, научно педагогические журналы, педагогическая периодика.

Khmil N. A. The survey of school mathematical education issues on the historical pages of „Soviet school” (50 th of last century).

The article deals with a general analysis of 108 numbers of magazine „Soviet school” for period from № 1, 1950 till № 12 after 1959. Research results ground to consider that a magazine „Soviet school” was an important part of base of facts of school mathematical education; it reflects processes which took a place in development of school mathematical education that time.

Keywords: school mathematical education, scientifically pedagogical magazines, pedagogical periodicals.

ДОСВІД ТА ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 37.091.12:36-051

Акіншева І. П.

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИК ТА ПРОГРАМ РОБОТИ ГУВЕРНЕРА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Соціально-економічні перетворення в Україні на початку 90-х років минулого століття зумовили суттєві зміни у вітчизняній освітній системі, появу альтернативних форм освіти й виховання. Переорієнтація громадського виховання на особистісно орієнтовану модель та законодавче закріплення можливості отримання освіти в сім'ї виявились важливими чинниками, які викликали до життя ідею домашнього виховання силами педагога-професіонала. Це сприяло відродженню інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища. Аналіз практики показав, що зростаючий попит на гувернерів не зумовив гострого дефіциту фахівців цього профілю, проте переважна їх кількість не має навіть педагогічної, тим більше спеціальної освіти. Отже, проблемою постав рівень фахової підготовки сучасних гувернерів. Шлях до її вирішення – підготовка соціальних педагогів, які забезпечать у домашніх умовах всебічне виховання, навчання, соціальний розвиток дітей.

Аналіз літератури свідчить, що науковцями досить широко висвітлюються аспекти відродження й сучасного становлення інституту гувернерства (О. Зверева, О. Корх-Черба, Є. Сарапулова, Ю. Белочкіна) але поза увагою дослідників залишається питання використання ефективних методик, які б сприяли розвитку дитини, формування творчої особистості.

Мета даної статті є аналіз методик та програм роботи гувернера на сучасному етапі.

При використанні будь-якої методики головною метою занять гувернера з дітьми, є не навчання дитини як можна більшої кількості знань, навичок та умінь, як це має бути доречним при традиційному навчанні, а відкриття перед ним радості інтелектуального пошуку, самостійності творчого мислення.

Важливим є і той момент, що програма занять з гувернанткою / гувернером розрахована на те, щоб в них могли приймати участь діти як можна з раніше, коли ступінь сформованості довірливої уваги вже дозволяє їм активно брати в них участь. Тому, свої послуги гувернантки починають пропонувати дітям від 2,5 років.

Вибір методик та програм може бути різноманітним в залежності від віку дитини, його можливостей та ін. Однак, необхідно зазначити, що

для гувернерства, як форми індивідуального виховання й навчання дітей, характерні такі ознаки:

- 1) виховання і навчання дитини є індивідуалізованими;
- 2) навчання і виховання дитини відбувається в домашніх умовах (у сім'ї) або в освітньо-виховній установі закритого типу, де створюється мікроклімат, наближений до умов родинного виховання;
- 3) педагогічний процес організується таким чином, щоб діти сприймали гувернера як близьку людину, і його авторитет у їхніх очах був не нижчим, аніж авторитет батьків [1, с. 84].

Отже, основним гаслом (згідно педагогіці М. Монтесорі) є: „Допоможи мені це зробити самому!” [2, с. 17] Це досягається ретельно розробленою системою дидактичних ігор, коли по ступеню і складності одна гра плавно переходить в іншу, де відмінності і труднощі настільки непомітні, що дитина переходить на вищі ступені розвитку. Ці ж принципи враховуються при розробці індивідуальних комплексних програм, наприклад: „Подорож в Універсальний Світ Знань”.

Для Вашої дитини гувернери і гувернантки можуть запропонувати різні програми, з урахуванням всіх вікових параметрів і виключно в ігровій формі. Програми повністю адаптуються індивідуально для кожної дитини. І основне завдання, – це зробити життя вашої дитини максимально цікавим і пізнавальним! Основними науковими джерелами програм є лабораторія Венгера, педагогіка М. Монтесорі та Зайцева, Вальдорфська педагогіка [3]. Ігрові заняття збудовані таким чином, що дитина може проявляти свої дослідницькі здібності повною мірою для того, щоб прийти до свого самостійного аналітичного висновку, без заздалегідь отриманих готових відповідей і рішень.

В основі всіх програм лежить наступне:

- розвиток довільної уваги, концентрації уваги;
- розвиток мови;
- розвиток дрібної моторики;
- розвиток уяви;
- розвиток сенсорного сприйняття;
- розвиток пам'яті;
- розвиток слуху;
- розвиток інтуїції;
- розвиток творчого мислення;
- розвиток пластики фізичного тіла;
- володіння мовою і образом думки.

Індивідуальні програми гувернанток / гувернерів складаються на основі вище перелічених методик, а також можуть реалізовуватися за допомогою комплексу різноманітних, пізнавальних ігор і наступних освітніх дисциплін:

1. Вивчення Іноземної мови: Наприклад Англійського: English songs, English games, English vocabulary, Video-cartoons in English, комп'ютерні розвиваючі програми з англійської мови для дітей від 3 років. English with Music (Англійський разом з музикою.) А найголовніше – постійне живе спілкування англійською мовою.

2. Світ музики: Основа музичної грамоти; розвиток слуху, музичної інтуїції; сольфеджіо для дітей; караоке (якщо є в наявності); вивчення вітчизняної і зарубіжної класики; курс занять „Музика в Природі”; уроки для розвитку творчих здібностей „Музика в Живопис” і „Мої власні твори” – ці уроки, як правило, особливо подобаються дітям. У арсенал музичних інструментів зазвичай входить (якщо у Вас є в наявності): піаніно, синтезатор, барабани, дзвіночки, дитячі губні гармошки, ксилофон і багато що інше.

3. Світ Мистецтва: Всі види – живопис, малюнок, композиція, графіка, ліплення, аплікація, вироби з елементів живої природи, гіпсові статуєтки, колажі з ниток, гудзиків і шматочків тканини, розпис різних дерев'яних, керамічних предметів, складені ікебани з натуральних і штучних квітів, а також, уроки комп'ютерної графіки (від 3 років).

4. Домашній Дитячий Театр: Це одне з найулюбленіших, творчих занять, яке діти просто обожають! Різні інсценування по мотивах казок народів світу; власні ігрові імпровізації; активна костюмерна лабораторія, в якому сама дитина є і художником-модельєром, і кравцем, і режисером – виконавцем, вчиться фантазувати, складати, дублювати, імпровізувати, відображати голосом і поведінкою характер, настрій і звички своїх улюблених казкових персонажів.

5. Уроки Ритміки: Гімнастичні вправи, спортивні ігри, вивчення танцювальних композицій під самі різні музичні жанри, вивчення звукових ритмів, проглядання відеоматеріалів із знаменитими балетними постановками, виступами провідних майстрів фігурного катання і спортивної гімнастики, мультфільми... та ін.

6. Російська мова, Читання, Математика: В основному, по методиці Зайцева, Марії Монтессорі, іграм Нікітіних, також методичні розробки згідно „програми прискореного розвитку” американського психолога-педагога Глена Домана, а також, власні розробки: виготовляється індивідуальна допомога для кожної дитини. Ну і, звичайно ж, важко уявити юного представника третього тисячоліття без знання основ ПК, тому досить успішно практикуються комп'ютерні розвиваючі ігри: „В світі чисел”, „Грамота Незнайки”, „Подорож в Країну Мрій” та ін. (Але тільки від 3 років!)

7. Ріфмаєтика: Цим словом іменується процес вивчення загадок, віршів, скоромовок, лічилок (української, так і на інших мовах)... І обов'язково у супроводі рухомих ігор! Практикуються вправи для розвитку дрібної моторики, пам'яті, гнучкості фізичного тіла і духовності, швидкої орієнтації в навколишньому просторі...

8. Логопедія: Ігрові заняття над правильною вимовою українських, російських або іноземних звуків по спеціальних таблицях і індивідуально розробленій для Вашої дитини допомозі. Також, захоплюючи відеопрограми для дітей і аудіокасети, з провідними дитячими логопедами нашої країни.

9. Астрономія і Астрологія: „Подорож до зірок” через відеопрограми компанії ВВС, пізнавальні ігри з картами зоряного неба, знайомство з космічними апаратами, що літають, в музеях міста, захоплюючи „зоряні мюзикли” в дитячих театрах, знайомство з природою зірок і сузір’їв по астрологічних книгах, в оптичному театрі і планетарії. Музичні уроки на синтезаторі: знайомство з космічною музикою, озвучування планет і сузір’їв. Уроки малювання на астрологічну тему...

10. Природознавство: Хіба можна собі представити дитину що не любить спілкуватися з живою природою? А якщо це спілкування збагачене, додатково, інтригуючими розповідями, іграми і віршами? Уроки природознавства можуть стати для вашої дитини сенсом життя! Ніякого насильства над свідомістю, ніяких „зубрін” правил, тільки дослідження світу живої природи!!! Рослинного, тваринного і мінерального царства; (флори і фауни нашої планети); знайомство з місцем існування диких і домашніх тварин, птахів по комп’ютерних мультимедійних програмах, відео – передачах українських і зарубіжних компаній.

11. Планетологія: сюди входить знайомство з будовою біосфери землі, її метафізика, планетарні зв’язки, круговорот обертання в живій природі, енергетичні обміни макро і мікро космосу, взаємодія природних стихій та ін. (Дітям від 7 років.)

12. Культури Стародавніх Цивілізацій: Це один з самих захоплюючих предметів. Заняття з переглядом фотографій стародавніх пам’ятників архітектури, знайомство з мистецтвом Великих Цивілізацій: Єгипту, Індії, Тибету, Греції, Стародавньої Русі. Здійснення подорожей через відеофільми, освітлюючи цю тему, комп’ютерні програми, вікторини. Обов’язково практикуються танцювальні жанри, що відображають національні особливості цих культур. (Дітям від 5 років) [4].

Висококваліфіковані і високооплачувані гувернантки/гувернери складають культуророзвиваючу програму на кожен тиждень.

Як правило, її складають разом з батьками, де обговорюються всі пункти культурного розвитку і подорожі. По можливості на такі заходи береться з собою відеокамера або фотоапарат, обов’язково все знімається, а надалі, це служить відмінною творчою допомогою для розвитку мови. Дитина, розглядаючи свої власні фотографії, вчиться розповідати, описувати, згадувати найбільш яскраві сюжети зі свого життя. Одним словом, це завжди доставляє масу задоволення і насолоди!!! А це і є – основне завдання програм: Подарувати Вашій дитині світ повний кольорів.

Необхідно зазначити, що якщо ми хочемо виростити дитину повноцінним членом сім'ї, її психологічним спадкоємцем, нам просто треба з ним бути достатній час.

Отже, виховання людини, яка здатна бути щасливою, вимагає дуже пильної уваги не тільки з боку гувернера, а із боку батьків. Послуги няні хороші тільки на додаток до маминої любові і батьківської присутності.

Подальші перспективи розробки даної проблеми полягають у вивченні та втіленні різноманітних методик та програм, які дають можливість краще розуміти себе та дитину, проявити повагу та любов до маленької істоти, виховувати не просто інтелектуала, а щасливу людину, яка може творити та мислити.

Література

- 1. Сарапулова Є. Г.** Психолого-педагогічні основи навч-виховної діяльності гувернера / Є. Г. Сарапулова. – К. : МАУП, 2003. – 261 с.
- 2. Орлова Д.** Большая книга Монтессори / Дарья Орлова. – СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2008. – 185 с.
- 3. Гримм В.** Самые лучшие методики воспитания ребенка / Виктория Гримм. – Донецк : ООО „Агентство Мультипресс“, 2007. – 285 с.
- 4.** <http://www.vasha-dobrananya.kh.ua>.

Акіншева І. П. Характеристика методик та програм роботи гувернера на сучасному етапі.

Дана стаття висвітлює проблему використання різноманітних програм та методик у діяльності сучасного гувернера. Стаття висвітлює принципи, на яких повинне базуватися використання тих чи інших методик та програм.

Ключові слова: гувернер, методика, індивідуальні програми.

Акиншева И. П. Характеристика методик и программ работы гувернера на современном этапе.

Данная статья освещает проблему использования разнообразных программ и методик в деятельности современного гувернера. Статья освещает принципы, на которых должно базироваться использование тех или других методик и программ.

Ключевые слова: гувернер, методика, индивидуальные программы.

Akinsheva I. P. Description of methods and programs of work of гувернера on the modern stage.

This article lights up the problem of the use of the various programs and methods in activity of modern гувернера. The article lights up principles which the use of those or other methods and programs must be based on.

Keywords: method, individual programs

УДК 316.362:379.82

Клочан Ю. В.

АНІМАЦІЯ СІМЕЙНОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ЗАСАДА СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Сім'я являє собою універсальне соціальне утворення, її статус у значній мірі забезпечує стабільне функціонування суспільства, його прогрес. Однак останнім часом зберігається тенденція послаблення значення сім'ї як соціальної інституції, малої соціальної групи, яка розпочалася ще у період трансформаційних змін українського суспільства наприкінці ХХ століття. Серед факторів, які призвели до загострення кризових тенденцій у сімейному розвитку, як правило, визначають депопуляцію, соціальну обмеженість реформаційних перетворень тощо. Окрім зазначених причин, слід констатувати збільшення кількості розлучень, або ж неблагополучних, асоціальних сімей, що призводить до негативних наслідків як для розвитку особистості окремого члена сім'ї, так і для родини в цілому, громади, в якій вона проживає. Це ж стосується й зовні благополучних сімей, які характеризуються формальними стосунками, відтворенням сімейного, соціального досвіду без спрямування до самовдосконалення, індивідуалізації, зокрема у сфері сімейного дозвілля. Тому виникає необхідність у соціально-педагогічному переосмисленні проблеми сімейного життя, зокрема через розкриття його акмеологічних засад, що і являється метою цієї роботи.

Актуальними для нашого дослідження є доробки Н. Дівіціної, А. Мудрика щодо сім'ї як фактора соціалізації особистості; І. Бестужева-Лади, В. Дімова, М. Пічі, присвячені культурі дозвілля; С. Пальчевського, який у навчальному посібнику „Акмеологія” розкриває акмеологічну стратегію автосугестопедичного спілкування, автосугестопедію в побуті та праці як запоруки довготривалості акме-періоду в житті людини; Н. Бабенко, І. Мачуської щодо ролі дозвілля у формуванні сучасної сім'ї тощо.

Відомо, що сім'я – це заснована на шлюбі або кровній спорідненості мала група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою; у ній виробляються сукупність норм, санкцій, моделей поведінки, які регламентують взаємодію між подружжям, батьками і дітьми, дітей між собою [1, с. 91].

Важливою складовою сімейного життя є дозвілля (вільний час), що являє собою частину позаробочого часу (в рамках дня, тижня, року), що залишається у людини (групи, суспільства) за винятком непорушних, необхідних витрат. У структурі вільного часу виокремлюють активну творчу (в тому чисті суспільну) діяльність; навчання, самоосвіту;

культурне (духовне) споживання; спорт; аматорські заняття, ігри з дітьми; спілкування з іншими людьми [2, с. 1180]. Між дозвіллям та відпочинком є суттєва різниця, оскільки останнє передбачає стан спокою, іншу діяльність, яка знімає стомлення, як от сон.

До видів дозвіллевих занять вчені (М. Піча, І. Бестужев-Лада, В. Дімов) відносять:

- індивідуальне використання культури (читання газет, журналів, книг, прослуховування радіо, перегляд телепередач);
- публічно-видовищне використання культури (відвідування театрів, кіно, концертів, музеїв, спортивних видовищ, закладів культури);
- спілкування (з друзями, родичами, близькими, сусідами);
- спорт та фізичні заняття (заняття окремими видами спорту, ранкова та вечірня гімнастика, водні процедури);
- заняття, розваги та ігри, які знімають розумове і фізичне напруження, сприяють розвитку особистості, її духовному збагаченню, створенню доброго настрою (гуртки та любительські об'єднання і клуби за інтересами, дискотеки, вечори відпочинку, туристичні походи та поїздки);
- пасивний відпочинок (прогулянки без певної мети, спокій, зміна напруженості врівноваженістю тощо);
- заняття, які можна вважати явищами антикультури (зловживання алкоголем, хуліганство, злочинність, наркоманія, азартні ігри, безцільне „вбивання часу”), розбещений спосіб відпочинку [3].

Таким чином, дозвіллеві заняття можуть носити активний і пасивний, позитивний і негативний характер.

Аналізуючи проблему анімації сімейного дозвілля, спершу зауважимо, що поняття *anima* похідне від латинського й означає душа, а *animatus* – одухотворення. Анімація розглядається як діяльність із розробки й надання спеціальних програм проведення вільного часу [4, с. 248]. Анімація сімейного дозвілля відіграє важливу роль у відновленні фізичних, психологічних сил кожного члена родини, оскільки створює у житті людей необхідний баланс і гармонію, сприяє отриманню нового, позитивного заряду енергії. А від анімації сімейного дозвілля залежить і соціально-психологічний клімат у суспільстві, його культурний рівень, фізичне, моральне, соціальне здоров'я населення.

Говорячи про анімацію сімейного дозвілля як акмеологічну засаду сімейного життя, маємо на увазі таку його організацію, яка сприятиме творчому, продуктивному розвитку людини на різних вікових етапах життя, консолідації сім'ї як соціальної інституції, що культивує позитивний індивідуальний, соціальний розвиток особистості кожного її члена. Відомо, що акмеологія – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності й самореалізації творчого потенціалу, який являється основою загальнолюдських потенційних можливостей [5, с. 7].

Отже, проаналізуємо такі засоби анімації сімейного дозвілля як акмеологічної засади сімейного життя: засоби масової комунікації; активний здоровий відпочинок, хобі; сімейні традиції, ритуали, обряди, свята; сімейні ігри.

Джерелом соціального розвитку особистості всіх членів родини у ХХІ столітті є засоби масової комунікації. Останні являють собою технічні засоби (преса, радіо, кінематограф, телебачення, комп'ютерні мережі), за допомогою яких відбувається розповсюдження інформації (знань, моральних і правових норм, духовних цінностей) серед людей [1, с. 62]. Це індивідуальне використання культури як виду дозвіллевих занять сім'ї безумовно сприяє прискоренню розвитку особистості, розширює її кругозір, віртуальні і соціальні контакти, призведе до можливості обміну соціокультурними цінностями тощо. Але, з іншого боку, може спричинити відхід від реальності, соціальну ізоляцію, фанатизм від комп'ютерних ігор, що відбувається за відсутності контролю старшими членами родини за поведінкою молодших, неправильного виховання споживання інформації, послаблення цензури на інформацію з боку держави, суспільства. Тому важливо, аби в сім'ї усвідомлювали сутність позитивного та негативного впливу читання, телебачення, комп'ютерної мережі на соціальний розвиток особистості, культивувався позитивний вплив засобів масової комунікації на саморозвиток, соціалізацію кожного члена родини. Доцільно буде згадати роздуми відомих діячів щодо читання книг, що можна віднести і до технічних засобів розповсюдження інформації: дурні книги можуть так же зіпсувати нас, як і дурні товариши (Філдінг); книга, яка не варта того, щоб її читати два рази, не варта й того, щоб її читати один раз (Вебер); читаючи вперше гарну книгу, у нас з'являється почуття, ніби ми знайшли нового друга. Знову прочитати прочитану книгу – значить знову побачити старого друга (Вольтер).

Передумовою сімейного благополуччя є активний здоровий відпочинок, зокрема сімейна риболовля, дайвінг, полювання, турпоходи, туризм, відвідування театрів, виставок тощо. Саме таке проведення вільного часу сприяє зміцненню сімейних стосунків, адже дозволяє батькам і дітям емоційно пережити якусь пригоду, помилуватися природною красою та культурною естетикою, збагатитися життєво необхідними навичками, поспілкуватися з цікавими людьми. Цілеспрямовано активним відпочинком, різновидом розваги, захопленням, яке не несе особливої матеріальної користі, прийнято називати хобі, яке також відіграє особливу роль у вдосконаленні сімейних відносин та розвитку сім'ї як соціальної інституції. Серед різновидів хобі можна назвати такі: колекціонування (нумізматики, філателія тощо), спорт (карате, катання на роликах, сноуборді, фітнес, футбол, волейбол, мінігольф, паркур тощо), творчість (рукоділья, малювання, співи, танці, аматорський театр, написання віршів, музика, фотографія, відеозйомка), моделізм (технічна творчість: автотделізм;

радіолюбительство: аматорські радіозв'язок, радіо конструювання, звукотехніка; військово-історичні мініатюри; створення самодіяльної техніки), зоокуток (домашні тварини, акваріумістика, тераріумістика), комп'ютер (програмування, вікіпедія, форум, моддінг), наука (аматорська астрономія, фелінологія), історична реконструкція (історичне фехтування, експериментальна археологія, субкультура), ігри, подорожування (туризм, спортивний туризм, автостоп, екскурсії по музеям), інші види (флеш-моб, буккросінг, кросворди, йога тощо).

Сімейні традиції, ритуали, обряди, свята являються важливими засобами зміцнення родинних зв'язків, розвитку сім'ї як соціальної інституції. Наприклад, сімейні традиції є засобом захищеності кожного члена сім'ї, позитивного сприйняття світу, створення неповторних дитячих спогадів, як гордість за себе і свою сім'ю. Сімейні ритуали (вечеря, розповідь казок, недільні прогулянки, щорічні відпустки, святкування дат тощо), сімейна обрядовість (родильна, весільна, похоронна), сімейні свята (День народження, Новий Рік, свято Першого Снігу, 8 березня, День Дитини (1 червня), День Матері (9 травня), День Родини (15 травня) – це зміцнення членами сім'ї власної значимості, самоутвердження у сім'ї і зовнішньому світі.

Сімейна гра є ефективним засобом соціалізації дітей та розвитку подружніх відносин. Особливий соціально-виховний вплив на розвиток особистості здійснюють творчі ігри: режисерські (індивідуальні і спільні), сюжетно-рольові, театралізовані (ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів), будівельно-конструкційні. Адже саме творчі ігри являються такими, які придумує сама особистість, відображаючи в них враження від пізнання навколишнього світу [6, с. 326]. Гра – невід'ємна частина сімейного життя. Через гру не лише дитина пізнає світ, але й дорослі вирішують різноманітні конфліктні ситуації, що сприяє створенню позитивної соціально-психологічної атмосфери у родині.

Таким чином, роль анімаційного дозвілля у розвитку сучасної сім'ї важко переоцінити. Кожній родині характерне власне проведення вільного часу: пасивне чи активне; позитивне чи негативне; цілеспрямоване чи безцільне. Розширюючи знання про засоби одухотворення сімейного дозвілля, члени родини мають можливість поліпшити свої взаємовідносини, сприяти розвитку сім'ї як соціальної інституції. Необхідно зазначити, що спеціалістом з анімації сімейного дозвілля є соціальний педагог-аніматор. Саме в його компетенції, знаючи методи, форми соціально-педагогічної роботи з людьми різних вікових категорій та соціальних груп, з особистістю, колективом, сім'єю, є розробка та проведення анімаційних програм. Для цього, на основі відповідних теоретичних знань, соціальний педагог має засвоїти навички реалізації анімаційної майстерності у сфері сімейного дозвілля; відтворення, створення сімейних традицій, ритуалів, обрядів; підбору, розробки, організації, проведення сімейних ігор, свят; дослідження

шляхів самореалізації особистості кожного члену сім'ї та розкриття їхнього творчого потенціалу тощо.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є аналіз анімаційних програм у сім'ях різних видів (повна, неповна, благополучна, неблагополучна тощо).

Література

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. пособие / А. В. Мудрик / под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М. : Изд. центр „Академия”, 2003. – 200 с. **2. Советский** энциклопедический словарь. – М. : Педагогика, 1986. – 1200 с. **3. Культура** досуга / В. М. Пича, И. В. Бестужев-Лада, В. М. Димов и др. – К. : Академия, 1990. – 240 с. **4. Квартальнов В. А.** Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма / В. А. Квартальнов, И. Д. Солодухин. – М. : Владос, 1998. – 378 с. **5. Пальчевський С. С.** Акмеологія : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с. **6. Поніманська Т.** Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. Поніманська. – К. : „Академвидав”, 2006. – 456 с.

Клочан Ю. В. Анімація сімейного дозвілля як акмеологічна засада сімейного життя.

У статті аналізуються засоби анімації сімейного дозвілля як акмеологічної засади сімейного життя: засоби масової комунікації; активний здоровий відпочинок, хобі; традиції, ритуали, обряди, свята; ігри.

Ключові слова: дозвілля, сім'я, анімація.

Клочан Ю. В. Анимация семейного досуга как акмеологическая основа семейной жизни.

В статье анализируются средства анимации семейного досуга как акмеологической основы семейной жизни: средства массовой коммуникации; активный здоровый отдых, хобби; традиции, ритуалы, обряды, праздники; игры.

Ключевые слова: досуг, семья, анимация.

Klochan Yu. V. Animation of family leisure as an acmelogic ground of family life.

Means of animation of family leisure as an acmelogic ground of family life are studied in this article: mass media; active healthy rest, hobbies; traditions, rituals, ceremonies, holidays; games.

Keywords: leisure, family, animation.

УДК [373.016:172]«197/198»

Кутнякова І. С.

**ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ У 70 – 80 рр. ХХ ст.**

У сучасному суспільстві виникає багато проблемних питань з приводу сімейних відносин, побуту, обов'язків, оскільки серед молодих сімей зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей, виникають так звані „маргінальні”, „нуклеарні”, „материнські” сім'ї. Можна зазначити, що поведінка сучасних підлітків не випадкова, оскільки серед них проводиться слабка, або не проводиться взагалі підготовка до сімейного життя.

Підготовка до сімейного життя передбачає формування навичок здорового способу життя, психолого-педагогічних, юридичних, економічних, медичних знань з питань становлення особистості, формування статево-рольової ідентифікації, розвитку комунікативних навичок, корекції особистих проблем, духовного виховання, створення власного іміджу, планування сім'ї та збереження репродуктивного здоров'я молоді, профілактики вагітності, народження здорових дітей, розвитку сімейних традицій [3, с. 274].

Як бачимо, сучасна родина перестала служити зв'язуючою ланкою у передачі досвіду, старшим поколінням молодшому. Сьогоднішні юнаки та дівчата гадки не мають про ту складну культуру взаємовідносин, якої вимагає шлюбне життя [2, с. 4].

Слід зазначити, що на сьогоднішній день однією з важливих проблем зміцнення української сім'ї є визначення ролі традиційного педагогічного досвіду українського народу, а також передумови виникнення проблеми підготовки підлітків до сімейного життя.

Історією виникнення проблеми підготовки до сімейного життя займалися ряд українських та вітчизняних дослідників, а саме, В. Борисенко, М. Гаврилюк, К. Гуслистий, Г. Довженок, О. Кравець, О. Пономарьов та ін..

Мета статті полягає в вивченні історичних передумов виникнення проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя з античного періоду до 70-80 рр. ХХ ст..

Підготовка дітей до сімейного життя почалася ще з так званої античної епохи України, яку датують IV-I тисячоліття до Різдва Христового.

Предки українського народу сімейному життю надавали великого значення. Саме в подружньому житті у продовженні роду був зміст існування людини.

В язичну добу підготовка дітей до сімейного життя носила міфологічний характер. Про це свідчать опанування молоддю божеств Лади й Ладо. Вони освідчували сімейні узи. Так наприклад дорослі хлопці та дівчата перевірялись на готовність до сімейного життя на так звану фізичну і духовну зрілість [4, с. 56]. Парубок довжин був витримати жорстоку біль, при нанесенні клейма с ознакою свого роду, або племені, дівчина теж проходила випробування, але не таке жорстоке. Метою цих випробувань було підтвердження на зрілість, готовність до самостійного життя. Одним із завдань того часу в готовності дитини до сімейного життя, було відтворення роду людського, організації домогосподарства, а також народних звичаїв та традицій родинно-побутової культури.

Великий вплив на підготовку молоді до сімейного життя мала молодіжна громада так звана община шлюбних спілок. Основною метою створення молодіжних громад було регулювання дошлюбних відносин молоді. Так наприклад, дівчата та хлопці відділялися від своїх родин і жили спільним життям до шлюбу, однією з умов було те, що хлопці та дівчата належали до різних родів, це означало, що в основі таких спілок полягали шлюбні орієнтації [4, с. 59].

З появою християнства на Русі, підготовкою до сімейного життя займалися не лише сім'я, молодіжні громади, а і церква. Християнська церква впливала на шлюб та родину через власну систему „лікування душі”, основною метою цієї системи, було навчання молоді заповідям Божим. Можна сказати, що церква мала вагомий вплив на сімейне життя особистості.

Уперше проблема підготовки до сімейного життя в Київській Русі виникла в X-XI століттях, про це говорить „Повість временних літ”: „Поляне своїх отець обичай імяху тих і кроток, і снідає к снохам своїм, і к сестрам і к матерем своїм, і свохи к свекровам своїм, і к деверем велико стидніє і муще; і брачніє обичаї іміху: не хожаше жених по невесту, но прихोजаху вечер, а завтра приношаху, что на ней владуче...” [1, с. 221].

В часи князювання Ярослава Мудрого (1019-1054) в підготовці до сімейного життя визначали правові аспекти виховання молоді. Перший кодекс законів „Руська правда” – забезпечував правовий захист та регулювання суспільних відносин, в тому числі і шлюбних.

Характерними ознаками українського права є обрядовість та демократизм.

Так, однією з важливих умов для укладання шлюбу була відсутність кровного споріднення. По-друге у сім'ї існувала певна обов'язкова черговість одруження. Поки не одружиться старший син або донька, не мали права одружуватися молодші. По-третє, право українського народу не передбачало обов'язкової згоди молодих на одруження, але здебільшого її брали до уваги. Діти які брали шлюб самостійно, позбавлялися батьківського благословення, або спадщини [2, с. 58 – 59].

Дослідження середньовічної доби вказують на те, що коли складалася вся система календарних звичаїв, сфера шлюбно-статевих стосунків зовсім не вважалася приватною справою зацікавлених осіб. Ця сфера зачіпала найбільш життєві інтереси, перш за все репродуктивні. Отже елементи підготовки дітей до сімейного життя були спрямованні на продовження роду та програмування бажаної статті дитини [2, с. 115].

У другій половині XVII століття в творчості викладача і ректора Києво-Могилянської колегії І. Галятовським були визначені моральні аспекти подружнього життя. У своєму знаменитому „Ключі розуміння” він торкається моральних проблем таких, як вірність, життя у злагоді і мирі, основане на взаємоповазі й любові. У своїх творах він наголошує на необхідність вдумливого й відповідального виховання дітей в сім’ї, духовно чистих і багатих [2, с. 12].

Соціально-побутові теми, сімейні відносини, внутрісімейні стосунки, готовність до сімейного життя в XVII столітті, висвітлює в своїх віршах український поет і етнограф Климентій Зіновіїв. У його віршах порушуються такі питання, як одруження, місце жінки і чоловіка в сім’ї, одруження малолітніх тощо. Твори К. Зіновієва – не тільки емоційне, але і історичне джерело для вивчення української сім’ї, підготовки дітей до сімейного життя періоду феодалізму [2, с. 12 – 13].

Г. Сковорода цій темі присвятив такі твори, як „Фабула” та різні байки.

В цей час українські письменники у своїх творах висвітлювали також проблему готовності до сімейного життя, сімейно-побутові відносини, так наприклад І. Котляревський в творах „Наталка-Полтавка”, „Енеїда” розкриває красу національної сімейно-побутової культури.

Т. Шевченко в „Хустині”, „Тополя”, „Причинна” та інших відображає родинні стосунки.

І. Нечуй-Левицький в „Кайдашевій сім’ї” чітко розкриває стосунки між батьками та дітьми, повчає молоде і старше покоління жити в злагоді любові.

Після жовтневої революції в державі виникають зміни, а саме в соціальних та моральних основах шлюбу.

Виникає новий, соціалістичний тип родини. Важливішим фактором визначення характеру нових сімейно-шлюбних відносин стає розкріпачення жінки, звільнення її від експлуатації.

У 30-рр. XX століття важливим елементом в підготовці старшокласників до сімейного життя була організація морально-здорового повсякденного життя юнаків та дівчат.

П. Блонський вважав, що школа повинна виробляти у юнаків та дівчат відношення щирості дружби, взаємної поваги. Також він вважав за потрібне об’єднати моральне та трудове виховання.

Основними напрямками того часу в роботі школи в вихованні учнів вірних поглядів на сімейно-шлюбні відносини, був розвиток дружби між дітьми своєї статті, залучення дівчат в активне політичне й

господарське життя, в піонерські та комуністичні організації, участь учнів у боротьбі за новий побут, негативне ставлення до п'янства, статевої розпусти.

З 1931 по 1941 роки школа стала більш уваги приділяти формуванню учнів моральних основ сімейного життя в учбовій роботі.

В цей період склалися наступні основні напрями в підготовці старшокласників до сімейного життя:

- формування морального поняття о коханні, шлюбі й родині, вивчення історії, літератури;
- ознайомлення з позакласними заняттями з питань сімейно-шлюбних відносин в соціалістичному суспільстві;
- розвиток і укріплення у учнів почуття товариства, дружби, колективізму;
- практична підготовка старшокласників введення сімейного господарства й виховання дітей [6, с. 12 – 13].

За часи Великої Вітчизняної війни діяльність школи в підготовці старшокласників до сімейного життя полягала в необхідності підготовки дівчат до материнства та виховання дітей.

З 1946 по 1958 роки проводилась систематична робота з моральної підготовки учнів до сімейного життя. Учням викладали лекції про кохання, шлюб, обговорювалися художні твори, проводились бесіди лікарів й батьків о відносинах між статтями.

Одним з великих досліджень 70-х років з проблеми підготовки старшокласників до подружнього життя належить видатному українському педагогу В. Сухомлинському. Він вважав що для формування позитивних якостей сім'янина потрібне:

а) формування моральних уявлень про шлюб і сім'ю (дружба, кохання, відданість, вірність, обов'язок, честь, гідність, відповідальність тощо);

б) формування морального ідеалу сімейного життя;

в) розвиток моральних почуттів, що визначають поведінку людини в сімейному житті (особиста симпатія, повага, прив'язаність тощо);

г) формування моральних переконань, на яких ґрунтується кохання, шлюб, сім'я;

д) оволодіння позитивним досвідом моральних відносин між статтями [5, с. 313].

Велику увагу В. Сухомлинський приділяв формуванню взаємин дітей різної статі, збагаченню духовного світу хлопчиків і дівчат, гармонії в них духовного і фізичного, їх взаємоповазі. Однією з умов успіху в підготовці молоді до сімейного життя, вважав чуйність і глибoku повагу вчителя до її інтимного світу.

Таким чином, в Україні підготовка дітей до сімейного життя не проходила повз історії. Слід зазначити, що на різних історичних етапах народні традиції, школа „соціалістичного режиму” зводились до

забезпечення моральної, трудової та фізичної готовності юнаків та дівчат, до створення міцної і здорової родини.

Література

1. Грушевський М. Історія України Русі / М. Грушевський. – К. : Логос, 1991. – Т. 1. – С. 339. **2. Костів В.** Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина / В. Костів. – Івано-Франківськ, 1996. – 194 с. **3. Соціальна педагогіка :** підручник / за ред. проф. Капської А. Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с. **4. Тюгашев Е.** Семьеведеніє : учеб. пособ. / Е. Тюгашев. – Новосибирск : СибУПК, 2006. – 98 с. **5. Українська педагогіка у персоналіях :** навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2005. – 552 с. **6. Черепова Е.** Нравственная подготовка учащихся к семейной жизни в теории и практике советской школы (1917 – 1977 гг) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика история педагогики” / Е. Черепова. – Тбилиси, 1978. – 20 с.

Кутнякова І. С. Історичні передумови виникнення проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя у 70 – 80 рр. ХХ ст.

Стаття розглядає історичні передумови виникнення проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя. Автор досліджує дану проблему з часів античності й до 70-80 рр. ХХ століття, розглядає особливості підготовки старшокласників до сімейного життя в різні історичні періоди.

Ключові слова: сімейне життя, шлюб, старшокласники .

Кутнякова И. С. Исторические предпосылки возникновения проблемы подготовки старшеклассников к семейной жизни в 70 – 80 гг. ХХ ст.

Статья рассматривает исторические предпосылки возникновения проблемы подготовки старшеклассников к семейной жизни. Автор исследует данную проблему со времен античности и до 70-80 гг. ХХ столетия, рассматривает особенности подготовки старшеклассников к семейной жизни в различные исторические периоды.

Ключевые слова: семейная жизнь, брак, старшеклассники .

Kutnyakova I. S. The history premises of the arising the problem of preparation starshkelasnikov to household life in 70-80 years of XX age in.

The article considers the history premiseses of the arising the problem of preparation pupil in his senior year to household life. The Author researches the givenned problem with timeses of antiquity and before 70-80 years of XX age in., centuries, considers the particularities of preparation pupil in his senior year to household life at different history periods.

Keywords: household life, marriage, pupils in his senior year.

УДК 37.013.42:316.362.1

Малахова М. И.

**ПРОБЛЕМА ПРИЗНАНИЯ АВТОРИТЕТА ОТЦА В СЕМЬЕ:
ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ТРАДИЦИИ**

В настоящее время во всем мире, и России в частности, все более широко разрабатывается проблема отцовского воспитания в семье, большую популярность приобретают различные клубы отцов, школы для начинающих пап, курсы для молодых родителей. Разрабатываются различные советы и рекомендации для мам и пап. И это не просто веление времени, а актуальный вопрос современности, жизненная необходимость, которую все яснее осознает человеческое общество. В семье нужны обязательно и отец и мать. От матери дети получают ласку, нежность, доброту и чуткость к людям, а от отца – мужество, силу воли, умение бороться и побеждать. Только сочетание этих качеств формирует полноценную личность. Отец и мать реализуют различные функции воспитания, которые обусловлены целым рядом причин исторического и культурного свойства.

Стоит обратить внимание на то, что как ни странно более мягкие, чувствительные мужчины воспитываются в культурах, где важную роль в воспитании играет отец. И, наоборот, у народов, где сыновья растут в условиях преобладающего или даже исключительного женского воздействия мужчины воинственны и агрессивны. Эта, парадоксальная на первый взгляд, закономерность имеет место отнюдь не только среди примитивных народов. Ее действие мы каждый день видим вокруг себя.

Патриархат: Патриарх – глава рода, отец семейства, выполняющий по совместительству функции вождя. Слияние ролей Отца и Вождя (как и Отца и Учителя) – характерная черта патриархальной культуры. В примитивном, дописьменном обществе, где нет сильной государственной власти, отец может быть (а может и не быть) главой семьи – не более. Государство, будь то монархия или тирания, делает главу семьи опорой власти, формируя в семье осколок общественных отношений. Члены семьи повинуются отцу, как подданные монарху или диктатору и, далее, как все люди – единому Богу, Отцу небесному. Триада Отец-Правитель-Бог – основа патриархальной идеологии. Отношения их взаимны. До сих пор в такой „непатриархальной” стране, как США, дети склонны описывать обобщенный образ отца примерно в тех же словах, что и президента страны. В протестантской культуре, где преобладал образ сурового Бога-отца, он вкладывался в головы реальных отцов, формируя идеал отношения к жене и детям. В китайской семье почтение к отцу распространяется и на сына, особенно старшего; уже с четырехлетнего возраста он пользуется большим уважением женщин. Недаром в Китае выражение „старший брат” может служить в качестве почтительного

обращения к любому мужчине. В традиционной японской семье отец еще более отдален от детей. Он, как пишет Н. Дереклеева, почетный гость в своей собственной семье. Через отца идет духовная нить, связывающая человека с Императором, носителем божественной сущности. Отец, в патриархальной немецкой семье проводит с детьми (особенно с сыновьями) много времени, отдыхает, играет с ними, постоянно заботится о них. Это не мешает ему не упускать из виду строгость и дисциплину. Даже в середине 70-х годов нашего века, когда о патриархальной немецкой семье можно было говорить только в прошедшем времени, дети из ФРГ оценивали своих отцов как значительно более авторитарных (но зато и более заботливых), чем дети из США. Отношение к отцу в традиционной германской семье характеризуется словом *Ehrfurcht* – „честь и страх”. Отец не может быть не прав, и его слово является законом („непогрешимость папы”). Мать также подчиняется ему беспрекословно, в его присутствии одобряя его дисциплинарные меры, хотя в отсутствие отца она добра и ласкова с детьми.

Переход к капиталистическому способу производства ознаменовал собой первый удар по традиционной семье. Юридическое выражение это получило, в частности, в законодательстве Великой французской революции, которое освободило отца от всякой ответственности за содержание семьи (в этот период, резко повысилась детская преступность). Разложение родительско-детских отношений в условиях развивающегося буржуазного общества лучше всего, пожалуй, было показано великим Золя в его романах „Жерминаль”, „Западня”. Традиции патриархальности, подчеркивающие значение отца как главы семьи, кормильца и защитника, и матери как хранительницы очага и воспитательницы детей, за это время не были забыты. Они сохранялись в первую очередь в крестьянской среде и в какой-то степени могли быть восстановлены. При этом, с одной стороны, отец получил возможность общаться с детьми вне работы: играть с малышом, возиться с дочерью – тогда как раньше отец был главным образом воспитателем сына и то лишь с того момента, когда сын становился достаточно взрослым, чтобы продолжать отцовское дело.

Признание авторитета отца в семье предполагает огромное воспитательное значение, поэтому оно не может быть эпизодическим в воспитании детей. Признание может существенно повлиять на учебные успехи и достижения ребенка. Роль отца в воспитании уникальна. Ф. Махов автор книги по воспитанию, где рассматривается роль отца („Кого мы растим?”), пишет, что отец (а слово это одного корня с отечеством, отчизной) – корень семьи, непререкаемый авторитет. Самым действенным средством всегда было слово отца, его укоряющий взгляд, а надо – и отцовский ремень. Но так было в старой патриархальной семье. Сейчас отец совершенно новое лицо. Он не чувствует себя опорой семьи, меньше работает дома, стал более раздражительным, импульсивным, говоря научно у него повысился уровень невратизма (что всегда

считалось „привилегией” женщины); зато у него вырос интерес к своей внешности, также к развлечениям какие может дать досуг (чаще всего в ущерб культурному развитию и самообразованию). Такого человека трудно называть добрым, старым словом „батя”, он, скорее „папаша”, а то и „папашка”, который, утратив законодательную роль в семье решил вознаградить себя хоть какими-нибудь удобствами.

Авторитетность родителей в глазах ребенка – это, прежде всего, желание ребенка говорить родителям правду, какой бы горькой для отца и матери она ни была. Авторитетность родителей состоит не в том, чтобы повысить голос, взять в руки ремень, кричать так, что не выдерживают барабанные перепонки, а в том, чтобы спокойно, без ненужных истерик проанализировать ситуацию и предъявить ребенку требования так, чтобы он понял: об этом говорят ему раз и навсегда.

Авторитет родителей во многом зависит от того, насколько они сами умеют прощать и просить прощение. Проводя исследования с родителями младших школьников, задаем им вопрос: допускаете ли вы возможность попросить прощение у собственного ребенка? Лишь несколько семейных пар ответили утвердительно. В нескольких семьях утвердительно ответили мамы. Папы были застигнуты врасплох. Такие вопросы им не приходили в голову. Ребенок никогда не будет просить прощения, если он не наблюдал подобного опыта в собственной семье, если у членов его семьи не выработана такая привычка.

Еще одно немаловажное качество родителей, которые хотят иметь авторитет в глазах своих детей – это отсутствие боязни перед критикой со стороны своих детей. Меняется мир, дети XXI века имеют иные информационные возможности, много умеют из того, чего не умеют их родители. Родители, которые хотят сохранить свой авторитет в глазах своих детей, должны тоже учиться у своих детей. Какая музыка интересна моему ребенку, какие музыканты и группы стали его кумирами, какие книги он читает и почему они ему интересны, какие речевые обороты он использует и что они означают – это и многое другое должно интересовать родителей, претендующих на роль авторитетного лица у собственного ребенка.

Авторитет не приобретается автоматически с „приобретением” ребенка. Он нарабатывается годами самоотверженного отцовского труда, который сродни труду шахтера. Каждодневный труд, часто приносящий тяготы и страдания, может быть вознагражден редко, но тем сладостнее для отца маленькие победы, достигнутые в результате этого родительского подвижничества.

Нами предложена классификация множества ложных оснований авторитета, которые специалист, профессионально работающий с семьей должен знать, чтобы помочь ребенку и родителям выйти из трудной ситуации, складывающейся в семье.

Авторитет подавления. Сегодня им страдают как отцы, так и матери. По каждому поводу родители раздражаются, сердятся, повышают голос,

прибегая подчас и к физическим методам воздействия. Таким родителям совершенно не интересно, какие проблемы испытывает их ребенок. При таком терроре ребенок вырастает безвольным, забитым, запуганным или, наоборот, самодуром, мстящим за подавленное детство. Родители разговаривают со своим ребенком тоном, не терпящим возражений, слушают и слышат в разговоре только себя, упиваются страхом и волнением в глазах и поведении своего ребенка. Авторитет подавления страшен своим эффектом бумеранга. Тот, кого подавляют, очень хочет компенсировать собственное подавление и зачастую это у него получается.

Авторитет родительского положения. Некоторые родители, занимающие высокие посты, демонстрируют свое положение и заслуги на каждом шагу: соседям, знакомым, в школе, где учится их ребенок. Если в семье это поощряется, дети очень быстро начинают пользоваться родительскими заслугами, но, не умея критически взглянуть на себя со стороны, становятся хвастливыми и высокомерными. Однако, часто можно наблюдать в семьях такого типа, как дети стыдятся проявления их родителями своего положения, стесняются собственных отцов и матерей, пытаются как можно меньше бывать с родителями вместе.

Авторитет педантизма. Родители, не считаясь с мнением ребенка, отдают приказы и требуют точного и беспрекословного их выполнения. Дети из таких семей либо подчиняются, и тогда страдают от отсутствия самостоятельности, либо сопротивляются требованиям взрослых.

Авторитет назидания. В такой семье ребенка мучают бесконечными поучениями и назидательными разговорами. В качестве примера приводится собственный опыт, который не всегда является положительным. Дети озлобляются против нравоучений, привыкают к ним и перестают на них реагировать, отказываются слушать и слышать своих родителей.

Авторитет любви. Это показная демонстрация родительской любви, „заласкивание” ребенка, выполнение его желаний в ответ на проявление нежности к родителям. В этих семьях чаще всего вырастают циники, расчетливые дельцы, жестокие и агрессивные люди.

Авторитет доброты. Послушание детей приобретается родительской добротой, мягкостью, уступчивостью, беспринципностью. Родители боятся конфликтов и уходят от них, принося себя в жертву. Дети в такой семье капризны, требовательны, командуют родителями.

Авторитет подкупа. Хорошее поведение ребенка покупается подарками или обещаниями каких-либо благ. Особенно тяжелы последствия такого авторитета в семье, где нет согласия между отцом и матерью, где каждый пытается привлечь ребенка на свою сторону.

В таких условиях дети, исходя из личной выгоды, лавируют, приспособляются. Каждой матери каждому отцу хочется, чтобы ребенок был хорошим, чтобы он вырос счастливым, наделенным всевозможными талантами, душевным и физическим совершенством. На практике, к сожалению, не всегда так получается. Проблема состоит в том, что существует большая разница между тем, что родители хотят от своих детей и что они реально для этого делают.

Идеальный вариант родительского авторитета определить сложно. В работе с родителями педагогу и психологу необходимо учесть, что некоторые отрицательные качества в детском характере могут сформироваться и под влиянием родительского авторитета.

Малахова М. І. Проблема визнання авторитету батька в сім'ї: історія, досвід, традиції.

Стаття присвячена актуальному питанню сучасного суспільства: ролі батька в родинному вихованні і проблемі визнання його авторитету дітьми. Представлен ретроспективний аналіз стану даного питання за кордоном і в Росії. Автором виділені типи помилкових авторитетів, що складаються в сім'ї, які повинні знати педагог і психолог, що працює з сім'єю.

Ключові слова: визнання, авторитет, Патріархат, сім'я, традиція.

Малахова М. И. Проблема признания авторитета отца в семье: история, опыт, традиции

Статья посвящена актуальному вопросу современного общества: роли отца в семейном воспитании и проблеме признания его авторитета детьми. Представлен ретроспективный анализ состояния данного вопроса за рубежом и в России. Автором выделены типы ложных авторитетов, складывающихся в семье, которые должен знать педагог и психолог, профессионально работающий с семьей.

Ключевые слова: признание, авторитет, Патриархат, семья, традиция.

Malahova M. I.. Problem of the recognition of authority of the father in the family: history, experience, traditions.

Article is devoted pressing question of a modern society: roles of the father in family education and a problem of a recognition of its authority children. Abroad and the retrospective analysis of a condition of this point in question is presented to Russia. The author allocates types of the false authorities developing in a family which the teacher and the psychologist professionally working with a family should know.

Keywords: recognition, authority, Patriarchy, a family, tradition.

УДК 373.064.1(470+571)«18/19»

Мальцева О. І.

**ПОШУК ШЛЯХІВ НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ
МІЖ СІМ'ЄЮ ТА ШКОЛОЮ У РОСІЇ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Налагодження взаємодії між сім'єю та школою – це проблема, яка залишається актуальною від моменту відкриття перших навчальних закладів в історії людства і до сьогодні. Саме від успішності співпраці цих провідних інститутів соціалізації, перш за все залежить результат формування особистості дитини. Вирішенню цього питання може посприяти глибоке вивчення та критичне осмислення історико-педагогічного досвіду.

Мета нашої статті – узагальнити та окреслити шляхи налагодження взаємодії між сім'єю та школою у Росії (кінець ХІХ – початок ХХ століття).

В цей історичний період за принципом приватної власності школи поділялися на такі типи: сімейні, приватні та державні. Найближчою до родини була сімейна школа. Її переваги в тому, що батьки самі обирали учителів для своїх дітей, спільно визначалися зі шкільним розпорядком. Такі навчальні заклади об'єднували невелику кількість дітей (часто 5-10 учнів), що дозволяло дотримуватися принципу індивідуального підходу в роботі з ними, бачити сильні та слабкі сторони кожної дитини, давати поради батькам щодо їх розвитку та виховання. Головний недолік таких шкіл – дуже дороге навчання, яке могли собі дозволити оплачувати далеко не всі батьки.

Оскільки поширення сімейних шкіл стало реалією, Міністерство Народної освіти дозволило батькам приводити своїх дітей кожний рік на екзамени до гімназії, де вони мали змогу перевірити якість своїх знань.

У приватних школах вплив батьків на навчально-виховний процес був меншим порівняно з сімейними школами. Проте, тут практикували „особливі батьківські збори”, під час яких батькам надавали звіт про шкільні справи, про деякі випадки зі шкільного життя, інформували про те, якої допомоги з боку батьків потребує школа. Завдяки таким зборам батьки не цуралися школи, залюбки їй допомагали та робили „такі повідомлення про своїх дітей, які вказують школі у якому напрямкові, у якому дусі їй потрібно впливати на того чи іншого учня...” [1, с. 27].

Проблема взаємодії школи та сім'ї стала розглядатися на офіційному рівні, коли помітили, що в приватних навчальних закладах, які співпрацюють з батьками, більше порядку та дисципліни. Тому окремим циркуляром у січні 1857 року було дозволено відкриття приватних пансіонів та шкіл.

Відносини батьків з державними навчальними закладами, у яких отримували освіту їх діти, також було регламентовано спеціальним документом. У жовтні 1877 року Міністерство народної освіти затвердило Інструкцію для класних наставників, окремі положення якої стосувалися взаємин з сім'ями гімназистів. Так, наставник повинен був повідомляти батькам про пропуски учнями занять, про затримання їх у гімназії (у вигляді покарання) та про успішність і дисципліну учнів – щонеділі в щоденниках та в кінці кожної навчальної четверті через табелі.

Параграф 22 цього документа, зобов'язував класних наставників виділити два дні на тиждень, коли батьки можуть приходити в гімназію для того, щоб „звернутися до нього з розпитами або за порадою про своїх дітей”. Консультування батьків проводилося з питань навчання, виховання та гігієни їх дітей [2].

О. Острогорський у своєму творі „Про відношення сім'ї до школи” (1900) відстоював право батьків обирати для своєї дитини навчальний заклад та характеризував різні типи шкіл і їх відносини з родиною. На думку автора, дуже часто сім'я та школа не є союзними силами, що працюють у одному напрямкові й прагнуть досягти єдиної мети, „а сили нерівномірні, причому сім'ї доводиться мимоволі ухилятися з прямої дороги, роблячи поступки на користь шкільних впливів” [1, с. 22].

Деякі батьки, в основному представники інтелігенції, першими робили кроки задля налагодження взаємодії з школою. Вони об'єднувалися в „батьківські гуртки”, найвідоміший та найвпливовіший з яких було організовано у 80-ті роки ХІХ століття в Петербурзі.

М. Виноградова, одна з найактивніших членів батьківського гуртка, у своїй доповіді „Про вплив школи на дитину” наголосила на необхідності змін: „Школа не повинна йти позаду сім'ї, тому що вона світильник, який світить на столі; тому що вона соль землі ...школа повинна змінитися...” [3, с. 20].

Гурток виступив з пропозицією єднання між батьками та школою, запропонував проводити спільні збори батьків та шкільної влади, організовувати шкільні екскурсії з участю в них батьків та створити „товариство попечительства про школу” з батьків.

Була створена спеціальна комісія, яка розробила положення про заходи, що мають регламентувати вплив сім'ї на дитину, яка відвідує школу. Зокрема, у питаннях фізичного розвитку комісія звернула увагу на елементарні вимоги гігієни, які дуже часто ігнорують батьки. А саме: чистий, не тісний одяг та взуття, повноцінний відпочинок тощо. З питань дитячого здоров'я сім'я має прислухатися до порад лікаря.

Відносно розумового розвитку дитини родина завжди повинна радитися зі школою та якомога більше довіряти їй у цьому питанні. Батьки мають підготувати дитину до школи відповідно вимог конкретного навчального закладу. Не потрібно вимагати взяти дитину до старшого класу, якщо в школі вирішили, що більше користі буде від навчання в

молодшому класі. Батьки не повинні завантажувати дитину додатковими заняттями, крім домашнього завдання, що вона отримала в школі.

У вихованні дитячої моралі саме сім'я повинна взяти на себе основний тягар відповідальності. Вона має дбати про розвиток у дитини почуття обов'язку та честі. Бажано почати моральну підготовку дитини ще в дошкільному віці, щоб у школі вона не потрапила під негативний вплив окремих своїх товаришів. Якщо між школою та батьками виникли якісь розбіжності, останні не повинні підривати авторитет школи в очах дітей та вчити їх чесності по відношенню до неї (з приводу пропущених чи не вивчених уроків тощо) [Там само, с. 22 – 25].

Деякий час посаду голови батьківського гуртка займав відомий російський учений П. Каптерев. Завдяки його зусиллям, а також праці таких видатних вчених, як П. Лесгафт, І. Сікорський та В. Острогорський, на початку ХХ століття вийшла друком „Енциклопедія по сімейному вихованню та навчанню”, яка давала батькам знання з педагогіки, дитячої психології, фізіології тощо.

В. Розанов в своєму полемічному творі „Сутінки просвіти” вказав на суттєвий, на його думку, недолік системи освіти – розрив між школою та сім'єю. Він писав, що школа як державна установа ігнорує виховний потенціал сім'ї, яка, у свою чергу, не може визнати незмінності шкільних норм, постійно критикуючи сухість, вузькість „формально-загального” підходу. Звідси – причина антагонізму між ними, не дивлячись на їх видимий союз [4, с. 101].

Про ці недоліки знали на найвищому рівні, про що свідчить поява влітку 1899 року циркуляра Міністерства Народної освіти Росії, у якому були намічені шляхи їх подолання. У тому числі в документі йшлося про ліквідацію відчуженості школи від родини, бюрократичного характеру та сухого формалізму [5].

Наступним кроком у цьому напрямку став циркуляр, виданий у листопаді 1905 року, що дозволив створення при школах батьківських комітетів. Спершу ці організації створювалися лише для встановлення батьківського контролю за поведінкою учнів та для нейтралізації революційних настроїв серед учнівської молоді, що було актуальним у ті роки. Будь-яка інша ініціатива з боку батьків просто ігнорувалася педагогами та шкільною адміністрацією або навіть наштовхувалася на прояви відвертої ворожості. На думку П. Каптерева, учителі боялися втратити свої права та прерогативи [6, с. 134].

Оскільки перші батьківські комітети не мали уставів, де були б затверджені їх права та обов'язки, не отримали належної підтримки з боку Міністерства Народної освіти, то і їх існування та діяльність у більшості шкіл носили формальний характер.

Під час з'їзду вчителів у 1906 році розглядався Проект нормального статуту державних загальноосвітніх закладів, згідно з яким усе життя школи мала регулювати шкільна рада. До складу цього виборчого органу повинні були ввійти: педагогічна рада у складі всіх учителів, директора

та шкільного лікаря; представники від шкільної комісії при місцевому громадському самоврядуванні; делегати від батьків. Усі члени шкільної ради мали однакове право вирішального голосу. Серед повноважень ради: призначення директора, викладачів та вихователів; затвердження навчальних планів та програм, що розробляються педагогічною радою; установа правил для учнів; вибори членів господарської та ревізійної комісії, прийняття їх звітів, затвердження кошторисів тощо.

Таким чином, батьки через роботу в шкільній раді мали б змогу контролювати та впливати на всі сторони шкільного життя. Але, на жаль, цей проект так і не було прийнято.

У 1906 році вийшла з друку робота В.Поссе „Шлюб, сім'я і школа”, у якій автор відстоює думку „обов'язкового відвідування громадської народної школи”. Батьки будуть зобов'язані посилати своїх дітей до цього навчального закладу, незалежно від того, дають вони їм ще якусь освіту чи ні. Таке положення не відображається на свободі батьків, тому що лише буржуазія має можливість оплачувати навчання своїх дітей та обирати для них навчальний заклад, а для пролетарів це буде можливість безкоштовно отримати освіту.

Незалежно від матеріального стану родини, діти повинні безкоштовно отримувати в школі підручники, одяг та їжу. Не можна, забезпечувати безкоштовно всім необхідним лише дітей з бідних родин, оскільки це буде мати вигляд милостині. А на думку В.Поссе „...прийняття милостині вбиває здібності, сприяє зовнішньому дресируванню, псує характер, створює продажних слуг, створює рабські душі замість вільних мислителів” [7, с. 36].

Досить цікавими та самобутніми були погляди російського теоретика та пропагандиста вільного виховання К.Вентцеля. Він заперечував залежність виховання й освіти від політики та держави, біологізував процес виховання, відкидав важливі елементи організації навчально-виховної роботи (навчальні плани, програми, класно-урочну систему тощо).

Школі Костянтин Миколайович протиставляв „Будинок вільної дитини”. Цей експеримент він намагався втілити в життя з жовтня 1906 року по 1913 рік. У його основі покладено ідею створення вільної общини дітей, батьків і педагогів, якій діти повинні були діставати на основі повної самодіяльності освіти й виховання. Така община мала стати осередком ідеального суспільства.

Керували „Будинком вільної дитини” по черзі батьки дітей. Також було створено педагогічне бюро, що контролювалося батьківськими зборами, а в 1907 році було створено єдиний орган управління – Комісія. Батьки проводили заняття, чергували, разом з дітьми прибирали, обладнали кухню, бібліотеку, двір та сад. Заробітну платню отримували лише вчитель природознавства та столяр. У 1908 році було створено Батьківський клуб, мета якого – сприяти перевихованню сучасних батьків, підняти їх на більш

високий педагогічний рівень [8, с. 102 – 103]. Експеримент завершився невдачею, показавши всі недоліки ідеї вільного виховання.

На початку ХХ століття серед російської громадськості велася гостра дискусія, предметом якої стала думка про кризу сім'ї та школи, як інститутів виховання. З'їзд з сімейного виховання 1913 року, причини кризи сімейного виховання пов'язав з соціально-економічними змінами, які відбулися в суспільстві з розвитком капіталістичних відносин. В одному з положень було сказано, що „...сучасна сім'я пролетаризованих класів міської бідноти, сім'я бідна, яка тільки бореться за існування, несе в собі більше поганих, небезпечних для дитячої душі елементів, ніж рятівних, що не лише не завжди дитина захищена своєю сім'єю від зовнішніх небезпек, але набагато частіше доводиться рятувати її від загибелі в надрах батьківського піклування” [9, с. 35].

У сім'ях буржуазії та інтелігенції теж було багато проблем, пов'язаних з вихованням дітей. На їх специфіці акцентував свою увагу М. Попов у своїй роботі „Як ми виховуємо вдома і не виховуємо в школі” (1913). Автор звертав увагу читачів на негативну тенденцію панівного стану дітей у родині, коли їх права поставлені на перший план. Це завдає великої шкоди самій дитині, оскільки вона не має можливості набути поваги до авторитету, виробити звичку підкорятися. Замість цього в неї формується вперта самоволя й образливість.

Батькам не вистачає знань з педагогіки, психології, гігієни тощо. Школа, яка могла б узяти на себе виховання дітей, відмовляється від виконання цієї функції (часто під натиском самих батьків). Хоча, на думку вченого: „...Вчитель по своїй суті може і повинен бути в високій мірі вихователем своїх учнів, і, тільки поєднуючи у собі обидва значення керівника, він стає дійсно наставником, а не заурядним навчальним посібником” [10, с. 28].

Автор наполягає на необхідності співпраці сім'ї та школи в питанні виховання дітей. Як останній переконливий аргумент він наводить статистичні дані, які свідчать, що відсоток самогубств серед школярів утричі вищий, ніж серед населення Росії іншого віку та соціального стану [Там само, с. 37]. „Задумайтесь!” – таким заклик до батьків та вчителів закінчує він свою роботу.

У 1915 році Міністерство Народної освіти в рамках нової освітньої реформи прийняло проект Положення про батьківські організації при середніх навчальних закладах, який у 1916 році було розіслано по школах для виконання. Новий проект містив устав батьківського комітету, що значно розширив його повноваження. Батьки отримали право обговорювати навчально-виховні, господарські та санітарно-гігієнічні питання, що поставали перед школою. Очолював батьківський комітет голова, який отримав право вирішального голосу на педагогічних нарадах. Його заступники користувалися правом дорадчого голосу [11, с. 9].

Після прийняття цього документа діяльність батьківських комітетів значно позжавилася. Але в грудні 1916 року міністр освіти П. Ігнат'єв,

який ініціював цю реформу, був звільнений, а розпочаті ним реформації згорнуто.

Таким чином, в кінці XIX – на початку XX століття у Росії вівся активний пошук шляхів взаємодії школи і сім'ї. Відкривалися нові типи шкіл (сімейні, приватні, „Будинок вільної дитини” Вентцеля), які тісно співпрацювали з батьками. Відбувалося активне обговорення цієї проблеми серед представників прогресивної громадськості. З'явилися „батьківські гуртки”, які робили практичні кроки назустріч зближенню з навчальними закладами. Все це спонукало Міністерство народної освіти розпочати реформи, спрямовані на налагодження взаємодії між сім'єю і школою.

Література

1. Острогорский А. Н. Об отношении семьи к школе / А. Н. Острогорский. – СПб. : „Родительский кружок” при Пед. музее в учеб. зав., 1900. – 321 с. **2. Инструкция** для классных наставников // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1877. – окт. – С. 110 – 117. **3. Арпеньеv Н. Ф.** Родительский кружок в Петербурге / Н. Ф. Арпеньеv. – СПб., 1906. – 36 с. **4. Розанов В. В.** Сочинения : в 2-х т. / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 2. – 234 с. **5. Золотарев С. А.** Голос семьи и школы / С. А. Золотарев. – Рига, 1900. – 18 с. **6. Каптерев П. Ф.** Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. – СПб., 1914. – 213 с. **7. Поссе В. А.** Бракъ, семья и школа / В. А. Поссе. – СПб., 1906. – 37 с. **8. Михайлова М. В.** Дом свободного ребенка / М. В. Михайлова // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 102 – 103. **9. Труды** I Всероссийского съезда по семейному воспитанию : в 2 т. – СПб., 30.12.1912 – 06.01.1913. – Т. 1. – СПб., 1914. **10. Попов Н. П.** Как мы воспитываем дома и не воспитываем в школе / Н. П. Попов. – СПб., 1913. – 39 с. **11. Проект** положения о родительских организациях при средних учебных заведениях Министерства Народного просвещения. – Винница, 1916.

Мальцева О. І. Пошук шляхів налагодження взаємодії між сім'єю та школою у Росії (кінець XIX – початок XX століття).

У статті розглянуто погляди видатних російських вчених кінця XIX – початку XX століття на проблему взаємодії сім'ї та школи. Узагальнено практичний досвід вирішення цього питання у школах різного типу. Досліджено реформи Міністерства народної освіти, спрямовані на зближення родини та загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: взаємодія сім'ї та школи, батьківські гуртки, батьківські комітети.

Мальцева О. И. Поиск путей установления взаимодействия между семьёй и школой в России (конец XIX – начало XX века).

В статье рассмотрены взгляды выдающихся российских учёных конца XIX – начала XX века на проблему взаимодействия семьи и школы. Обобщён практический опыт решения этого вопроса в школах разных типов. Исследованы реформы Министерства народного образования, направленные на сближение семьи и общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, родительские кружки, родительские комитеты.

Mal'tseva O. I. Finding ways to establish cooperation between family and school in Russia (XIX - XX century).

Article focused on consideration of the views of prominent Russian scientists on the problem of interaction between family and school late XIX-early XX century. In the article was studied by practical experience to address this issue in schools of different types and were studied reform of the Ministry of Education, aimed at bringing families and educational institutions.

Keywords: interaction of family and school, parent groups, parent committees.

УДК 316.61:316.362.3

Сьомкіна І. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЇ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДИТИНИ

Останнім часом все більшої уваги приділяється дослідженням сім'ї особливо в контексті її впливу на соціалізацію дитини. Сім'я – необхідна складова соціальної структури цивілізованого суспільства, явище, що історично змінюється. Вона функціонує як інститут відтворення людини та її виховання, є тим суспільним утворенням, де індивід набуває першого досвіду організації життєдіяльності в основних його проявах – у виробничій діяльності та побуті. У сім'ї людина формує навички спілкування й повсякденної поведінки, уроки майбутнього сімейного життя, уявлення про життєві цілі та цінності, прилучається до норм та еталонів культури. У цьому передусім і полягає призначення сім'ї.

Сучасну сім'ю поставлено в досить жорсткі умови виживання. Різке погіршення матеріального становища сім'ї, нестабільність соціально-економічної сфери є причинами зростання кількості неблагополучних родин в українському соціумі. На сьогодні близько 90000 сімей з різних причин не виконують соціалізуючо-виховних функцій стосовно власних дітей. Кількість цих родин неухильно зростає, про що красномовно

свідчить наступна цифра: у 2001 р. кількість соціально неблагополучних сімей становила лише 20,7 тис., а у 2004 р. вона виросла майже у п'ять разів. У багатьох випадках діти в таких родинах потребують захисту від власних батьків [10].

Діти з неблагополучних сімей схильні брати за взірць спосіб життя й поведінку, яка спостерігається вдома. Відхилення від соціально адекватної поведінки виявляється вже в підлітковому віці. Діти з вищезазначеної категорії родин переважно сприймаються як важковиховувані, соціально запущені. Дослідження свідчать, що 90-97% правопорушників – вихідці з неблагополучних родин. Внаслідок занедбаності діти в абсолютній більшості стають важковиховуваними, соціально запущеними, депривованими з раннього дитинства. Відхилення у поведінці неповнолітніх значною мірою провокуються несприятливими соціально-психологічними умовами батьківської сім'ї.

Саме тому, метою статті є розгляд сутності та особливостей впливу неблагополучної сім'ї на негативну соціалізацію дитини.

В Україні на сучасному етапі ця проблематика є одним із напрямів науково-пошукової роботи Державного інституту проблем сім'ї та молоді. Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних, психологічних та соціологічних аспектів соціалізації належить наступним українським науковцям: Л. Азі, О. Балакіревій, А. Бесєдіну, В. Болгариній, Ю. Галустян, Н. Гордєєвій, О. Донченко, І. Зверевій, О. Злобіній, О. Карпенко, Л. Ковалю, М. Лавріненко, Н. Лавриченко, І. Мартинюку, В. Пилипенку, В. Скрипці, Н. Соболевій, Л. Сокурянській, О. Якубі, О. Яременку.

Творчими засадами соціалізації дитини, розумінням соціального розвитку індивіда як процесу життєтворчості, становленню його соціальної компетенції займаються І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань та інші.

Особливу зацікавленість викликали сімейна соціалізація та ракурси соціалізаційних процесів у соціально неблагополучних сім'ях. Зазначимо, що коло наукових наробок значно звузилось, проблемами сімейної соціалізації на сучасному етапі займаються такі вчені: А. Антонов, Ф. Ар'єс, Т. Гурко, В. Єлізаров, М. Тітма, Т. Титаренко.

Питання впливу сімейного неблагополуччя на дітей стали сферою інтересів таких науковців: С. Арзуманян, С. Белічевої, М. Буянова, А. Єлізарова, Т. Міньковського, А. Мудрика. Серед сучасних українських вчених вищезгадана проблематика привернула увагу А. Бесєдіна, Н. Лавріненко, В. Пилипенка, Р. Пріми, Т. Перепелиці, Ю. Якубової.

Соціалізація (лат. *socialis* – суспільний) – історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду в своїй діяльності та спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість [10].

„Позитивна” соціалізація особистості сприяє її соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації, що у кінцевому випадку впливає на процес відродження суспільства.

Провідником соціалізаційних процесів виступає батьківська сім'я. Вона займає головне місце в моральному формуванні особистості, бере з перших днів життя дитини на себе турботу про її здоров'я і виховання, сім'я дає дітям початкові знання про навколишній світ, виробляє певні уявлення і навички, допомагає здійснювати контакти з багатьма іншими людьми тощо [9]. Головними каналами, по яких здійснюється вплив на дитину в сім'ї, виступають батьківська любов, батьківський авторитет, моральні орієнтації батьків, психологічний клімат у родині. Як результат позитивного впливу названих чинників у дитини формується сприятлива позиція в родині, почуття захищеності, емоційне благополуччя, а засвоєні моральні еталони стають орієнтирами подальшої поведінки.

Отже, конкурувати із сім'єю, особливо на початковому етапі розвитку особистості, не може жодна громадська або державна виховна установа. Але сучасну сім'ю поставлено в досить жорсткі умови виживання, тому проблема сімейного благополуччя на сьогоднішній день є вкрай актуальною. Різке погіршення матеріального становища сім'ї, нестабільність соціально-економічної сфери є причинами зростання кількості неблагополучних родин в українському соціумі, а це, навпаки, майже завжди створює реальні труднощі у формуванні дітей і підлітків, перебороти котрі повністю суспільству до сьогоднішнього дня не вдається.

Соціальні трансформації останнього десятиліття призвели до збідніння переважної частини сімей, збільшення робочої і побутової зайнятості дорослих членів сім'ї. Зростання безробіття об'єктивно обмежує матеріальні можливості сім'ї. Наслідком усього цього є падіння рівня життя сімей, тривожна атмосфера в домі, зростання конфліктності у взаємовідносинах, жорстокість стосовно дітей.

Крім того, значна кількість соціально дезадаптованих підлітків виховується в сім'ях із несприятливим емоційним кліматом, підвищеною конфліктністю внутрішньосімейних стосунків. Сім'я перестає ефективно виконувати свої інституційні функції в суспільстві. Все це зумовлює необхідність вивчення особливостей дисфункцій сім'ї в Україні на сучасному етапі та їхній вплив на девіантну поведінку неповнолітніх.

Неблагополучна сім'я – загроза суспільству. За наявності негативних впливів поведінка дитини істотно спотворюється, визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю, втечами з дому, бродяжництвом, внаслідок чого вона може стати на шлях правопорушень і навіть злочинів.

Розглядаючи категорію „неблагополучної сім'ї” завважаємо, що вона базується насамперед на понятті „сім'я”, а отже, аналіз і формування цієї дефініції можливі й логічні з позицій характеристики

сім'ї взагалі, змістова і значеннева характеристика якої багато в чому визначала підходи й інтенцію самого дослідження. Розглянемо де-які підходи до визначення даної категорії сімей.

Категорія „неблагополучна сім'я” – поняття ситуативне, тобто визначається конкретною ситуацією існування сім'ї, яка припускає елементи неблагополуччя.

Саме „неблагополуччя” як поняття і явище включає цілий комплекс різних проблем. Під неблагополуччям сім'ї ми розуміємо неможливість для сім'ї задовольняти свої основні потреби. Однак визначити ставлення членів сім'ї до таких понять, як „рівень життя”, його „якість”, „спосіб життя”, „здоров'я і щастя”, „виховання дітей” надзвичайно складно. Неблагополуччя – не стан сім'ї, а динамічний процес життєдіяльності сім'ї. Тому, на наш погляд, неблагополуччя сім'ї не можна оцінювати як об'єктивну реальність. Разом з тим, благополуччя сім'ї варто розглядати в рамках благополуччя суспільства, рівня його розвитку. Критерії благополуччя суспільства є критеріями сімейного благополуччя і критеріями цілеспрямованого розвитку й виховання дітей. Розуміння батьками проблем виховання дітей є важливою складовою сімейного благополуччя.

Відомо, що показники неблагополуччя сім'ї пов'язані з економічними, соціальними, психологічними й особистісними причинами. При цьому виключаємо категоричність у трактуванні самого поняття „неблагополучна сім'я”, бо вважаємо, що будь-яка сім'я, проходячи певні життєві етапи, відчуває стан неблагополуччя й дискомфорту в найрізноманітніших проявах, а це означає, що підхід з боку педагога в діагностуванні та підтримці необхідний у більш широкому і різнобічному педагогічному діапазоні.

Неблагополучними прийнято вважати сім'ї, в яких наявні дефекти виховання. Переважно в неблагополучних сім'ях діти хворі, тому що постійна напруга призводить до неврозів та інших хвороб. У неблагополучній сім'ї спостерігається явна або прихована емоційна напруга дитини. Часті покарання, окрики, невдоволення з боку батьків примушують дитину думати, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. Це створює емоційний дискомфорт у душі дитини. Дитина не може знайти своє місце в сім'ї, а потім і в житті, що надалі спричиняє до формування в неї асоціальної поведінки.

Неблагополучна сім'я для дитини – це не синонім асоціальної сім'ї. Існує багато сімей, які з формальної точки зору є самодостатніми, однак для конкретної дитини така сім'я з різних причин може бути неблагополучною. Безумовно, що сім'я алкоголіків, наркоманів та правопорушників для кожної дитини буде неблагополучною, але в більшості випадків благополуччя розглядається лише стосовно конкретної дитини. Ми згодні з думкою М. Буянова, що система стосунків „сім'я – дитина” має право розглядатися як благополучна або неблагополучна [3].

Зустрічаються зовні нормальні сім'ї, де батьки надмірно зайняті своїми справами, а тому недостатньо уваги приділяють вихованню, що й позначається на емоційному стані дитини. Водночас сім'я може бути неповною, але більш корисною для дитини, де панує мир та спокій, які сприяють повноцінній життєдіяльності членів сім'ї.

Серед вагомих причин неблагополучного стану дітей у сім'ї є низький рівень педагогічної культури батьків, їхня педагогічна невідповідність, відсутність відповідних здібностей, елементів педагогічної майстерності та інтересу до цього виду діяльності.

Інтерес до проблем неблагополучних сімей привертає увагу дослідників різних галузей соціальних, психолого-педагогічних наук і формує певну систему поглядів та підходів до вирішення проблем таких сімей.

Наявна різна класифікація типології неблагополучних сімей. Так, І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлебник та ін. до неблагополучних сімей відносять:

- сім'ї, в яких батьки зловживають алкогольними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт з правовими вимогами суспільства (припускаються різних видів правопорушень);
- сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків;
- сім'ї зі стійкими конфліктами у взаємовідносинах між батьками, батьками і дітьми;
- неповні сім'ї;
- сім'ї, зовнішньо благополучні, але такі, де батьки припускаються серйозних помилок у системі сімейного виховання, що спричиняє невміння будувати правильні стосунки між членами сім'ї, батьки мають низьку педагогічну культуру [4].

Крім того, автори визначають показники внутрішньосімейного життя, які створюють негативний емоційно-психологічний клімат. Серед них:

- споживацький характер ставлення до життя, негативне ставлення до праці;
- невідповідність морально-етичних принципів сім'ї до загальноприйнятих суспільних норм;
- відсутність єдиної життєвої позиції;
- невміння раціонально розв'язувати сімейні конфлікти;
- негативний стиль життєвих взаємовідносин.

Дитині в таких умовах, на думку вчених, притаманні негативне ставлення до сім'ї, відсутність потреби спілкуватися з батьками, конфліктність, негативне ставлення до суспільства, замкненість, низька самооцінка.

Стійкі внутрішньосімейні конфлікти формують конфліктні сім'ї. Вони виникають унаслідок відсутності у взаємовідносинах між батьками взаєморозуміння, взаємодопомоги, щирості, морально-етичної

вихованості. У таких сім'ях у відносинах присутні грубість, зарозумілість, взаємні докори та погрози. Виникає стійке незадоволення, яке призводить до сімейної кризи.

Особливості конфліктної сім'ї залежать від стадії її розвитку і особливостей індивідуалізації кожного її члена. На стадії взаємної адаптації формуються і шляхи виходу з конфлікту. Рівень сприйняття конфліктної ситуації, установки особистості на її переборювання скорочують або продовжують цей період.

Але більш серйозною проблемою в таких сім'ях є те, що ці конфлікти викликають нервово-психічні порушення, особливо в дітей. Дитина перебуває у постійній тривозі. В неї виникають суперечливі почуття до батьків, формуються такі дефекти характеру, як підвищена збудливість, страх, невпевненість щодо свого місця в сім'ї. Відсутність позитивних емоцій в сімейному колі компенсується пошуком їх у вуличних компаніях, в алкоголізмі, наркоманії, проституції.

Проблема алкоголізму батьків давно відома в педагогічній теорії і практиці. Такі сім'ї акумулюють у собі всі негативні якості неблагополучних сімей. Дитина в такій сім'ї народжується слабкою, хворобливою, з нервово-психічними проблемами, зростає без турботи з боку батьків, без гідної опіки, уваги.

Останнім часом особливого значення набуває морально-культурний розвиток батьків. Їхній низький рівень також є показником усіх типів неблагополучних сімей. Унаслідок духовної обмеженості, примітивізму життєвих потреб сім'я віддаляється від життя суспільства. Батьки далекі від думки, щоб створити дитині сприятливі умови для формування та розвитку її особистості. Відповідно рівень її розумового розвитку не відповідає вимогам сучасного суспільства.

Л. Алексєєв виокремлює такі види неблагополучних сімей: конфліктні, аморальні, педагогічно некомпетентні й асоціальні. Г. Бочкарьова описує сім'ю з неблагополучною емоційною атмосферою, в якій батьки не тільки байдужі, але й без відповідної поваги ставляться до своїх дітей; а також сім'ї, в яких відсутні емоційні контакти між членами сім'ї, байдужість до потреб дитини при зовнішньому благополуччі стосунків. Дитина в таких умовах намагається знайти емоційні стосунки поза сім'єю. Є і сім'ї з нездоровою моральною атмосферою, коли обмежені соціальні потреби й інтереси дітей та які призводять до аморального способу життя останніх. В основу цієї класифікації покладено емоційні переживання дитини.

Дослідники (Н. Волкова, Р. Овчарова, В. Целуйко) пропонують чотири типи неблагополучних сімей, що сприяють появі „важких” дітей:

1) сім'ї з недостатніми виховними ресурсами. До них належать зруйновані або неповні сім'ї. Ці сім'ї самі по собі не формують „важких” дітей. Відомо багато випадків, коли в таких сім'ях виростили морально досконалі люди. Але все ж таки ці сім'ї створюють несприятливе середовище для виховання молоді;

2) конфліктні сім'ї, де один з батьків не схвалює поведінки іншого. У таких сім'ях діти часто поводяться опозиційно, інколи конфліктно-демонстративно. Старші протестують проти існуючого конфлікту, стають на бік одного з батьків;

3) морально неблагополучні сім'ї. Серед членів такої сім'ї спостерігаються розбіжності у світогляді та принципах організації сім'ї, бажання досягти своєї мети незважаючи на інтереси інших, використання чужої праці, прагнення підкорити своїй волі іншого;

4) педагогічно некомпетентні сім'ї. У таких сім'ях надумані або застарілі уявлення про дитину замінюють реальну картину її розвитку [6].

Т. Бессонова пояснює появу неблагополучної сім'ї внаслідок нездоров'я самої дитини, що збільшує її психічний стан і надалі зумовлює надмірне реагування дитини на сімейне неблагополуччя, а також на несприятливі фактори довкола які неї. Автор також вважає неблагополучну сім'ю неповноцінною в питаннях виховання, де діти набувають статус соціальної безпритульності [8].

Виховне ігнорування дитини в неблагополучній сім'ї породжує процеси фізичного, психічного і навіть сексуального насильства, що вважається невід'ємною проблемою дітей у таких сім'ях.

Емоційний тиск (постійна лайка, приниження гідності дитини, образи, докори, неухважність) призводить до емоційної, поведінкової й інтелектуальної інвалідності дитини. Таке визначення стану дитини з неблагополучної сім'ї особливо істотне в межах нашого дослідження як соціально-педагогічний симптом діагностування і подальшої корекції особистості дошкільника.

І. Козубовська безпідставно вважає, ознакою неблагополуччя сім'ї передусім несприятливі умови виховання дітей і виділяє на підставі цього таку градацію неблагополучних сімей:

- соціально-демографічні (неповні, багатодітні, батьки розлучаються);
- матеріально-побутові (малозабезпечені, безробітні);
- медико-соціальні (батьки-інваліди, алкоголіки, наркомани, психічно хворі);
- психологічні й соціально-педагогічні (тривожний клімат у сім'ї, емоційно-конфліктні взаємини, педагогічна некомпетентність батьків);
- соціально-правові (криміногенний спосіб життя батьків, раніше суджені) [5].

І. Трубавіна на основі аналізу чинного законодавства в Україні визначає, що неблагополучними є такі сім'ї, в яких порушуються права дитини та юридичні норми суспільства. Причинами такого, вважає автор, може бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, насильство щодо членів сім'ї тощо. Разом з тим увагу вченої привернуло те, що неблагополучними можна вважати і

потенційно неблагополучні, в яких порушені зв'язки сім'ї з мікро- і макросередовищем, внутрішньородинні зв'язки, структура сім'ї, спроможність сім'ї виконувати свої функції і низький культурний та освітній рівень членів сім'ї. [10]

М. Раттер визнає причиною появи „важких” дітей сімейні травми і конфлікти в сім'ї, недостатню любов батьків, смерть одного з них, батьківську жорстокість або просто непослідовність у вихованні, перебування в дитячому будинку. Автор уважає, що діти нерідко засвоюють не тільки позитивні, а й негативні зразки поведінки батьків, інколи доводячи їх до крайнощів. Вони часто прагнуть порівнювати слова батьків з їхніми справами. Учений визначає й інші фактори, що негативно впливають на дитину. Такими є жорстокі обмеження та гіперопіка з боку батьків. Перші – призводять до пригноблення дитини або до нервового стану. Викликає певні труднощі в поведінці дитини і домінування в сім'ї одного з подружжя, що виявляється в опорі іншого. Негативно впливає на дитину життя віддалік сім'ї й особливо втрата одного з батьків (смерть, розлучення). Часто на дитину більше впливає не сам факт розлучення, а розлад і дисгармонія у відносинах батьків між собою. Появі „важких” дітей сприяє відсутність взаєморозуміння між членами сім'ї, емоційні та інші психічні розлади між батьками, асоціальна поведінка одного або обох батьків, зруйновані або відсутні зв'язки між членами сім'ї різних поколінь.

Особливу групу неблагополучних сімей, на думку вчених (Т. Гаврилова, Т. Кулікова, В. Целуйко, І. Фрідман), становлять сім'ї, які виглядають цілком благополучно, але припускаються серйозних помилок у сімейному вихованні. Такі помилки мають сталий характер. З-поміж них такі: відсутність вимог до дитини; безконтрольність з боку батьків за поведінкою дитини; надмірна батьківська любов, надмірна суворість виховання; відсутність урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини [8].

Так, учений під неблагополучними сім'ями розуміє сім'ю з яскраво вираженою стійкою конфліктно-агресивною спрямованістю, що суперечить морально-правовим нормам сімейного життя (наявність різного виду правопорушень); схильністю до вживання алкогольно-наркотичних речовин; проявами різного роду насильства до членів сім'ї; цілеспрямованим залученням батьками дітей до правопорушень і злочинів.

Дослідники Л. Оліференко, Т. Шульга, І. Дементьєва розподіляють неблагополучні сім'ї на три групи:

- 1) превентивні – сім'ї, в яких проблеми мають незначний прояв і знаходяться на початковій стадії розвитку неблагополуччя;
- 2) сім'ї, в яких соціальні та інші суперечності загострюють взаємовідносини членів сім'ї один з одним та довколишніми до критичного рівня;
- 3) сім'ї, які втратили всіляку життєву перспективу, інертні стосовно своєї долі та долі своїх дітей [10].

Дослідники (М. Буянов, Н. Волкова, В. Торохтій) пропонують ще й таку класифікацію неблагополучних сімей: за кількістю батьків – повна; неповна; опікунська; приймальна; сім'я, в якій усиновили дитину; за кількістю дітей – малодітна, багатодітна, бездітна; за матеріальним благополуччям – малозабезпечена, середньозабезпечена, добре забезпечена; за проблемами батьків – сім'я алкоголіків, наркоманів, безробітна, криміногенна, позбавлена батьківських прав, соціально дезадаптована, педагогічно послаблена. При цьому особливо визначають „тяжку неблагополучну сім'ю”, в якій спостерігається соціальна невлаштованість батьків і, як наслідок, – постійний психологічний стрес, який підкріплюється алкоголем, асоціальною поведінкою, відчуженістю від навколишніх, правопорушеннями, злодійством тощо [8].

Зауважимо, що, в науковій літературі також не існує чіткого розподілу між неблагополучними сім'ями і сім'ями, які припускаються помилок у вихованні дітей, тому такі сім'ї називають „педагогічно занедбаними”. Тож їх також слід віднести до неблагополучних .

Як свідчать дані психологічних, соціальних і педагогічних досліджень, причин, які не дозволяють або заважають батькам позитивно впливати на виховання дітей, достатньо для того, щоб констатувати факт існування неблагополуччя дітей у багатьох сучасних сім'ях. Але водночас кожна сім'я в певний період свого існування проходить через низку кризових ситуацій, які стосуються як сім'ї взагалі, так і окремих її членів. Різні періоди життя сім'ї викликають у її членів різні стреси. Вони провокують реальні кризи і спонукають кожного члена сім'ї або продовжити подальше зростання й розвиток, або зупинитися через страх змін.

Досліджуючи теоретичні засади неблагополучної сім'ї, було визначено, що ця проблема є важливою для суспільства, оскільки сім'я здійснює соціалізацію особистості, вона є концентрованим виразником свого ставлення до всіх аспектів виховання.

Отже, під неблагополучною сім'єю розуміємо сім'ю як явище ситуативне і динамічне, з низьким соціальним статусом, яка не задовольняє своїх основних життєвих потреб, не виконує покладені на неї функції та яка потребує постійної соціально-педагогічної підтримки суспільства.

Останнє десятиліття характеризується підвищенням напруженості криміногенної обстановки, зростанням злочинності, особливо, злочинності серед неповнолітніх. Кримінальна активність неповнолітніх є значно вищою ніж у дорослого населення. Якщо на десять тисяч підлітків віком від 14 до 17 років протягом року припадає близько 120 злочинів, то на таку ж кількість дорослих – 90 злочинів. Але найбільш небезпечною і такою, що потребує уваги, тенденцією є збільшення за останні роки так званих резонансних злочинів, які відрізняються особливим цинізмом і жорстокістю. Основними причинами цього є соціальна незрілість і психофізіологічні особливості підлітків, прагнення

пережити нові відчуття, підвищене бажання незалежності. Подібний сплав біологічних і соціальних чинників ускладнює соціальну адаптацію дітей і підлітків у суспільстві.

Дослідження причин правопорушень і злочинів, вчинених неповнолітніми, свідчать, що в 90-97% випадках механізм протиправної поведінки був запущений недоліками сімейного виховання, при чому неповнолітні приходять до протиправної поведінки під безпосереднім впливом або за участю батьків [1].

Не знаючи, як справитися з реальністю, дитина може шукати різні способи відходу від суворої дійсності. Вибір у таких дітей невеликий: алкоголь, наркотики, проституція і т.д. Нерідко „одурманення” стає єдиним способом позбавлення від щоденних скандалів, образ і принижень. „На практиці” спостерігаючи наркогенні традиції, підліток знайомиться з технологією одурманення. Діти наркозалежних батьків не тільки дуже рано долучаються до одурманення, а й починають свою наркогенну кар’єру з однією з найжорстокіших форм наркотизації – побутової хімії.

Дослідники вважають, що сьогодні кожному другому школяреві у віці від 13 до 15 років хоча б раз пропонували одурманюючий препарат. Приблизно третина з них скористалася такою пропозицією. Значна частина підлітків-наркоманів живуть у повній сім’ї (з обома батьками). Головне тут – не склад сім’ї, а атмосфера, що створюється в ній, емоційна близькість і довіра домочадців один до одного.

Набагато поширенішим у нашій культурі є алкоголізм. І наслідки можуть бути не менш плачевними, ніж у разі вживання наркотиків. Дитиною алкоголіка бути дуже образливо. Діти стараються нікому не говорити про проблему в сім’ї, навіть самим собі. Тато дуже зайнятий вином. Мама засмучена і зайнята татом. Зазвичай алкоголік – більш улюблена її дитина. Ролі, які можуть брати на себе діти в таких сім’ях: бунтар, відповідальна дитина, втрачена дитина. Бунтар виконує в сім’ї роль „козла відпущення”, тим самим, відволікаючи увагу від питушого алкоголіка. Його „бунт” дає причину батькові напиться. Такі діти постійно порушують правила, часто кидають школу, рано одружуються або заводять незаконну дитину. Відповідальний – це звичайно старший з дітей, який перебирає на себе багато обов’язків по дому. Його роль – запобігати конфліктам. Назва цієї гри – „мир за всяку ціну”. Втрачена дитина навчилася тікати від реальних подій у світ фантазій і стаючи дорослою, вона рідко знає про спрямованість і мету в житті, продовжує відчувати себе людиною безсилою, що не має вибору.

Висновок: агресивність, лінь, девіантна поведінка, гальмування соціальної зрілості, невпевненість, нездатність встановлювати міцні емоційні контакти і т.д. – все це як риси особистості дитини формується унаслідок деструктивних стилів поведінки батьків відносно своїх дітей.

Державна і відомча статистика, матеріали спеціальних досліджень, аналіз звертань дітей і підлітків в служби екстреної психологічної

допомоги свідчать про високу потребу підростаючого покоління в захисті їх законних інтересів, наданні медико-соціальної, психологічної, правової, педагогічної та інших видів допомоги і підтримки. На жаль, сьогодні важко знайти достовірну інформацію про те, скільки на сьогодні дітей опинилося у важкій життєвій ситуації.

Отже, сім'я є першоосновою суспільства, де найвищою мірою виявляються та формуються індивідуальні особливості кожного з батьків, дітей та інших членів родини, реалізуються природні потреби, формуються цінності, мотиви поведінки як критерії розвитку особистості, відбувається становлення соціальної компетенції та соціалізації її членів. Відповідно сім'я займає найважливіше місце серед причин поведінки, які відхиляються від норми. Важливість сімейної соціалізації полягає в тому, що в сім'ї формуються не тільки соціально-значимі якості особистості, але і властиві їй критерії оцінювання явищ, подій, людей.. Вплив сім'ї на неповнолітніх сильніший за вплив школи, суспільства в цілому. Це впливає з низки особливостей, характерних для сім'ї, її суб'єктивної соціальної реальності, котра постає безальтернативною у перші роки дитини та характеризується глибокою емоційною підтримкою. Тому сім'я в деяких випадках сприяє хибній соціалізації неповнолітніх і, відповідно, їх протиправній поведінці.

Література

1. Беседин А. А. Неблагоприятные семейные стереотипы как фактор формирования девиантного поведения подростка / А. А. Беседин // Вестник международного славянского университета. Серия „Социология”. – Т 4. – 2001. – № 4. – С. 21 – 28. **2. Бессонова Т. П.** Особенности развития ребенка в неблагополучной семье / Т. П. Бессонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 39 – 42. **3. Буянов М. И.** Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра : кн. для учителей и родителей / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с. **4. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебнік. – К. : ІЗНМ, 1997. – 390 с. **5. Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю** / І. В. Козубовська, В. Ю. Керещан, Г. В. Товканець. – Ужгород, 1998. – 73 с. **6. Овчарова Р. В.** Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин. психотерапии, 2003. – 319 с. **7. Орбан-Лембрик Л. Е.** Соціальна психологія : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с. **8. Понятие и типы неблагополучных семей** / В. М. Целуйко // Психология неблагополучной семьи : кн. для педагогов и родителей. – М. : Изд-во „ВЛАДОС”. – ПРЕСС, 2003. – 182 с. **9. Семейная социализация. Семейная психология : учеб. пособие** / Т. В. Андреева – СПб. : Речь, 2004. – 264 с. **10. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник** / за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

Сьомкіна І. С. Особливості впливу неблагополучної сім'ї на соціалізацію дитини.

У статті автор розглядає сутність феномена „неблагополучної сім'ї”. Розкриваються типи, особливості неблагополучних сімей і їх негативний вплив на соціалізацію дитини.

Ключові слова: соціалізація, сім'я, неблагополучна сім'я.

Сёмкина И. С. Особенности влияния неблагополучной семьи на социализацию ребенка.

В статье автор рассматривает сущность феномена „неблагополучной семьи”. Раскрываются типы, особенности неблагополучных семей и их негативное влияние на социализацию ребенка.

Ключевые слова: социализация, семья, неблагополучная семья.

Syomkina I. S. Features of influence of unhappy family on socialization of child.

In the article an author examines essence of the phenomenon of „unhappy family”. Types, features of unhappy families and their negative influence, open up on socialization of child.

Keywords: socialization, family, unhappy family.

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

УДК 316.62

Артюшенко А. О.

ЗМІСТОВО-ОРІЄНТАЦІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ ДОВІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ПОВЕДІНКОЮ І РУХОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Здатність людини швидко орієнтуватися в життєвих ситуаціях, які постійно змінюються і ускладнюються, своєчасно приймати адекватні рішення про спосіб власних дій у сучасному суспільстві набуває особливого значення. Ця здатність до свідомого і ефективного управління власною поведінкою і діяльністю пов'язується з такими поняттями, як „довільне управління”, „довільна регуляція”, „вольова регуляція” [3, с. 5]. Поняття „довільність” визначає навмисність і свідомість дій, тобто ці дії виконуються за волею самої людини [5, с. 6]. В основі будь-якої довільної дії знаходиться свідомість людини, її розум, чітке уявлення мотиву-мети майбутньої діяльності, її значущості і доступності, а також аналіз зовнішніх труднощів і власних можливостей [4]. Все це впливає на самостійне і своєчасне прийняття адекватного рішення про спосіб дії, на створення у внутрішньому плані програми дій і на процес виконання з відповідною самооцінкою, самокорекцією і самоаналізом [1, с. 7]. Все це розглядається як здатність до діяльності взагалі, як готовність до довільного управління власною поведінкою і руховими діями. Все це вписується в поняття „особистісна мобільність” [2].

Найбільш детально механізм управління рухами і діяльністю представлений у схемі П. Анохіна [1], яка, на думку Є. Ільїна [7], цілком докладається і до довільного управління.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що складності в розумінні проблеми, яка розглядається, пов'язані також з відсутністю єдиної думки з приводу термінів, які використовуються різними авторами при описі одних і тих же або близьких понять. Введене нами поняття „особистісна мобільність” підкреслює вирішальне значення у процесі довільного управління саме психологічної складової (свідомості, розуму) [2].

Тому, базуючись на проаналізованих підходах особистісну мобільність ми визначаємо як здатність людини в результаті глибокого усвідомлення мети, аналізу зовнішніх умов та імовірності її досягнення приймати оптимальні рішення про спосіб дії, створювати у внутрішньому плані програму дій, свідомо мобілізувати власні індивідуально-психологічні можливості для досягнення мети, корегувати їх у контексті специфіки дії колективних суб'єктів, здійснювати

самооцінку, самокорекцію по ходу виконання дії і проводити самоаналіз результатів діяльності в цілому [2].

Фактично можна вважати, що результативність рухової діяльності, ефективне управління довільними руховими діями є функцією особистісної мобільності, яка в свою чергу повністю вписується в уявлення П. Анохіна [1] про функціональні системи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури за темою показує актуальність подальшого вивчення теоретичних і методичних питань формування особистісної, її здатності до активної і результативної діяльності, тобто особистісної мобільності. Подальшого вивчення потребує змістова сутність поняття „особистісна мобільність”, її функціональна структура і основні складові.

У результаті теоретичного аналізу вивчення функціональної структури особистісної мобільності ми вважаємо за доцільне розглянути три її види (складові): мотиваційну мобільність, змістово-орієнтаційну мобільність і операційну мобільність.

В рамках даної статті ми обмежимося аналізом сутності змістово-орієнтаційної мобільності як складової особистісної мобільності й основи довільного управління руховою діяльністю.

Мета дослідження – проаналізувати сутність поняття „змістово-орієнтаційна мобільність”, визначити основні чинники, які впливають на рівень її прояву.

В якості метода дослідження використовували аналіз психолого-педагогічної літератури.

Результати дослідження

Поняття „змістово-орієнтаційна мобільність” ми розглядаємо як складову особистісної мобільності та пов’язуємо її сутність з готовністю до своєчасного і адекватного прийняття рішення про дію в кожній конкретній ситуації. В різних видах навчально-фізкультурної діяльності процес прийняття рішення про дію, про спосіб дії пов’язується зі специфікою конкретних фізичних вправ, рухових завдань, зміною умов їх виконання [2].

Поняття „змістово-орієнтаційна основа вчинка” зустрічається в психолого-педагогічній літературі. Так, наприклад, Є. Ільїн [7] вважає дуже важливим те, що змістово-орієнтаційна основа вчинка, розвивається вже в молодшому шкільному віці. Автор називає це ланкою між бажанням щось зробити і діями, які розгортаються. Це, на думку автора, інтелектуальний процес, який дозволяє більш чи менш адекватно оцінити майбутній вчинок з точки зору більш віддалених наслідків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що результативність рухової діяльності досягається не тільки м’язами, але й розумом. Вибір правильного рішення рухового завдання, найбільш доцільної лінії поведінки, способів дій для подолання конкретних труднощів може бути зроблений тільки на основі розумової діяльності,

яка стимулюється моральними почуттями, і з урахуванням рівня власних можливостей [5; 8; 9].

Для прийняття рішення про спосіб рухової дії в конкретній ситуації необхідно мати впевненість у досягненні успіху. Ця впевненість виникає при наявності власного практичного досвіду в результаті роздумів про значущість і доступність мети, в результаті аналізу й оцінки ситуації і власних можливостей, тобто в результаті визначення імовірності досягнення успіху [4].

Формування рішення про спосіб дії здійснюється також на основі сукупності психічних процесів – уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви та інш. Найбільш яскраво це проявляється в спортивних і рухливих іграх, які характеризуються постійною зміною ігрових ситуацій [10]. Прийняття своєчасного рішення про спосіб дії в кожній конкретній ігровій ситуації в результаті її сприйняття, інтелектуальної роботи й аналізу супроводжується побудовою плану (програми) дій у внутрішньому плані (напрямок і послідовність рухів, їхня швидкість, амплітуда, зусилля, спроба взяти гру на себе або передати м'яч партнеру та інше). Прийнято говорити, що прийняття рішення про дію передують створенню програми дії, але, на нашу думку, ця послідовність умовна, тому що прийняття рішення про дію, про її початок само по собі передбачає наявність вже створеного плану дій одночасно з аналізом ситуації та власних можливостей. Суб'єкт приймає рішення про дію, тому що бажає досягти поставленої мети, тому що розуміє, як і що робити, тому що впевнений у власних силах.

Розроблена нами схема структури змістово-орієнтаційної мобільності представлена на рис. 1. На схемі структури змістово-орієнтаційної мобільності наочно показано, що рішення про спосіб дії приймається в результаті роздумів, в результаті оцінки ситуації і власних можливостей. При цьому велике значення має значущість і доступність мети, тобто мотив. Сильний, стійкий мотив, бажання досягти успіху сприяє більшій мобілізації власних зусиль не тільки у процесі виконання прийнятого рішення, але й на стадії його прийняття у процесі оцінки власних можливостей. Власні можливості, на нашу думку, визначаються наявністю власного практичного досвіду рухових дій в аналогічних ситуаціях, теоретичною й фізичною готовністю, силою мотиву, впевненістю у власних силах, рівнем сформованості особистісних якостей (самостійності, сміливості, рішучості, ініціативності), станом в даний момент, емоціями.

Все це відноситься до внутрішніх умов. Оцінка ситуації пов'язується із зовнішніми труднощами – це поперед за все складність самої діяльності, наявність засобів досягнення мети, поведінка значущих для діяльності інших людей, наявність необхідного часу. Рішення про спосіб дії приймається в результаті роздумів про значущість і доступність мети.



Рис. 1. Структура змістово-орієнтаційної мобільності

До основних чинників, які впливають на здатність суб'єкта до прийняття рішень про спосіб дії з метою розв'язання конкретних рухових завдань: можна віднести: розуміння сутності та значущості навчально-фізкультурної діяльності наявність практичного досвіду, впевненість у власних силах, здатність до швидкої оцінки ситуації, вольові якості (самостійність, сміливість, рішучість, ініціативність).

Перша частина будь-якої довільної дії, на думку практично всіх психологів, [4; 5; 9; 11] є інтелектуальним процесом і пов'язується з прийняттям рішення. В цей час у свідомості людини уточнюється мета, шляхи, засоби і методи її досягнення. Співставляються внутрішні і зовнішні чинники. Цей процес прийнято називати боротьбою мотивів. Саме прийняття рішення в результаті боротьби мотивів є, вузловою ланкою будь-якої довільної дії.

У довільній дії Л. Виготський виділяв два окремих процеси: перший відповідає рішенням про дію; другий – виконавчий – заключається у виконанні прийнятого рішення. Фактично автор визнає, що будь-яка довільна дія – це прояви особистісної мобільності.

Спонуку до будь-якої дії Д. Узнадзе пов'язував з наявністю установки на дію (намір). Ця установка, яка виникає в момент прийняття рішення, знаходиться в основі довільної поведінки і створюється завдяки присутності у свідомості уявної або подумкової ситуації. За установками ховаються потреби людини, які знаходяться в основі прийняття рішення про дію, до того ж в плануванні такого рішення беруть участь також процеси уявлення і мислення.

На нашу думку власний руховий досвід, що добувається впродовж життя відіграє величезну роль не тільки при виконанні прийнятого рішення, а й до того. Тобто власний практичний досвід, уміння і навички є вагомим аргументом для прийняття рішення про дію, при аналізі ситуації, що склалася, при подумковій оцінці зовнішніх труднощів і власних можливостей. Якщо людина має впевненість у власних можливостях, якщо вона має досвід успішної діяльності в аналогічних ситуаціях, то процес прийняття рішення про дію проходить без коливань і без затримки в часі. В такому випадку людина каже собі: „Я з цим впораюся, це завдання для мене по силах, я це зможу зробити і зроблю”. Таке прийняття рішення про дію і є саме проявом змістово-орієнтаційної мобільності, як складової особистісної мобільності. Значущість для людини результатів цієї діяльності, а також рівень труднощів визначають рівень зусиль, які необхідно докласти при виконанні прийнятого рішення й, відповідно, ступінь самостимуляції індивідуальних можливостей [6]. Якщо людина не має достатнього власного досвіду, якщо не володіє в достатньому ступені руховими уміннями і навичками, процес прийняття рішення про дію в конкретній ситуації значно ускладнюється. Подумковий аналіз зовнішніх умов і власних можливостей може викликати протилежне рішення: „Я цього зробити не зможу, я з цим не впораюсь, я це робити не буду”.

На нашу думку, у процесі навчально-фізкультурної і спортивної діяльності можливий і такий варіант, при якому діяти потрібно, але впевненості у власних можливостях немає. Наприклад, потрібно виконувати завдання вчителя, а достатнього практичного досвіду немає, належних рухових умінь і навичок недостатньо. Найбільш часто такі ситуації спостерігаються в спортивних іграх, коли потрібно виходити на гру з явно сильнішим супротивником. Незалежно від значущості кінцевого результату такої гри, відсутність впевненості у власних силах, сумніви, відсутність твердого рішення й наміру перемогти визначають відповідний рівень прояву вольових зусиль. Якщо немає особистісного рішення про дію, немає і волі, немає і зусиль.

На нашу думку, можна вважати, що свідоме прийняття рішення, тобто прояви змістово-орієнтаційної мобільності – це складова будь-якої довільної дії. Стає більш зрозумілим, чому багатьма психологами і філософами на протязі багатьох століть прояви волі розглядалися як свобода вибору на рівні прийняття рішення і відповідальності за прийняте рішення.

Прийняття рішення пов'язується з упевненістю людини. Ця характеристика виражається у впевненості або, навпаки, в сумнівах людини у правильності прийнятого рішення. Ступінь упевненості визначається рядом зовнішніх і внутрішніх факторів. До перших відноситься інформація: чим меншими відомостями володіє людина і чим більше є рівнозначних варіантів для вибору, тим більше проявляється невпевненість. Сприяють невпевненості такі чинники, як несподівана ситуація, нова обстановка, відсутність досвіду. Внутрішні (психологічні) чинники, які можуть викликати невпевненість, – це занепокоєність, нерішучість як особистісні характеристики [7].

Плануючи зміст і організацію навчально-виховного процесу, вчитель повинен створити такі психолого-педагогічні умови, так пояснити і поставити завдання, щоб кожен учень розуміючи їхню важливість, самостійно прийняв рішення – я цього хочу, я це зможу, я це зроблю.

При визначенні сутності змістово-орієнтаційної мобільності в якості вихідного положення ми взяли відповідь на запитання: *від чого залежить своєчасне і обґрунтоване прийняття рішення про дію, складання раціональної програми дії та її виконання?*

Не викликає сумнівів, що в першу чергу це інтелектуальна робота, розум, рівень знань, здатність до роздумів, до уявлень. Для прийняття рішення про дію людина поперед за все починає аналізувати інформацію, яка необхідна для вибору мети, оцінювати зовнішні і внутрішні умови її досягнення, тобто співставляти зовнішні труднощі на шляху до мети і власні можливості. В основі такого співставлення є власний досвід в конкретному виді діяльності, розум, інтелект, рівень знань, умінь і навичок. Якщо мова, іде про рухові дії, про виконання фізичних вправ, то людині для прийняття рішення про дію і для складання програми дій потрібно враховувати власний практичний досвід і рухову

підготовленість.

Якщо визначати змістово-орієнтаційну мобільність як готовність людини самостійно приймати відповідальні рішення та неухильно реалізовувати їх у практичній діяльності, то важко не звернути увагу на те, що ці прояви пов'язуються з проявами вольових якостей. Так необхідність самостійного прийняття рішення про дію потребує прояву самостійності. Відповідальність за прийняте рішення і за результати його виконання потребують певної сміливості. Реалізація прийнятих рішень у процесі діяльності вимагає прояву цілеспрямованості.

Таким чином, не викликає сумнівів що рівень прояву змістово-орієнтаційної мобільності прямо залежить від інтелектуальної та теоретичної готовності, від власного досвіду практичної діяльності, від рівня рухових умінь, фізичних здібностей і сукупності вольових якостей. Все це визначає впевненість людини у власних силах, що є необхідною складовою особистісної мобільності як готовності до ефективного управління довільними руховими діями.

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що в основі довільної поведінки й діяльності знаходиться прийняття людиною в результаті складної інтелектуальної роботи рішення про дію. Саме прийняття рішення в результаті „боротьби мотивів” – це і є прояви змістово-орієнтаційної мобільності.

Подальше вивчення змістово-орієнтаційної мобільності, її основних складових та чинників, які впливають на процес прийняття рішення про дію, буде сприяти вирішенню не тільки багатьох теоретичних, а й методичних проблем формування в учнів загальноосвітньої школи змістово-орієнтаційної мобільності як готовності до довільного управління поведінкою і руховою діяльністю.

Висновки

1. Поняття „*змістово-орієнтаційна мобільність*” ми розглядаємо як складову особистісної мобільності та пов'язуємо її сутність з готовністю до своєчасного і адекватного прийняття рішення про дію в кожній конкретній ситуації. В різних видах навчально-фізкультурної діяльності процес прийняття рішення про дію, про спосіб дії пов'язується зі специфікою конкретних фізичних вправ, рухових завдань, зміною умов їх виконання.

2. До основних чинників, які впливають на здатність суб'єкта до прийняття рішень про спосіб дії з метою розв'язання конкретних рухових завдань можна віднести: розуміння сутності та значущості навчально-фізкультурної діяльності, наявність практичного досвіду, впевненість в власних силах, здатність до швидкої оцінки ситуації, вольові якості (самостійність, сміливість, рішучість, ініціативність).

3. Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми змістовно-орієнтаційної мобільності як складової довільного управління поведінкою і діяльністю. Ряд аспектів потребують подальших наукових розробок, зокрема, теоретично-методичні основи формування

особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи у процесі навчально-фізкультурної діяльності.

Література

- 1. Анохин П.** Очерки по физиологии функциональных систем / П. Анохин. – М. : Педагогика, 1975. – 447 с.
- 2. Артюшенко А.** Особистісна мобільність як довільне управління поведінкою і діяльністю / А. Артюшенко // Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХХІІІ, 2010. – № 5. – С. 6 – 9.
- 3. Бернштейн Н.** О построении движений / Н. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
- 4. Виготский Л.** Педагогическая психология / Л. Виготский. – М. : Педагогіка, 1991. – 480 с.
- 5. Запорожець А.** Избранные психологические труды / А. Запорожець // Развитие произвольных движений. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.
- 6. Иванников В.** Психологические механизмы волевой регуляции / В. Иванников. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
- 7. Ильин Е.** Психология воли / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
- 8. Костюк Г.** Избранные психологические труды / Г. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
- 9. Леонтьев А.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1977. – 183 с.
- 10. Платонов В. Н.** Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : „Олимпийский спорт“, 1997. – 584 с.
- 11. Рубинштейн С.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
- 12. Сеченов И.** Избранные произведения / И. Сеченов. – М. : Педагогика, 1953. – 218 с.
- 13. Узнадзе Д.** Психологические исследования / Д. Узнадзе. – М. : Политиздат, 1966. – 119 с.

Артюшенко А. О. Змістово-орієнтаційна мобільність як складова функціональної структури довільного управління поведінкою і руховою діяльністю.

У статті розглядається сутність поняття „змістово-орієнтаційна мобільність” як складової частини функціональної структури довільного управління поведінкою і руховою діяльністю.

Ключові слова: змістово-орієнтаційна мобільність, довільне управління, прийняття рішення.

Артюшенко А. А. Содержательно-ориентационная мобильность как составляющая функциональной структуры произвольного управления поведением и двигательной деятельностью.

В статье рассматривается сущность понятия „содержательно-ориентационная мобильность” как составляющая часть функциональной структуры произвольного управления поведением и двигательной деятельностью.

Ключевые слова: содержательно-ориентационная мобильность, произвольное управление, принятие решения.

Artyushenko A. A. Richly-orientation mobility as constituent of functional structure of arbitrary management a conduct and motive activity.

Essence of concept „Richly-orientation mobility” as component of functional structure of arbitrary management a conduct and motive activity is examined in the article.

Keywords: richly-orientation mobility, arbitrary management, decision-making.

УДК 316.772.2

Гамина Т. С.

СРЕДСТВА НЕВЕРБАЛЬНОГО УСИЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОЗИЦИИ ГОВОРЯЩЕГО

Передача и получение информации в процессе взаимодействия возможны лишь посредством знаковых систем – вербальных и невербальных. Вербальная коммуникация (словесная) осуществляется посредством речи и ее слушания. Речь позволяет максимально понять смысл общения и воспринять информацию. Благодаря речи осуществляется кодирование и декодирование информации, однако адекватное ее толкование возможно лишь при анализе неречевых знаковых систем, сопровождающих речь.

Известный психолог Л. Выготский отмечал, это связано с тем, что мысль никогда не равна прямому значению слов. Установлено, что в процессе общения с помощью вербальных средств мы передаем и получаем лишь 20 – 30% информации. Остальная коммуникация осуществляется за счет невербальных средств, при этом 52% информации мы получаем через „считывание” жестов, поз, мимики, а 38% через околоречевые сигналы (темп, тембр, дикция, паузы и пр.).

Эффективность общения определяется умением правильно оценить поведение участников общения, их мимику, жесты, телодвижения, позу, направленность взгляда – т.е. понять **язык невербального** (неречевого) общения. Этот язык позволяет говорящему полнее выразить свои чувства, показывает, насколько участники диалога владеют собой, как они в действительности относятся друг к другу. Необходимо добиваться, чтобы жестово – мимические средства общения составляли единое целое с речевым процессом.

Невербальные средства включают в себя: **паралингвистику**, **экстралингвистику** (para в переводе с греческого – возле, около)

изучает факторы, которые сопровождают речь, участвуют в передаче информации в процессе вербального (речевого) общения: темп, тембр, дикцию, артикуляцию, паузы, манеру говорения, слова-паразиты). Неречевые средства являются не самостоятельным, а вспомогательным средством коммуникации. Они подготавливают, сопровождают, комментируют, разъясняют речь, вскрывают ее глубинную суть.

Кинесика (от греческого *kinesis* – движение) – раздел науки, изучающий телодвижения (жесты, мимику, позы, движения), соответствующие определенным интонационным моделям, словесным оборотам.

Проксемика – пространственно-временная организация общения (позиция за столом, дистанция).

Ольфакторная система – включает приятные и неприятные запахи окружающей среды, цветовое оформление интерьеров, а также предпочтения в одежде, освещении и температуре, переданные с помощью организации окружающего нас физического пространства.

Такесика (рукопожатие, похлопывание, поцелуи).

Фонация изучает интонации живой речи, которые рассматриваются как „дополнительный паралингвистический канал связи” в речевом взаимодействии: интонациям соответствуют определенные жесты, мимика, движения, позы. „Интонация – это жест, жест – это интонация”.

Яркий пример того, как при помощи мимики, жестов, движений можно угадывать чувственный мир человека, дает нам Сервантес. Герой его романа Дон Кихот, отправляя с письмом к Дульцинее своего оруженосца, говорит ему: „Напряги свою память, да не изгладится из нее, как моя госпожа тебя примет: изменится ли в лице, пока ты будешь излагать ей мою просьбу; встревожится ли и смутится, услышав мое имя... если же примет тебя стоя, то наблюдай, не будет ли переступить с ноги на ногу... не повторит ли свой ответ дважды или трижды; не превратится ли из ласковой в суровую или же, напротив того, из угрюмой в приветливую; поднимет ли руку, чтобы поправить волосы, хотя бы они были у нее в полном порядке; одним словом, сын мой, наблюдай за всеми действиями ее и движениями, ибо если ты изложишь мне все в точности, то я угадаю, какие в глубине души питает она ко мне чувства; должно тебе знать, Санчо, если ты этого не знаешь, что действия и внешние движения влюбленных, когда речь идет об их сердечных делах, являют собой самых верных гонцов, которые доставляют вести о том, что происходит в тайниках их души”.

Особенно важны при общении руки и их движения. Знаменитый оратор древности Демосфен на вопрос, что нужно для хорошего оратора, ответил „Жесты, жесты, жесты!”, так как они делают речь образной, значительной и эмоциональной, а доводы – более убедительными. Движения рук выполняют при общении следующие функции:

- помогают снять скованность и напряженность;
- направляют внимание собеседника;

- структурируют подачу информации;
- поддерживают ритмику речи;
- побуждают собеседника к действиям;
- выражают сопутствующие эмоции;
- усиливают отдельные высказывания.

Участникам взаимодействия следует помнить, что жестовые сигналы, кроме поддержки речи и расстановки акцентов, свидетельствуют также об уверенности или неуверенности человека. У неуверенного человека жесты, как правило, ниже талии, порой на уровне коленок. О неуверенности говорят также сильно прижатые к телу локти, напряженная поза, скованные пальцы, трясущиеся руки.

Г. Крейдлин отмечает, что руки с незапамятных времен привлекали к себе внимание людей. Это связано не только с тем, что рука в человеческом организме, как говорил древнегреческий философ Аристотель, – „орудие орудий”, что она играет огромную роль в жизни человека. Кисть может выполнять и очень тяжелые, и очень тонкие работы. Рука издавна считалась символом силы и могущества человека, и потому ей приписывали различные чудодейственные свойства. В Древнем мире, например, вытянутой вперед руке придавали значение божественной силы и власти. Так, на римских и мексиканских памятниках часто встречается изображение руки.

Оратор как объект восприятия представляет собой единство разума, чувства и воли. Эти три компонента и составляют, по сути дела, то, что мы включаем в понятие эстетической выразительности речи.

Конечно, главное внимание мы обращаем на содержание, но не вправе забывать и об эмоционально-чувственной сфере, на которую оказывают влияние кинесические средства, способствующие установлению невербальных контактов в общении. (Кинесика – наука, изучающая всю совокупность телодвижений).

Любое действие имеет слитые воедино две стороны – психическую и физическую. В бытовом движении (взять книгу) проявляется воля, а в окраске движения (взять осторожно, не разбудив домашних) – чувство. „В психологическом жесте невидимо жестикулирует наша душа”, – говорил актер М. Чехов. Проверьте двойственность структуры действия, беря со стола какой-нибудь предмет (бытовое действие) с различной психологической окраской: уверенно, с опаской, осторожно, небрежно, весело, печально, смело, нежно, спокойно, хитро, нахально... Обратите внимание на то, что в выразительном психологическом жесте участвует весь человек, вся его поза.

Конгруэнтность – соответствие смыслов вербальных и сопровождающих их невербальных сигналов, неконгруэнтность – противоречие между ними. Умеренная жестикуляция считается признаком интеллигентности, воспитанности человека.

Умение наблюдать и учитывать элементы неречевого поведения слушателей позволяет вносить коррективы в свое выступление,

превращать монологическую речь в активный диалог со слушателями, „втягивать” их в процесс взаимостимуляции, Надо уметь видеть, чувствовать „дыхание” аудитории, чтобы регулировать ее поведение.

Невербальные знаки включают:

- знаки языка телодвижений (взгляд, мимика, поза, стойка, движение, походка, осанка, посадка, физический контакт, манипуляции с предметами);
- знаки организации пространства общения (проксемические знаки);
- знаки отсутствия говорения (молчания).

Среди невербальных знаков самую большую группу составляют **жесты**. Если языку учат с детства, то жесты усваиваются естественным путем, и хотя никто предварительно не объясняет, не расшифровывает их значение, говорящие правильно понимают и используют их. **Жесты – значимые движения тела**. А. Кони в „Советах лектору” пишет: „Жесты оживляют речь, но ими следует пользоваться осторожно.... Слишком частые, однообразные, суетливые, резкие движения рук неприятны, приедаются, надоедают и раздражают”. Язык тела иногда говорит больше, чем слова. Он подает нам многочисленные позитивные и негативные сигналы. „Руки – глаза тела”, – утверждал Е. Вахтангов.

К **позитивным сигналам тела** относят:

- расслабленные и открытые жесты;
- ноги, направленные в сторону слушателей;
- холодный визуальный контакт;
- задумчивое, покорное выражение;
- тело, повернутое к слушателям;
- наклон вперед;
- движения в сторону слушателей.

К **негативным сигналам тела** относят:

- сжатые кулаки;
- рассеянный взгляд;
- прикрытый рукой рот;
- отстранение от слушателей;
- постукивание ногой или карандашом;
- барабнящие пальцы;
- напряженность;
- развернутые в противоположную сторону от слушателей ноги;
- скрещенные руки;
- поглаживание волос;
- неподвижная, застывшая поза.

Жесты подразделяются на следующие:

Номинативные – их функция заменять, дополнять или дублировать вербальные средства: палец к губам „тихо”, покручивание у виска – „ненормальный” и др. Их особенность в том, что они передают

чувственный образ предмета, действия (изображение размера, формы). К номинативным жестам относятся: просьба, побуждение, запрет, приветствие, прощание; вопросительные; утешение, сочувствие, подбадривание; победа; знакомство; благодарность; окончательное решение; завершение разговора; отрицание, несогласие, отказ; согласие, подтверждение; привлечение внимания; угроза, предупреждение; изобразительные.

Изобразительные жесты проявляются в случаях, если не хватает слов, чтобы полностью передать представление; если одних слов недостаточно по каким-либо причинам (повышенная эмоциональность говорящего, невладение собой, несобранность, нервозность, неуверенность в том, что адресат все понимает); если необходимо усилить впечатление и воздействовать на слушателя дополнительно и наглядно. Однако, пользуясь изобразительными жестами, нужно соблюдать чувство меры: нельзя этими жестами подменять язык слов.

Эмоционально-оценочные – выражают оценку чего-либо в ходе общения (собеседника, его действий, слов, окружающих предметов, событий, третьих лиц) – кулак как угроза, руки к груди как знак просьбы и др.

Указательные – выделяют предмет в коммуникативной ситуации, ориентируют собеседника в пространстве (указание пальцем, ладонью, головой).

Риторические – имеют усилительный характер, усиливают выражаемое содержание, акцентируют отдельные части высказывания, текста в целом. Риторические жесты могут подчеркивать ритмический рисунок высказывания, коммуникативно значимое членение речи (взмахи рукой, движение ладоней к аудитории). На слушателей в данном случае воздействует не только мысль, но и накал внутренней жизни оратора, который он выявляет в ритмических жестах, смыкающихся со словом, интонацией, тоном, темпом принесения. К ритмическим жестам относятся и жесты колебания, неуверенности. Проявляются они в поднятии плеча, характерном наклоне головы к плечу. Возникают такие жесты тогда, когда говорящий не знает, как выразить свою мысль, не может найти нужное слово. Жесты неуверенности естественны в ответах на вопросы, когда оратор не может дать исчерпывающего ответа на какой-либо неожиданный вопрос и не скрывает этого. Жесты неуверенности возникают и в процессе выступления, когда оратор привлекает слушателей к тому, чтобы вместе с ними искать наиболее точные ответы на поставленные вопросы. Это придает речи естественность, доверительную приближенность к аудитории, помогает снять напряженность восприятия.

Игровые – шуточные, используемые для игры, развлечения („нос”, рожки при фотографировании).

Вспомогательные – жесты, используемые преимущественно в качестве физической помощи себе или собеседнику в конкретной

ситуации (поддержать под руку, приложить ладонь ко лбу козырьком от солнца).

Магические – используются в суеверных, магических целях (скрещение пальцев, осенение крестным знаменем).

Жесты – это сильнейший инструмент в арсенале оратора. Виртуозное владение этим инструментом требует серьезной, вдумчивой подготовки. Грамотно подобранные жесты усиливают воздействие на аудиторию в несколько раз.

Памятка оратору.

Убирайте из своего выступления бессмысленные, не несущие информации жесты. Распространенные „жесты-паразиты“:

- потирание носа, затылка, подбородка;
- приведение прически в порядок, приподнимание очков на переносице;
- верчение какого-то предмета в руках;
- стряхивание невидимых пылинок с одежды.

Бывает так, что жесты мелькают хаотически, подобно „белому шуму“, т.е. никак не соотносятся с произносимыми словами. Классический пример такого „белого шума“ – это мелкие, суетливые перебирания пальцами (заламывание пальцев, рук). Такие жесты-паразиты невольно бросаются в глаза и раздражают слушателей, от оратора веет нервозностью и беспокойством.

Поза – Это статистическое положение человеческого тела. Ее изменение или синхронизация с собеседником может указывать на изменение отношений между ними, например, об интересе к другому человеку (наклоняясь к собеседнику или наоборот, отвернувшись или даже сидя спиной к говорящему).

Известно около 1000 различных устойчивых положений, которые способно принять человеческое тело. Культурные традиции каждого народа накладывают вето на одни позы и поощряют другие (например, поклоны у японцев или вытянутые ноги при сидении у американцев). Большинство поз расшифровываются как оборонительные, закрытые для общения (руки, скрещенные на груди) или свидетельствующие о надменности и превосходстве (высоко вздернутая голова, взгляд сверху вниз). Такие позы чаще всего оказывают негативное воздействие на собеседника. Позитивными позами, например при публичном выступлении, считаются те, при которых говорящий стоит прямо, ноги расставлены на 15-30 см. Левая нога чуть выставлена вперед и слегка согнута, правая нога опорная. Голова слегка наклонена, повернута лицом к аудитории, тело хорошо сбалансировано, устойчиво, в меру расслаблено, руки готовы к жестикуляции.

Все условные и безусловные жесты, рожденные мыслью, чувствами, волей оратора, должны быть связаны с желанием продлить, закрепить слушательское внимание. Велика роль своеобразного центра передачи и приема сигналов в человеческом общении – мимики.

Мимика – движения лицевых мышц, выражающие душевное состояние – это средство эмоционального неречевого воздействия на слушателей. Теоретик ораторского искусства Я. Толмачев писал: „Лицо есть зеркало души. На нем изображаются все чувствования: любовь, ненависть, печаль, гнев, угрозы, ласки; на нем мы читаем мысли оратора прежде, нежели он говорить начинает”. Язык эмоциональной мимики подчеркивает или дополняет то, что передается словами. Например: „С первой же строки Державин пришел в волнение. Он впился глазами в мальчика. В белых глазах под насупленными бровями забегали темные огоньки. Крупные ноздри его раздувались. Губы приметно двигались, повторяя за Пушкиным рифмы” (Ю. Тынянов „Кюхля”).

Мимика – главный показатель выражения лица. Проф. Кошанский в „Частной риторике” писал: „Нигде столько не отражаются чувства души, как в чертах лица и взорах... Никакая наука не дает огня очам и живого румянца ланитам, если холодная душа дремлет в ораторе”.

Околоротовые мышцы вернее всего выявляют эмоциональную жизнь человека. И действительно, если лоб может собраться складками от удивления, неуверенности или нахмуриться от гнева, обиды, напряженных раздумий, а нос – сморщиться, выражая радость или презрение, раздуться от сдержанной обиды, ненависти, то губы способны слегка улыбаться, растягиваться в улыбке, расплываться, иронически кривиться, с презрением опускаться вниз, крепко сжиматься в обиде, прикусываться от боли, волнения и т.д.

Л. Толстой только в романе „Война и мир” описал 85 различных чувств, 85 различных выражений глаз и 97 оттенков улыбки. Улыбка может выражать тихое обожание, легкое презрение, нежную снисходительность, надменную вежливость, ехидство и т.д.

Многие специалисты считают, что способность к мимике является врожденной и, вероятно, прошла долгий путь развития за миллионы лет эволюции. Это означает, что не имеет никакого значения то, откуда мы родом или как воспитывались, так как мимические выражения являются настоящим „мировым языком”.

Доктор Пол Экман, работающий в Америке, убежден, что можно насчитать шесть видов эмоций, которые совершенно одинаково отражают человеческие лица в любой точке земного шара, хотя, конечно, могут существовать и различные правила относительно того, стоит ли проявлять эти эмоции публично, и если да, то когда и где.

По мнению доктора Экмана, люди, вне зависимости от их опыта и житейской искусственности, с легкостью способны читать на лицах окружающих и даже по фотографиям следующие основные эмоции : страх, радость, удивление, гнев, печаль, отвращение.

Искусство чтения лиц – **физиогномика** – уходит корнями в глубокую древность. В эпоху средневековья в Японии и Китае существовали даже специальные школы, где человеческое лицо

изучалось буквально по миллиметру. В наши дни физиогномика относится к разряду „занимательных наук”.

Лицо человека условно делят на три части. Первая называется витальной (от латинского „vita” – жизнь). Много внимания в этой части уделяется характеристикам подбородка, строение которого позволяет понять – в какой степени человек использует свои волевые качества.

Вторая зона, которая включает в себя щеки, скулы, нос, рот, называется эмоциональной. Рот, как наиболее подвижная часть человеческого лица, первым реагирует на изменения эмоционального фона, отражая, пусть даже на долю секунды, те эмоции, которые в данный момент испытывает человек. Изгиб губ мгновенно отражает гнев, радость, печаль, обиду, презрение, даже если их владелец отлично владеет собой и хочет скрыть свое настроение. Если собеседник слегка обкусывает губы, то он в данный момент что-то напряженно обдумывает. Столь же хорошо передает эмоциональное состояние нос. В моменты возбуждения крылья носа начинают раздуваться, а если человек замечает нечто, вызывающее у него чувство брезгливости, его нос немедленно сморщится.

Зона, включающая в себя верхнюю часть лица, лоб, брови и глаза, называется интеллектуальной. В глазах четко отражаются мыслительные процессы, их скорость и направление. Оживленный взгляд и блеск в глазах даже неопытному наблюдателю скажут, что такой человек увлечён какой-то идеей и полон энтузиазма. И наоборот, потухший взор, полуприкрытые глаза, ясно говорят о подавленном состоянии человека, или, что ещё хуже, о его депрессии. Часто именно взгляд имеет решающее значение в установлении контакта оратора со слушателями.

По имеющимся наблюдениям, взгляд человека, находящегося в состоянии крайнего эмоционального возбуждения, может оказаться очень опасным. Факт этот известен издавна, поэтому не случайно приговоренным к смертной казни завязывают глаза. И тогда ученые, заинтересовавшись этим случаем, предположили, что причина смерти – мощный биоэнергетический импульс из глаз.

В 95 % случаев чужой взгляд ощущался достаточно легко (ученые из американского университета Квинз это установили экспериментально). Вывод: глаза человека излучают некую энергию.

Автор романа „Мастер и Маргарита” был тонким психологом: „Вам задают внезапный вопрос. Вы...в одну секунду овладеваете собой и знаете, что нужно сказать, чтобы укрыть истину... Ни одна складка на вашем лице не шевельнется, но, увы, встревоженная вопросом истина со дна души на мгновение прыгает в глаза, и все кончено. Она замечена, а вы пойманы!”.

Иногда эти „моменты истины” делятся секунду и даже доли секунды, но они есть всегда.

Взгляд способен излучать мысли. Какие виды энергии ответственны за перенос мыслей, ученым еще предстоит узнать.

Особенно эффективно это воздействие, когда мысленный поток направлен в глаза.

Некоторые современные исследователи считают, что благодаря зрению мозг получает основную массу не только оптической, но и „телепатической” информации о человеке. Огромная часть этой информации анализируется нами на подсознательном уровне. И именно благодаря этому мы уже через минуту-другую после начала общения интуитивно чувствуем, что представляет собой незнакомый доселе человек.

Гипотеза о телепатической роли глаз объясняет многое. Мы таращим глаза при удивлении или от неожиданности. Пожираем глазами то, что нас чрезвычайно заинтересовало. У нас глаза лезут из орбит при испуге. Оно и понятно: глаза широко раскрываются, когда мы бессознательно стремимся получить через них максимум информации – и зрительной, и телепатической.

И, наоборот, мы непроизвольно прикрываем глаза, когда нам хочется отгородиться от внешнего мира: при скучном разговоре, при сильном утомлении или наплевательском отношении к происходящему. Глаза прикрываются сами по себе и когда мы пытаемся сосредоточиться на чем-то внутреннем: своих мыслях, воспоминаниях, ощущениях.

Мы прищуриваем глаза во время пристального наблюдения за чем-либо. Или при высокой концентрации мысли. Оставляя лишь щёлочку для зрения, организм тем самым старается отгородиться от всего второстепенного, неважного, мешающего сосредоточиться на главном.

Не случайно и то, что человек зажмуривается или отводит глаза под чьим-то укоризненным, осуждающим взглядом. Тем самым он не допускает в себя чужие эмоции и защищает свой мозг от отрицательной информации.

Во время разговора в глаза чаще смотрит тот, кто считает своего собеседника сильнее, опытнее, мудрее. Подобно ученику в школе, он таким образом открывает свой мозг для телепатического внушения. По той же причине рассказчик редко смотрит в глаза слушателя. В его мозге идет интенсивный процесс формулирования мыслей, а чужой взгляд (а следовательно, и чужие мысли) может этому помешать. Вот он и отводит свои глаза.

Известно: чем больше расстояние между собеседниками, тем чаще они поглядывают в глаза друг другу. Частые взгляды компенсируют уменьшившийся информационный обмен. И вполне естественен совет опытных людей: чтобы лучше понять кого-то или без искажений передать собственную мысль, смотрите собеседнику прямо в глаза. При этом будет лучше восприниматься не только душевное состояние друг друга, но и мысли. Ведь информационный диалог идет напрямую: мозг – мозг.

И наоборот, чтобы уберечь наше подсознание от нежелательного воздействия, лучше не смотреть в глаза тому, кто нас атакует, а отвернуться. В крайнем случае смотреть на его переносицу или лоб.

„Агрессор” ничего не заметит, разве что почувствует нечто неуловимо неприятное, „холодное”: ведь настоящий чуткий контакт уже не получится, что вам, „атакуемому” и требуется.

Зрительный контакт, или взгляд, характеризуется тем, как и сколько времени мы смотрим на другого человека или людей во время общения. Зрительный контакт выполняет многочисленные функции. Он указывает на то, что мы внимательно слушаем собеседника. То, как мы смотрим на человека, также отражает такие эмоции, как любовь, гнев или страх. Кроме того, интенсивность зрительного контакта выражает доминирование. Так, мы говорим о „взглядах, сражающих наповал”, или о ком-то, кто „смотрит в упор”.

Помимо этого, когда мы смотрим на другого человека, то проверяем, какой эффект вызвали наши слова. Поддерживая зрительный контакт, можно определить, обращают ли люди на вас внимание или нет, интересен ли им разговор и вызывает ли у них сказанное вами какие-либо чувства.

Степень зрительного контакта зависит от индивидуальных особенностей человека и ситуации. Исследования показывают, что люди, которые говорят сами, поддерживают зрительный контакт в течение 40 % времени, а слушатели – в течение 70 % времени беседы.

Проксемика – это коммуникация посредством взаиморасположения собеседников в пространстве, термин, введенный американским антропологом Эдвардом Т. Холлом для анализа закономерностей пространственной организации общения, а также влияния территорий, ориентаций и дистанций между людьми на характер межличностного общения. Проксемика включает дистанцирование, позиции за столом, организацию пространственной среды при общении.

Дистанцирование – дистанция, которой придерживается один из собеседников относительно другого, а также неожиданные движения, которые имеют целью изменение дистанции (например, резкий шаг назад или вперед). Различают четыре типа расстояния, каждый из которых подразумевает определенные отношения близости или дистанцирования при взаимодействии:

- *публичное расстояние* – от 3,5 м. до пределов видимости и слышимости. Коммуникация на публичном расстоянии рассматривается как публичное выступление (речь, доклад, лекция и пр.);

- *социальное расстояние* находится в диапазоне от 1,2 до 3,5 м. В этой зоне часто осуществляются коммуникации при групповых встречах, практическом занятии, семинаре, тренинге;

- *личное расстояние* – от 0,45 до 1,2 м., физический контакт при этом, как правило, отсутствует (за исключением рукопожатия). Чаще всего в рамках такого пространства проводятся беседы, консультирование, инструктаж, деловая встреча и переговоры. В зависимости от цели и особенностей взаимодействия такой контакт может демонстрировать и вежливое пребывание в одном пространстве,

теплый интерес к собеседнику и раздражение и сочувствующее проявление интереса;

- *интимное расстояние* – от непосредственного физического контакта до 40-45 см. – подразумевает общение тесное близкое, но с разной степенью эмоциональной окрашенности (от объятий до драки). Людей, которых мы не допускаем к границе интимной зоны, мы держим на расстоянии примерно в половину вытянутой от тела руки. На этом расстоянии можно не только видеть партнера, но и чувствовать, воспринимать запахи.

Величина интимной зоны в каждый конкретный момент зависит от внешних (в транспорте, в лифте, в купе) и внутренних (степень близости с человеком) обстоятельств.

Оратору необходимо уметь выбирать **оптимальную дистанцию общения**, то есть наиболее благоприятное в психологическом плане расстояние, позволяющее избежать вторжение в личное пространство человека. Оптимальность дистанции определяется и другими характеристиками, такими, как доступность звукового и визуального восприятия.

Во время передачи информации большое значение имеет **баланс „диагонали” и „вертикали”**. „Диагональ” – это легкий наклон туловища вперед, она воспринимается слушателями как откровенность и оратору без нее не обойтись, особенно в момент трансляции наиболее сложной для восприятия и понимания информации. Периодически оратор предоставляет аудитории возможность „перевести дух”, отдохнуть, обдумать услышанное. Для этого он пластически заменяет „диагональ” на „вертикаль” (прямое положение тела или даже незначительный наклон назад). „Вертикаль” демонстрирует временный уход от разговора, небольшую передышку в общении субъектов. Аналогичный эффект производит приближение оратора к аудитории (внимание концентрируется на нем, и в этот момент оратор может сообщать наиболее сложный материал) и удаление от нее на несколько шагов (это позволяет слушателям переключиться на осмысление и усвоение услышанного). Такое чередование повышает эффективность речевого воздействия оратора, перемежая этапы напряженной работы с небольшим отдыхом.

Для того, чтобы лучше понимать средства невербального общения приглядитесь к окружающим, выясните, какие мимико-жестикационные факторы определяют радость, удовольствие, гнев, негодование, боязнь, презрение, расположение, какие жесты отмечают человека самовлюбленного, подчеркнуто скромного, скрытого, развязного.

Прослушайте и посмотрите выступления двух-трех ведущих прямого эфира на радио и телевидении. Оцените их речь с точки зрения использования интонации (на радио), жестикуляции, мимики и других форм невербальной экспрессии (на телевидении). Обратите внимания на

то, как влияют на восприятие содержания сообщения такие детали, как цвет и стиль одежды, украшения, косметика, прическа.

Опишите пять жестов, которые вы чаще всего используете в общении с другими людьми. Что это – условные знаки, способы выражения чувств, регуляции чувств или снятия напряжения? Помогают ли они вам эффективно передать сообщение?

Итак, во время публичного выступления оратору необходимо постоянно следить за своей аудиторией и самому грамотно применять невербальные сигналы общения. Хотя вербальная и невербальные формы коммуникации наиболее эффективны, когда дополняют друг друга, невербальные сигналы могут замещать вербальные или даже притворечить им. В целом, когда вербальные и невербальные сигналы противоречат друг другу, нужно больше доверять невербальной коммуникации.

Литература

1. Вилсон Г. Язык жестов – путь к успеху / Г. Вилсон, К. Макклафлин. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 224 с. **2. Крейдлин Г. Е.** Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Академия, 2004. – 209 с. **3. Льюис Д.** Язык эффективного общения / Д. Льюис. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 320 с. **4. Стернин И. А.** Культура делового общения / И. А. Стернин, М. Е. Новичихина. – Воронеж, 2001. – 328 с. **5. Пиз А.** Язык жестов / А. Пиз. – Воронеж, 1992. – 318 с. **6. Петрова Е. А.** Жесты в педагогическом процессе / Е. А. Петрова. – М. : Академия, 1998. – 320 с.

Гаміна Т. С. Засоби невербального підсилення комунікативної позиції мовця.

Ефективність спілкування визначається умінням правильно оцінювати поведінку учасників спілкування – тобто розуміти мову невербального спілкування. Мета мовця добиватися того, щоб жестово-мімічні засоби склали єдине ціле з мовленнєвим процесом.

Ключові слова: мова невербального спілкування, жести, міміка, поза, фізіогноміка, конгруентність.

Гаміна Т. С. Средства невербального усиления коммуникативной позиции говорящего.

Эффективность общения определяется умением правильно оценить поведение участников общения, т.е. понять язык невербального общения. Цель говорящего добиваться, чтобы жестово-мимические средства общения составляли единое целое с речевым процессом.

Ключевые слова: язык невербального общения, жесты, мимика, поза, физиогномика, конгруэнтность.

Gamina T. S. Facilities of the unverbal strengthening of communicative position of talking.

Efficiency of intercourse is determined ability it is correct to estimate the conduct of participants of intercourse, i.e. to understand the language of unverbal intercourse. Purpose of talking to try to get, that the gestures and mimicry as means of intercourse were made single unit with a vocal process.

Keywords: language of unverbal intercourse, gestures, mimicry, pose, physiognomy.

УДК 82.02

Майборода Н. В.

**МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ
СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА У 6 КЛАСІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

За чинними програмами з української літератури для ЗОШ щороку окрема кількість навчального часу відводиться на вивчення літератури рідного краю. Власне, йдеться всього про 2 години на рік. Зрозуміло, що учні, які мешкають на Донеччині, мають вивчати творчість письменників, так чи інакше пов'язаних із нашим краєм.

Вивчення творчості письменників рідного краю – справа актуальна та необхідна, а проте і сьогодні це питання вимагає детальнішого опрацювання. А тому **актуальним** вважаємо і своє дослідження.

Ряд дослідників та методистів, які цікавляться творчістю донецьких письменників, на жаль, ще доволі невеликий, хоча серед них натрапляємо на такі вагомні імена, як В. Оліфіренко, В. Романько тощо.

Один лише перелік письменників Донеччини засвідчує плідність дослідження літератури нашого краю. І далеко не останнє місце у цьому списку належить Спиридону Феодосійовичу Черкасенку (1876-1940). Це письменник, який лише з 90-х років ХХ ст. повернувся до українського читача, оскільки у 20-ті роки ХХ століття змушений був емігрувати за кордон, а отже, отримав у Радянській Україні статус забороненого митця. А відтак і дослідження творчості цього письменника на сьогодні є ще далеко не повним. Не можна не згадати, проте, що чималий внесок у розробку зазначеної проблеми уже зробили такі дослідники, як В. Школа, О. Олійник, О. Мишанич, Н. Копиленко, Л. Дем`янівська та ін.

Ми вже звертали до наукових аспектів вивчення творчості С. Черкасенка*, однак вважаємо за необхідне звернутись і до

* Див, наприклад, Майборода Н.В. Традиції романтизму у драматичних творах С.Черкасенка. / Н.В. Майборода. // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства. – Вип. 9: Українська література в загальноєвропейському контексті.

методичних, а саме – з'ясувати місце творчої спадщини С. Черкасенка на уроках української літератури у ЗОШ, створити систему оцінювання знань та умінь учнів за цією темою. У цьому і вбачаємо у першу чергу **мету** нашої роботи.

На жаль, у посібнику В. Романька [3] згадки про творчість Спиридона Черкасенка відсутні загалом. А у системі календарного планування для вивчення літератури рідного краю у ЗОШ, створеної свого часу В. Оліфіренком [4], творчості Черкасенка приділено кілька уроків.

За цим плануванням школярам пропонується звертатись до творів С. Черкасенка протягом трьох років:

6 клас. Урок третій. Письменники-земляки М. Чернявський і С. Черкасенко про шахтарську працю. <...>. С. Черкасенко. „Під землею”, „Шахтарі”.

7 клас. Урок третій. С. Черкасенко. Розповідь про зв'язки письменника з Донбасом. „Воронько”. Тема донецького краю у творчості письменника.

8 клас. Урок другий. Степова Донеччина у віршах поетів-земляків. <...>. С. Черкасенко. „Вечір у степу” [4].

Спираючись на цю систему, пропонуємо методичні поради для вивчення названих творів у 6 класі. Тут до опрацювання пропонуються вірші „Під землею” і „Шахтарі”. Урок варто почати із розповіді про письменника, адже це перша зустріч школярів зі Спиридоном Черкасенком. При вивченні біографії митця можна скористатись матеріалами, що склав В. Оліфіренко [1], або звернутись до передмови до творів Черкасенка, написаної О. Мишаничем [2].

А далі учні ознайомляться з текстами віршів та за допомогою вчителя проаналізують їх. При вивченні зазначених віршів варто звернути увагу на провідні мотиви (в обох випадках це опис непосильної шахтарської праці), образи (відповідно це образи шахтарів, які змушені заробляти на шматок хліба дуже нелегкою працею) та на художні засоби.

Твір „**Під землею**” відтворює передусім саму атмосферу шахти. Вірш побудовано на протиставленні лагідної ночі, яка „після стомленого світу / Клопітну землю обгорта / У ласці тихого привіту”, та вічної ночі, що панує у шахті. Ця друга ніч несе лише смерть, і автор неодноразово це підкреслює:

Землі занедбані сини

Помалу гинуть в домовині. <...>

Із всіх кутків могильний згук

Жаха незвичною людину... [1, с.132].

– Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2005. – С. 202-205. ; Майборода Н.В. Стилiстична функцiя кольорiв у лiрицi Спиридона Черкасенка. / Н.В. Майборода. // Вiсник ДiСО. Фiлологiя, журналістика, том VI. 6/2010. – С. 41-44.

Така моторозна картина має зайвий раз привернути увагу школярів до жахливих умов, в яких на початку минулого століття працювали їхні земляки.

Серед художніх засобів у цьому творі переважають епітети (вічна ніч, утішні сни, клопітна земля, золоті зірки, убогі лампади, смердючі каганці, глухий, зловісний стук, могильний згук), при цьому їх можна умовно поділити на дві групи, що відповідатимуть загальній настанові вірша, тобто протиставленню двох різних типів ночі.

Наявне у вірші й звуконаслідування: „Стук-стук! тут ніч! стук-стук! тут смерть!”, що створює імітацію звуку шахтарського кайла (яке згадується у попередньому творі циклу).

Вірш „Шахтарі” містить такий самий опис темної шахти, як і попередньо аналізовані, у ньому також подано картину важкої праці під землею. Важку атмосферу шахти тут передано безсполучниковістю, короткими, нерідко обірваними реченнями, що створюють гнітюче враження. Наявні передусім зорові образи, як, наприклад:

Лампи смердючої гніт

Блима, чадить...

або:

Вугілля кожний шматок

Сяє, блищить:

Сила шахтарських кісток

В ньому горить! [1, с.133].

Разом з тим, подано і слухові образи:

Тиша панує німа...

Треба довбать! <...>

Гучно ми в груди землі

Кайлом б'ємо... [1, с.133].

Епітетами (вогка пільма, мокрі, брудні стіни, смердюча лампа, німа тиша тощо), уособленням (стіни ридують, тиша панує) підкреслюється загальна задушлива картина шахти.

Завершує роботу над текстами творів висновок учителя про нелегкі умови, в яких працювали донецькі шахтарі на початку ХХ ст., при цьому можна провести паралелі із сучасністю, вислухати думки учнів з приводу того, чи змінились умови шахтарської праці через 100 років після подій, описуваних у творах С. Черкасенка.

Підсумком уроку (або ж при повторенні вивченого на наступному уроці) має стати опитування учнів, орієнтовними питаннями для якого можуть бути такі:

1. Поясніть, чому творчість С. Черкасенка вивчається у розділі „Література Донеччини”, хоча народився автор на Миколаївщині? Які факти з біографії автора допомагають відповісти на це питання?
2. Поясніть, чому творчість письменника тривалий час не вивчалась в Україні?

3. Коли Спиридон Черкасенко повернувся до українського читача?
4. Якою є тематика творів С. Черкасенка?
5. У яких творах автор звертається до відображення нелегкої шахтарської праці? Якими засобами її передано?

В. Оліфіренко подає такі види самостійної роботи при вивченні творчості цього письменника:

1. Складіть плани відповідей на теми:
 - „Життєвий і творчий шлях С. Черкасенка”.
 - „Тема Донеччини у творчості С. Черкасенка” [1, с. 51].
2. Складіть хронологічну таблицю життєвого шляху письменника.

Ми пропонуємо також тестові завдання, які нескладні для шестикласників і сприятимуть перевірці набутих ними знань:

Оберіть правильний варіант відповіді.

1. *Спиридон Черкасенко народився:*

- а) на Донеччині,
- б) на Луганщині,
- в) на Миколаївщині.

2. *Письменник за фахом був:*

- а) учителем.
- б) шахтарем,
- в) гірничим інженером.

3. *Свої твори С. Черкасенко публікував у:*

- а) періодиці,
- б) збірках власних творів,
- в) багатотомному виданні творів.

4. *Деякий час Черкасенко працював:*

- а) на шахті ім. Засядька у Донецьку,
- б) на лідіївських рудниках,
- в) на шахті „Лідівка” у Донецьку.

5. *Письменник емігрував у 1919 році:*

- а) до Франції,
- б) до Ізраїлю,
- в) до Чехословаччини.

6. *Помер поет у:*

- а) Донецьку,
- б) Юзовці,
- в) Празі.

7. *С. Черкасенко відомий як автор:*

- а) прозових та поетичних творів,
- б) прозових та драматичних творів,
- в) прозових, поетичних та драматичних творів.

8. *Серед віршів Черкасенка до „шахтарських” належать:*

- а) „Шахтарі” та „Під землею”,
- б) „Вечір у степу” та „Під землею”,
- в) „Вечір у степу”, „Під землею” та „Над річкою”.

9. Твір „Під землею” присвячено:

- а) опису краси підземного краю,
- б) розкриттю нелегкої шахтарської праці,
- в) відображенню наростання революційних настроїв.

10. Звуконаслідування, що імітує шахтарську працю, наявне у творі:

- а) „Шахтар”,
- б) „Шахтарям”,
- в) „Під землею”.

Таким чином, ми подали орієнтовну схему роботи над вивченням Спиридона Черкасенка у 6 класі у розділі „Література рідного краю”. Розглянута тема видається плідною для подальших досліджень, хоча б з огляду на те, що до творчості письменника учні мають звертатися ще у 7 та 8 класах (за календарним плануванням, укладеним В. Оліфіренком). Враховуючи незначну кількість навчального часу, що відводиться на вивчення літератури рідного краю у сучасній школі, можна запропонувати також вивчення літературного процесу Донеччини на факультативах (якщо працювати за авторською програмою) чи у роботі гуртка літературного краєзнавства.

Крім того, саме опрацювання творчої спадщини митця уже є справою актуальною, оскільки сприяє подальшій популяризації творів автора, що був незаслужено забутий на кілька десятиліть.

Література

1. Дума і пісня. Джерела літературного краєзнавства // Донбас. Спецвипуск / гол. ред. В. Логачев. – № 5. – 1993. – 192 с. 2. **Спиридон Черкасенко** // С. Черкасенко. Твори : у 2-х т. – К. : Дніпро, 1991. – Т. 1. Поезія, драматичні твори. – С. 458 – 547. 3. **Романько В.** Література донецького краю : посіб. для вчителя / В. Романько. – Донецьк : Нац. спілка письменників України, ж. „Донбас”, 2006. – 264 с. 4. <http://www.donbaslit.skif.net>

Майборода Н. В. Методичні поради до вивчення творчості Спиридона Черкасенка у 6 класі загальноосвітньої школи.

Стаття містить пропозиції щодо вивчення у 6 класі загальноосвітньої школи творів українського поета кінця XIX – початку XX ст. Спиридона Черкасенка. Дослідження має на меті перш за все допомогти учителю-словеснику при вивченні літератури рідного краю.

Ключові слова: ліричний твір, художній образ, література рідного краю, художні засоби.

Майборода Н. В. Методические рекомендации к изучению творчества Спиридона Черкасенко в 6 классе общеобразовательной школы.

Статья содержит предложения относительно изучения в 6 классе общеобразовательной школы произведений украинского поэта конца

XIX – начала XX в. Спиридона Черкасенко. Целью исследования является в первую очередь помощь учителю-словеснику при изучении литературы родного края.

Ключевые слова: лирическое произведение, художественный образ, художественные средства, литература родного края.

Majboroda N. V. Methodological recommendations to study of Spiridon Cherkasenko's creative work in the 6 form of the comprehensive school.

The article contains suggestions to study in the 6 form of the comprehensive school works of the Ukrainian poet of the end of XIX century – at the beginning of XX century Spiridona Cherkasenko. The first objective of the research is to help a language teacher during the studying of the native land literature.

Keywords: lyrical work, artistic image, artistic facilities, the native land literature.

УДК 37.091.12.011.3-051

Тупичкина Е. А.

**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОБИЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

Современный мир очень динамичен, новые сферы деятельности возникают очень часто, на протяжении жизни одного поколения могут происходить серьезнейшие структурные перестройки экономики. Поэтому современному специалисту необходимо быть готовым к тому, что полученного первоначального образования будет недостаточно и придется на протяжении жизни постоянно доучиваться и переучиваться.

Актуальным и важным в современном обществе и государстве в целом, является вопрос необходимости подготовки специалиста, способного гибко перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда, умеющий анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности. Только такие люди смогут успешно самореализоваться и чувствовать себя комфортно в современном обществе, быть успешными. Старый опыт в новых условиях может оказаться не только бесполезным, но даже вредным.

В данной статье сделана попытка представить характеристику такого специалиста-профессионала в современной педагогической науке, для его обозначения мы использовали термин „профессиональная

мобильность”. Термин мобильность был введен в научный оборот социологами для обозначения явлений, характеризующих подвижность, способность к быстрому передвижению, действию, перемещения, передвижения социальных групп и отдельных людей внутри социальной структуры общества (социальная мобильность). Понятие „профессиональная мобильность” достаточно емкое и неоднозначное, имеющее сложную структуру. Мобильность учеными рассматривается как интегративное качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде в условиях высокой динамичности общественных отношений и связей предполагает также способность к успешной самореализации в общественной (бытовой, семейной, профессиональной, этнической и т.п.) сред.

Профессиональная мобильность учителя – это интегративное свойство личности, объединяющее готовность и способность адаптироваться для совершения оптимальных действий по преобразованию образовательной сферы средствами педагогической деятельности в соответствии с содержанием профессиональной ситуации. Соответственно подготовка социально, культурно, профессионально мобильных граждан становится одной из главных целей образования, и требует кардинального пересмотра технологий образования.

Сегодня должна произойти смена модели образования основанной на трансляции знаний на модель образования „ориентированную на трансляцию принципов работы в условиях незнания”, что в наибольшей степени связано со становлением личности современного специалиста.

К сожалению, современная отечественная система образования пока не в полной мере выполняет поставленные перед ней задачи. Эта ситуация актуализирует социально значимую задачу целенаправленной подготовки человека к жизни в современном быстро меняющемся мире путем формирования мобильности как особого личностного качества.

Анализ научной литературы свидетельствует, что мобильность, являясь одним из основных показателей профессиональной и социальной востребованности субъекта, его профессионального успеха включает в себя различные виды. Но наиболее актуальными для становления профессионализма учителя являются: культурная, профессиональная, педагогическая.

Культурная мобильность педагога, на наш взгляд, – это, прежде всего, способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать учебные программы и предлагаемую информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях, умение предвидеть характер и ход изменений, как в изучаемой области, так и в общественном развитии.

Професійна мобільність як частина соціальної мобільності може бути представлена вертикальною і горизонтальною літницями в становленні кар'єри.

Вертикальна мобільність – це рух по адміністративній літниці, в сфері освіти. Наприклад: вчитель, завуч, директор, Голова департаменту освіти. Горизонтальна – це рух по підвищенню професійного майстерства, визнане і оцінене суспільством. Наприклад. Вчитель 1 категорії, вищої категорії, переможець професійного конкурсу і так далі. З цієї точки зору перед професійною освітою в першу чергу стоїть завдання підготовки соціально і професійно мобільних фахівців, психологічно і інструментально готових як до „горизонтальних”, так і до „вертикальних” переміщень в межах соціально-професійної структури суспільства.

Застосовуючи до педагогічної освіти це означає, що підготовка вчителів з початку, ще на рівні освітніх цілей повинна бути орієнтована на формування у них професійної готовності – при необхідності об'єктивного або суб'єктивного характеру – до зміни свого професійного статусу, вільному „географічному” переміщенню в професійній сфері, оволодінню нових професійних „територій” і т.д.

В „вертикальному” розрізі це означає готовність до просування по кар'єрній літниці від вчителя до керівника будь-якого рівня в сфері освіти: директора освітнього закладу, працівника або керівника управління освітою і т.д., в тому числі до міністра. „Горизонтальна” мобільність вчителя передбачає його професійну підготовленість до роботи в освітніх закладах різного типу і виду, державних і недержавних, в умовах інноваційної і проектної організації діяльності і т.д., а також, при необхідності, до зміни професійної сфери.

Педагогічна мобільність – це здатність педагога організувати спільну діяльність з іншими суб'єктами освітнього процесу (учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією) відповідно до цілей і завдань сучасної концепції освіти, цінностями світовою, національною, регіональною і національною культури, реалізуючи свою соціокультурну і соціально-професійну компетентність, в тому числі в процесі осмислення і прогнозування результатів організованих ними суб'єкт-суб'єктних відносин. Педагогічна мобільність може бути представлена двома основними блоками: *Ціннісно-особистісним* – так як сучасний людина живе і діє в середовищі з високою ступенем „турбулентності”, що визначає рівень непередбачуваності напрямку змін. Відповідно в таких умовах фахівець, ефективно діючий повинен мати рядом якостей, які

выступают на первый план: креативность мышления и быстрота принятия решений, способность к частой обучаемости и умение приспособливаться к новым обстоятельствам, устойчивость к фрустрациям внешней и внутренней среды организации, умение отслеживать и правильно оценивать состояние окружающего пространства, решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя.

Педагогическая мобильность в рамках данного блока также проявляется в социальной активности личности, выражающейся в готовности участвовать и участия в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; деятельный интерес к разным сферам социальной и профессиональной активности; высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, функционально различным видам деятельности; креативность, настроенность на творческое отношение к любому делу, творческое преобразование любой ситуации.

Содержательно-деятельностный: опираясь на компетентностный подход, мы можем подставить целостную картину составляющих профессиональной мобильности специалиста, через развития определенных компетенций:

- Социально-коммуникативные компетенции, обеспечивающие готовность будущего специалиста к социализации в современном демократическом обществе, к работе с новыми информационными технологиями, к осуществлению своей профессиональной деятельности в неоднородных группах людей, готовность адаптироваться к новым ситуациям.

- Профессионально-образовательные компетенции, обеспечивают готовность будущего специалиста к научному, системному познанию мира, к овладению навыками самостоятельного освоения знаний и повышения своей квалификации или смене профессии, поддерживать свой профессионально-творческий и социальный потенциал в условиях научно-технического прогресса, к самосовершенствованию, к самообразованию.

- Дидактические компетенции, обеспечивают высокий уровень базовых общих знаний и общих знаний по профилю специальности, способность адаптироваться к изменениям содержания образования, совершенствованию педагогических технологий в профессиональной деятельности. Данные компетенции и являются основной профессиональной мобильности педагога.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования необходимо развивать их адаптационные способности, а также умения и навыки самообучения. Во-вторых, образование должно сформировать у будущего специалиста такие личностные структуры и способности, которые позволили бы ему

самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего карьерного роста.

Образовательная задача целенаправленного формирования у студентов вуза профессиональной мобильности предъявляет особые требования не только к организации учебного процесса, учебной деятельности обучающихся, но даже в гораздо большей степени к организации всей жизнедеятельности учебного заведения.

Формирование активного типа личности есть одно из условий проявления мобильности специалиста и его дальнейшего включения в профессиональную деятельность.

На базе Армавирской государственной педагогической академии в настоящее время разрабатываются образовательные программы бакалавриата, в содержании которых учитывается необходимость формирования мобильности как важного свойства личности современного педагога.

Литература

1. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001. – 218 с. **2. Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : АПКиПРО, 2002. – 24 с. **3. Лебедев О. Е.** Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3 – 13. **4. Митина Л. М.** Психология развития конкурентноспособной личности : учеб.-метод. пособие / Л. М. Митина. – М., Воронеж : МПСИ, МОДЭК, 2003. – 400 с. **5. Нестеров В. В.** Педагогическая компетентность / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – 312 с. **6. Нужнова С. В.** Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе / С. В. Нужнова. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html> (10.02.2009). **7. Региональные** проблемы социальной мобильности / отв. ред. Ф. Р. Филиппов. – М. : Педагогика, 1991. – 218 с.

Тупічкина О. А. Суть і структура професійної мобільності сучасного вчителя.

У статті розкривається суть професійної мобільності сучасного педагога, дається характеристика основних її видів. Особлива увага приділяється розкриттю структури професійної мобільності вчителя і компетенцій, що її визначають.

Ключові слова: педагог, фахівець, професійна мобільність, педагогічна мобільність, модель освіти, компетенція.

Тупичкина Е. А. Сущность и структура профессиональной мобильности современного учителя.

В статье раскрывается сущность профессиональной мобильности современного педагога, дается характеристика основных ее видов. Особое внимание уделяется раскрытию структуры профессиональной мобильности учителя и определяющих ее компетенций.

Ключевые слова: педагог, специалист, профессиональная мобильность, педагогическая мобильность, модель образования, компетенция.

Tupichkina E.A. Essence and structure of professional mobility of modern teacher.

Essence of professional mobility of modern teacher opens up in the article; description of its basic kinds is given. The special attention is spared opening of structure of professional mobility of teacher and jurisdictions, its determining.

Keywords: teacher, specialist, professional mobility, pedagogical mobility, model of education, jurisdiction.

УДК 159.955-053.4

Шматченко Г. О.

**ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ НА СТРУКТУРУ
ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Головною метою дошкільної освіти є підготовка підростаючого покоління до активного громадського життя. Соціальні зміни, невпинний розвиток інформаційних технологій вимагають формування нової людини, яка вміє аналізувати складні явища та проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати дійсність. Сучасна логіка проникає до нових галузей науки, адже вона досліджує загальні засади логічного міркування, засвоєння правил і методів якого дозволить мислити чітко, лаконічно, правильно. Усупереч теорії „алогічності” дошкільників, доведено, що основи логічного мислення формуються у старшому дошкільному віці, оскільки у цей період значно зростають ініціативність та активність дитини. Тому розвиток у дітей логіки є важливим етапом у підготовці до подальшого навчання, становлення особистості.

З'ясовуючи роль логічного мислення, треба зазначити, що воно дає можливість свідомо будувати правильні міркування, відрізняти їх від неправильних, уникати логічних помилок, уміло й ефективно обґрунтовувати істинність думок, захищати свої погляди і переконливо спростовувати хибні думки та неправильні міркування інших.

Дитина з достатньо високим рівнем розвитку логічного мислення успішно встановлює зв'язки, закономірності, не просто запам'ятовує матеріал, а розуміє його зміст. Логічне мислення сприяє чіткості, послідовності й доказовості суджень, підвищує ефективність і переконливість мовлення. Особливо важливий розвиток логічного мислення для процесу оволодіння новими знаннями, в навчанні, при підготовці до занять.

Дані експериментальних досліджень, проведених В. Єгоріною, І. Матасовою, Л. Обуховою, Л. Рубінштейном, [1; 2; 3; 4], підтвердили, що діти, які набули певного досвіду, мислять досить логічно. Ще в дошкільному віці відбувається перехід від наочно-дійового до наочно-образного, а далі – до міркувального мислення. Крім того, цей віковий період важливий для розвитку пізнавальної активності дитини, що знаходить вираження в пошуковій і дослідницькій діяльності, спрямованій на відкриття нового.

Незважаючи на те, що сучасна наука довела наявність основ логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку, більшість існуючих методичних розробок з розвитку логічного мислення зорієнтовано на формування лише певних логічних операцій (аналіз, синтез, класифікація, серіація, узагальнення та ін.). Проте вчені не розглядають логічні операції як єдиний, основний критерій розвитку логічного мислення, не оцінюють їх як вищий рівень розвитку інтелектуальної діяльності. Експериментальні дослідження П. Гальперіна, А. Запорожця довели, що не лише логічні операції, а й загальне орієнтування дітей у світі речей є прояв сформованості в них логічного мислення [2, с. 12 – 17].

Метою статті є дослідити історичні та сучасні погляди відомих педагогів і психологів на структуру логічного мислення.

У зв'язку з названою метою виникає необхідність з'ясування поняття „логічне мислення”. Для цього метою нижче розглянемо визначення понять „мислення” та „логіка”.

Мислення є вищим пізнавальним процесом, формою творчого відображення людиною дійсності. Це особливого роду розумова і практична діяльність, що передбачає включення до неї дій і операцій перетворюючого й пізнавального характеру [5, с. 159].

У сучасній психології мислення розуміють як соціально-обумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою психічний процес пошуку й відкриття істотно нового, процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу [1, с. 29 – 30]

Термін „логіка” вживається для визначення закономірностей об'єктивного світу („логіка фактів”, „логіка речей” тощо), чіткості, послідовності й закономірності процесу мислення („логіка мислення”, „логіка міркувань”) [6, с. 235]. Будь-яке міркування, позбавлене логіки, стає неправильним. Логіка – це наука про закони, форми та прийоми

мислення, які забезпечують досягнення об'єктивної істини в процесі міркування й пізнання [7, с. 150].

К. Крутій розуміє логічне мислення як вільне володіння певним комплексом елементарних логічних понять і дій, що становлять азбуку логічного мислення і необхідний базис для його розвитку [7, с. 144].

У скороченому словнику системи психологічних понять „логічне мислення” визначається як вид мислення, сутність якого в оперуванні поняттями, судженнями й умовисновками з використанням законів логіки [8, с. 123].

У своїх працях вітчизняний педагог Т. Поніманська дає тлумачення логічному мисленню як сукупності операцій порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування, дедуктивних (від загального до часткового) та індуктивних (від часткового до загального) його форм [10, с. 450].

Отже, логічне або дискурсивне мислення передбачає перехід логічним шляхом від одного певного уявлення до іншого.

Проблему розвитку логічного мислення в дітей дошкільного віку розглядало багато відомих психологів, серед них – Л. Вегнер, В. Єгоріна, Я. Коменський, І. Легнер, І. Матасова, Н. Огородніков, Й. Песталоцці, М. Поддьяков, Ж. Піаже, Л. Рубінштейн, І. Сеченов, К. Ушинський [1; 2; 3; 11].

Як зазначалося, у старшому дошкільному віці відбувається перехід від наочно-образного до логічного мислення. За умови правильно організованої навчально-виховної роботи вже п'яти-шестирічна дитина здатна оволодіти такими способами, як порівняння, узагальнення, класифікація, аналіз і синтез.

Великого значення логічному мисленню надавав чеський педагог Я. Коменський [2, с. 24]. Він пропонував знайомити дітей з короткими правилами умовисновків, підкріплюючи ці правила яскравими життєвими прикладами, а потім удосконалювати логічне мислення дітей. Його погляди знайшли подальший розвиток у працях Л. Рубінштейна, який велику увагу приділяв розвитку аналізу й синтезу, а також методу порівняння.

На думку Л. Рубінштейна, до структури логічного мислення входять найважливіші логічні операції. Це аналіз і синтез, а інші логічні операції походять від них [4, с. 165 – 168]. Аналіз і синтез 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 [7, с. 80]. З діями аналізу тісно пов'язана здатність до рефлексії, що являє собою таке осмислення людиною своїх дій, коли можна з'ясувати їх правомірність, тобто це процес самопізнання своїх внутрішніх актів і станів.

Рефлектуючи, дитина може пояснити, чому саме так вона вирішує те чи те завдання. Отже, для розвитку рефлексії вирішальним моментом є звертання дітей до особистих дій через „промовляння” як уже готового

рішення, так і дій, що плануються. І. Лернер [2, с. 70] також виділяє аналіз і синтез як головні операції логічного мислення, пояснюючи це тим, що немає жодної розумової дії, яка б не містила в собі аналізу й синтезу.

Розглядаючи структуру логічного мислення, К. Ушинський вважав, що логіка є відображенням у нашому розумі зв'язків предметів і явищ природи, зауважував, що самостійні думки витікають лише із самостійно здобутих знань про ті предмети та явища, які оточують дитину [2, с. 109]. У якості головного прийому розвитку логічного мислення педагог використовував порівняння, стверджуючи, що без порівняння немає розуміння, а без розуміння немає судження. Логічне мислення дитини, на думку педагога, є сукупністю певних якостей: послідовності мислення, визначеності, доказовості, зрозумілості, точності вираження.

Іншої думки щодо структури логічного мислення дотримується психолог Л. Виготський. У своїх працях він підкреслює, що, окрім аналізу й синтезу, важливу роль відіграють такі операції, як узагальнення, абстрагування, класифікація, тобто значення для розвитку логічного мислення мають усі логічні операції. Крім того, досліджуючи розвиток понять у розумовій діяльності дитини, проблему розвитку логічного мислення психолог убачав у механізмі формування в дитини життєвих (мимовільних) і наукових понять [2, с. 24]. Формування наукових понять можливе лише завдяки тому „фундаменту”, який закладають життєві. З огляду на це, Л. Виготський в основі логічного мислення вбачає встановлення залежності між поняттями, створення їх системи, усвідомлення власних розумових дій, надбання особливого ставлення до об'єкту – проникнення в сутність речей [2, с. 25].

Розвиваючи власну теорію, Ж. Піаже вказує на те, що у витоків логічного мислення перебуває зовнішня матеріальна дія. Оскільки формування логічних операцій неможливе без виконання відповідних дій, а без логічних операцій не можуть бути отримані повноцінні знання для виконання цих дій, то навчання повинне спиратися на дію. Дія стає вихідним пунктом розвитку логічного мислення [3, с. 20]. Разом з тим, будь-яка дія нерозривно пов'язана з мовленням. Чим досконаліше мовне формулювання будь-якої дії, тим зрозумілішою вона стає й чіткіше виконується. Вивчення розвитку логічного мислення поза розвитком мовлення, на думку Ж. Піаже, неможливе [11, с. 4]. У той період коли у процесі становлення психіки дитини наочно-образне мислення замінюється логічним, починає формуватися внутрішнє мовлення. Діти проходять стадію промовляння власних дій вголос. Тому дошкільнику дуже важко виконувати дії без мовленнєвого супроводу. Таким чином, основу розвитку логічного мислення Ж. Піаже вбачав у єдності формування перерахованих логічних операцій, сформованості й координуванні відповідних розумових дій та розвитку мовлення дитини.

Погляди на структуру логічного мислення Ж. Піаже поділяє видатний психолог І. Сеченов [1, с. 25], підкреслюючи, що в основі логічного мислення дитини лежить чуттєвий досвід. М'язові почуття

диференціюють рухи дитини, що відіграє велику роль у розвитку в неї перших логічних операцій.

Питанням зв'язку логічного мислення й безпосередньо дії присвячені роботи відомого російського психолога М. Поддьякова [1, с. 65]. Його висновки засновані на тому факті, що перехід від наочно-образного до логічного мислення пов'язаний з ускладненням діяльності й у процесі діяльності. М. Поддьяков виділяв два шляхи формування уявлень дітей про оточуюче. Перший шлях – це формування уявлень у процесі безпосереднього сприйняття предметів, але без їх практичного претворення під дією природних сил. Другий шлях передбачає формування уявлень у процесі практичної, перетворюючої діяльності самих дітей. Останній шлях належить до галузі логіки, тому постійне залучення дитини до спеціально організованої діяльності стимулюватиме перехід до абстрактно-логічної форми мислення.

Дещо ширше розкриває поняття логічного мислення Н. Подгорецька [2, с. 47]. Уміння логічно мислити, на її думку, включає в себе ряд компонентів: уміння орієнтуватися на істотні ознаки предметів і явищ, підкорятися законам логіки, будувати у відповідності з ними власні дії. Уміння використовувати логічні операції, усвідомлено їх аргументувати, будувати гіпотези.

Таким чином, логічне мислення, уявляючи собою процес пізнавальної діяльності, характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

В останні десятиріччя проблема розвитку основ логічного мислення набула ще більшого значення. Психологи доводять, що джерело логічного мислення лежить поза дитиною, у навколишньому середовищі, а навчання є головною умовою розвитку. М. Данілов, М. Скаткін, Н. Огородников доводять, що структура логічного мислення полягає в єдності таких компонентів, як високий рівень виконання логічних операцій, економічність і самостійність мислення, його гнучкість, характер зв'язку наочно-образних та інших компонентів.

Серед сучасних дослідників проблемою розвитку логічного мислення цікавилися російські дослідники І. Матасова та В. Єгоркіна [1; 2].

Розмірковуючи про структуру логічного мислення, В. Єгоркіна вказує, що логічне мислення має проблемний характер, у кожному конкретному випадку воно є вирішенням конкретного завдання [1, с. 69 – 75]. Процес логічного мислення здійснюється на основі вже накопиченого дитиною досвіду, уявлень, понять і прийомів діяльності. Структура логічного мислення, зазначає В. Єгоркіна, полягає у єдності розвитку логічних операцій, як-от:

- уміння виділяти суттєві ознаки предмету;
- рівень розвитку вміння порівнювати предмети та поняття;
- уміння узагальнювати;
- наявність у дітей теоретичного аналізу;

- розуміння кон'юнктивних та дез'юнктивних зв'язків між предметами.

На відміну від поглядів В. Єгорінової, І. Матасова розглядає логічне мислення як одночасний вплив на емоційну, когнітивну й мотиваційну сфери дитини що полягає в оволодінні всією системою операцій з перетворення інформації, її співвіднесення з дійсністю [2, с. 122 – 130]. Це складний процес переходу мислення з емпіричного рівня пізнання (наочно-дійове мислення) на науково-теоретичний рівень (логічне мислення) з наступним оформленням структури логічного мислення, де компонентами виступають його прийоми (логічні вміння), які забезпечують цілісний розвиток логічного мислення:

- уміння визначати склад, структуру й організацію елементів і частин цілого, орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ;
- уміння визначати взаємозв'язок предмету й об'єктів, бачити їх зміни в часі;
- уміння підкорятися законам логіки, знаходити на цій основі закономірності й тенденції розвитку, будувати гіпотези й виводити судження;
- уміння виконувати логічні операції, усвідомлено їх аргументувати;
- психоемоційний стан дитини.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що структуру логічного мислення складає формування логічних операцій (аналіз, синтез, класифікація, серіація, порівняння, узагальнення та ін.), але, крім цього, велике значення має залучення дитини до усвідомленої діяльності, застосування на практиці внутрішніх психічних дій. На цьому наголошують такі відомі психологи, як Ж. Піаже, Л. Виготський, І. Сеченов, М. Поддьяков, Н. Підгорецька.

Крім того, Ж. Піаже, важливим компонентом логічного мислення вважав розвиток мовлення дитини, оскільки принципи, характерні якості об'єктів і явищ стають зрозумілими лише після етапу промовляння вголос.

Як показують результати сучасних досліджень, структура логічного мислення є ще складнішою. Окрім вже перерахованих компонентів, І. Матасова підкреслює значення психоемоційного компоненту логічного мислення, орієнтування дитини у просторі й часі. Емоції позитивно впливають на перебіг різних психічних процесів (сприймання, пам'яті, уяви, мислення), зумовлюють формування характеру особистості. Позитивні емоції під час навчання підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцево-судинної системи та глибини дихання. Вольові процеси також тісно пов'язані з емоціями, оскільки характер емоційного забарвлення настрою позначається на всіх етапах вольової дії.

Таким чином, логічне мислення є різновидом мислення людини. Поняття „мислення” відноситься до поняття „логічне мислення” як родове поняття до видового. Розвиток логічного мислення має велике

значення для загального розвитку старших дошкільників, підготовки їх до навчання у школі, подальшого активного життя. Це складний багатокомпонентний процес, що включає формування логічних операцій, залучення дитини до усвідомленої діяльності, розвиток мовлення, орієнтування в просторі й часі, наявність позитивної мотивації, знання про структуру предметів і об'єктів і вміння встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки.

У подальших дослідженнях ми плануємо розробити критерії та показники сформованості логічного мислення старших дошкільників, розглянути необхідні методики діагностування.

Література

1. Егорина В. С. Формирование логического мышления младших школьников процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Егорина Вера Сергеевна. – 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 / Матасова Инна Леонидовна. – Самара, 2003. – 211 с. **3. Обухова Л. Ф.** Формирование элементов научного мышления у ребенка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 21967 „Детская и педагогическая психология” / Л. Ф. Обухова. – М., 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. – М. : Знание, 1999. – 342 с. **6. Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с. **7. Плетеницька Л. С.** Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПДС, 2002. – 156 с. **8. Копнин П. Ф.** Логический словарь-справочник / П. Ф. Копнин. – М. : Наука, 1996. – 432 с. **9. Венгер Л. А.** Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – М. : Педагогика, 1986. – 224 с. **10. Пониманская Т. И.** Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. И. Пониманская. – К. : Академ-видав, 2006. – 456 с. **11. Пиаже Ж.** Генезис элементарных математических структур классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М. : „Иностранная литература”, 1963. – 209 с.

Шматченко Г. О. Погляди педагогів і психологів на структуру логічного мислення дошкільників.

У статті визначено поняття „логічне мислення”, проведено порівняльний аналіз поглядів відомих педагогів і психологів на структуру логічного мислення, підкреслено необхідність розвитку основ логічного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: мислення, логіка, логічне мислення, дошкільники.

Шматченко А. А. Взгляды педагогов и психологов на структуру логического мышления дошкольников.

В статье обозначено понятие „логическое мышление”, проведен сравнительный анализ взглядов известных педагогов и психологов на структуру логического мышления, подчеркнута необходимость развития основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: мышление, логика, логическое мышление, дошкольники.

Shmatchenko A. A. The sights of teachers and psychologists on the logical thought structure of preschool age children.

The notion „logical thought” is determined in the article, the comparative analysis of sights of the known teachers and psychologists on the logical thought structure is done, the necessity of development of bases of logic thought in the senior preschool age is proved.

Keywords: thinking, logic, logical thinking, preschool children.

ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

УДК 378.011.3-051:[37.015.31:17.022.1]

Безбородих С. М.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вчитель – центральна фігура суспільних перетворень. Від його способу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної діяльності.

Сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця початкової освіти. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя цінності займають особливе місце, будучи основою, на яку спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний сенс і виступаючі орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх вчителів.

Метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей. Тому, останнім часом „ціннісний погляд” на світ затвердився у вітчизняній науці настільки широко і ґрунтовно, що його можна вважати одним з домінуючих у тематиці дослідницьких проектів гуманітарних наук. Це пояснюється тим, що цінності в природі і реальному бутті людини виступають в ролі специфічної призми, яка переломлює різні соціально-психологічні процеси. У цьому зв'язку за системою цінностей і ціннісних орієнтацій можна досить точно виявляти функціональну спрямованість і соціальну важливість будь-якого суспільного процесу як системи.

Звідси цілком природним є застосування аксіологічного підходу і до вивчення педагогічних явищ і процесів, а також впровадження його в фахову підготовку майбутніх фахівців початкової школи у зв'язку з тим, що цінності визначають сутність освіти і виховання людини. Саме цінності і формування ціннісного ставлення до світу в широкому значенні являють собою змістовне ядро і стратегічну спрямованість навчання та виховання в найбільш яскравих моделях і концепціях, розроблених І. Бехом, І. Зязюном, І. Зимовою, Б. Лихачовим, З. Мальковою, Н. Нікандровим, В. Шадриковим та іншими.

Мета статті – розкрити значення аксіологічного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Значення аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи

загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижаква, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога.

Аксіологія, яка надзвичайно активізувалася наприкінці ХХ століття, виступає складовим компонентом гуманітарної парадигми. Проте у ХХІ столітті ціннісний смисл людського життя у всіх його функціональних виявах набрав особливого, надзвичайного значення.

Освіта – органічна частина духовного життя суспільства. Саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності. Таке високе призначення виховання і навчання підростаючого покоління вимагає підготовки фахівців в умовах гуманістичного освітнього простору, фундаментом якого може бути педагогічна аксіологія. Дослідники (І. Бех, В. Андреев, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.) вважають за можливе при підготовці фахівців для освітніх установ у рамках вивчення педагогічних дисциплін спеціально виділити, як методологічну основу, аксіологічний підхід, який додасть процесові підготовки майбутніх вчителів ціннісну спрямованість.

У сучасній науці проблема цінностей є предметом міждисциплінарного дослідження. Передусім необхідно визначити загальнофілософське трактування поняття аксіології, аксіологічного підходу та цінностей. Визначимо загально філософське поняття аксіології та цінностей. Аксіологія за філософськими словниками (грецьк. *axia* – цінність, *logos* – слово, учіння) визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [7, с. 11].

Отже, аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти. Ціннісний (аксіологічний) підхід – специфічний. Філософа, соціолога, педагога може цікавити не тільки те, що відображається в свідомості, чи те, з яких причин дане явище виникло і за якими законами розвивається, але й те, яке воно має чи може мати значення для людей, для їх життя і благополуччя. Таким чином, в основі аксіологічного підходу лежить принцип функціонального значення, чи цінності [6, с. 35].

Духовний розвиток особистості майбутнього вчителя здійснюється якісніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що містить у своїй основі

необхідність залучення вчителя до методологічним, теоретичним і прикладним знанням про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способах функціонування, а також про професійно-педагогічних цінностях, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

На наш погляд, послідовне і грамотне впровадження ціннісного підходу як аксіологічної парадигми – це лакмусовий папірець, який дає точну відповідь на питання, у якому напрямку буде розвиватися освіта (та й суспільство). Основна спрямованість аксіологічної парадигми управління освітою – це конституювання людини як вищої цінності буття; розробка і запровадження державних, філософських, соціальних та галузевих, морально-правових схем.

Центральним поняттям в аксіології є поняття цінностей, яке є важливим и не тільки самі по собі, а й тим, як вони відтворюються і реалізуються в культурі особистості (ієрархія життєвих і професійних цінностей, їх вплив на процес розвитку і саморозвитку особистості). Звернення до філософської теорії цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних ставлень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності [1, с. 101]. За основу будемо вважати визначення авторами цінностей як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства [3, с. 100].

У запропонованій В. Сластьоніним ієрархії цінностей освіти виділяються домінуючі (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (стандарти, моральні норми), стимулювальні (педагогічні методики, технології, засоби контролю), супутні (спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються) цінності, які тісно пов'язані між собою і в сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології, основою якої є педагогічні цінності [4, с. 117 – 119].

Визначаючи педагогічну цінність як конструкт, що являє собою суб'єктивний засіб, створений самим педагогом, перевірений ним на практиці та як такий, що допомагає прогнозувати і оцінювати результати педагогічної дійсності, ми при цьому об'єднуємо дві функції педагогічної цінності: функцію спілкування та функцію протиставлення. Таким чином, педагогічна цінність не існує поза системою взаємовідносин. У цьому зв'язку актуальним є моделювання аксіологічної системи на базі „міжособистісних” стосунків. Наприклад, сьогодні все частіше маніфестується така похідна цінність, як соціальна мобільність, з формуванням якої окремі дослідники пов'язують надію на вихід нашого суспільства з кризи. Одночасно багато педагогів звертаються до специфіки національних і загальнолюдських цінностей – соціальних, духовних і психологічних, – намагаючись визначити плідні шляхи і відшукати відповідні їм механізми ефективного формування у

сучасних студентів ціннісних орієнтацій. У цьому випадку навчання та виховання програмуються як процеси, спрямованні на засвоєння найбільш актуальних для сучасного українця національних і загальнолюдських цінностей.

Особливим чином в освітньому просторі повинен бути представлений світ педагогічної культури. В теорії і на практиці важливо реалізувати головні ідеї української етнопедagogіки, народної педагогіки, класичної педагогічної спадщини, професійні аксіологічні орієнтації, позитивні цінності, індивідуальні здібності: спілкування, взаємопорозуміння, творчу спрямованість. Імовірно, такий підхід може привести до розвитку природи багатогранних людських відносин, складної діалектики душі [2].

У зв'язку з цим педагогічний процес безпосередньо пов'язаний із природним введенням різноманітних аксіологічних орієнтирів у духовно прагматичну систему ставлення людини до самої себе, до інших людей, до природи. При цьому педагог не просто пред'являє майбутнім фахівцям певні цінності, але створює умови для спільного з студентами їх відкриття (розуміння і переживання), що є найважливішою психологічною базою створення рефлексивного середовища на заняттях.

Природно, що зміст категорії цінності обумовлений як соціально, так і історично. У процесі становлення людства і окремих етносів змінювався характер ставлення людей до навколишнього світу, до самих себе, до інших людей, до праці як необхідного способу самореалізації, і одночасно з цим змінювалися і вектори стосунків, які визначають цінності суспільної свідомості. Однак безсумнівно те, що ціннісні пріоритети завжди були пов'язані з людиною, змістом її життя і діяльності, яке відбувається у певному етнокультурному контексті.

На можливість надання автономного статусу аксіології посилаються І. Котова та Є. Шиянов, за якими аксіологічний підхід органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства.

Структурно-логічну архітектуру аксіологічної парадигми вибудовують наступні компоненти: 1) теоретико-методологічний (філософський): культурне середовище людської діяльності, започаткованої на принципах гуманізму; 2) соціально-педагогічний: знання про Всесвіт; людину та середовище її ціннісно-діяльнісного існування; розвиток моральних норм; аксіологія, акмеологія як необмежений та відкритий ареал дослідження проблем людського самоцінного буття; 3) технологічний: аналіз та корекція досвіду ціннісної людської діяльності; напрацювання і розвиток „технологій” успішної та емоційно-позитивної діяльності людини (результат – самореалізація, самоцінність, щастя) [5].

Необхідно зазначити функції, що визначають статус аксіологічного підходу та дозволяють виявити його специфіку. До таких функцій дослідники (Н. Асташова, О. Федорин, Л. Рудкевич) відносять

смыслостворюючу, оціночну, орієнтаційну, нормативну, регулятивну, контролюючу [1].

Зазначимо, що аналіз сучасного стану професійної компетентності майбутніх спеціалістів освітньої сфери засвідчує, що у значній частині цієї категорії молодих людей переважає утилітарний підхід до професійної діяльності, проблеми освіти не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань. Нерідко професійні знання, отримані в процесі навчання, мають неупорядкований, безсистемний характер, уміння і навички носять переважно вузько кон'юнктурне забарвлення, не співвідносяться з аксіологічною життєвою домінантою – гармонізацією усіх цінностей людини.

У той же час типовим недоліком у роботах залишається відсутність інтегративного підходу до формування педагогічної культури як цілісного особистісного новоутворення. У традиційних моделях педагогічної освіти увага концентрується насамперед на формуванні суми відповідних знань, відношень, діяльності й недостатньо береться до уваги розвиток аксіологічної основи педагогічної культури майбутніх фахівців. Більше того, у педагогічній теорії та практиці взаємозв'язки між педагогічною освітою й загальнолюдськими цінностями залишаються фактично невивченими.

Виявлення аксіологічних пріоритетів національної освіти дозволяють визначити, що вони мають вирішальний вплив на формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя за умов, якщо:

- цілі професійної освіти вчителя спираються на аксіологічні орієнтири;
- процес професійної підготовки вчителя базується на аксіологічних складових і підпорядкований логіці розвитку ціннісної сфери особистості;
- аксіологічні цінності характеризують життєву позицію вчителя і реалізуються в педагогічній діяльності.

Цілком закономірно, що проблеми навчання та виховання нового покоління, його становлення нерозривно пов'язані з формуванням ієрархічної системи цінностей. Тому вдосконалення шляхів гармонізації формування основ ціннісних орієнтацій молоді, і насамперед у студентів вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців освітньої сфери, залишається одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку. Масштабність проблеми вимагає розгляду формування ціннісних орієнтацій, використання аксіологічного підходу в процесі здійснення навчального процесу на основі ціннісного змісту фахової підготовки. Тому необхідно впроваджувати в систему фахової підготовки на початковому рівні зміст основних етичних понять та моральних категорій, що відбивають систему загальнолюдських та національних цінностей. У процесі опрацювання матеріалу курсу педагог має створити умови для розуміння та усвідомлення студентами таких основних ціннісних орієнтирів.

Література

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М. : Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЕК”, 2000. – 272 с. **2. Бадюл С.** Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів / С. Бадюл // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 14 – 15. **3. Всемирная** энциклопедия: Философия / главн. научн. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. **4. 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. **5. Стрельников В.** Развитие личностных смыслов та ціннісних орієнтацій педагога / В. Стрельников // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С. 11 – 13. **6. Ткачова Н. О.** Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Х. : Вид-во „Каравела”, 2006. – 300 с. **7. Философский** словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

Безбородих С. М. Аксиологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена тим, що центральна фігура суспільних перетворень – вчитель, від його способу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної діяльності. Сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця початкової освіти. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя цінності займають особливе місце, будучи основою, на яку спираються всі інші компоненти системи. Необхідно впроваджувати аксиологічний підхід в процес фахової підготовки спеціаліста, який полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей. Тому мета статті – розкрити значення аксиологічного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. Визначено, що проблема дослідження вимагає розгляд формування ціннісних орієнтацій, використання аксиологічного підходу в змісті фахової підготовки.

Ключові слова: аксиологічний підхід, аксиологічна парадигма, цінність, ціннісні орієнтації.

Безбородых С. М. Аксиологический подход в системе профессиональной подготовки будущих специалистов начальной школы.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что центральная фигура общественных преобразований – учитель, от его образа, социальной позиции, ценностно-целевых установок зависят

результаты профессиональной деятельности. Современная высшая школа не реализует в системной целостности проблему формирования ценностных ориентаций будущего специалиста начального образования. В структуре профессионально-педагогической подготовки учителя ценности занимают особое место, являясь основой, на которую опираются все остальные компоненты системы. Необходимо внедрять аксиологический подход в процесс профессиональной подготовки специалиста, заключается в ориентации профессионального образования на формирование у студентов системы общечеловеческих и профессиональных ценностей. Поэтому цель статьи – раскрыть значение аксиологического подхода в системе профессиональной подготовки будущих специалистов начальной школы. Определено, что проблема требует рассмотрение формирования ценностных ориентаций, использование аксиологического подхода в содержании профессиональной подготовки.

Ключевые слова: аксиологический подход, аксиологическая парадигма, ценность, ценностные ориентации.

Bezborodyh S. M. Axiological approach in the training of future specialists elementary school.

The relevance of the material stated in article due to the fact that the central figure in social change – a teacher, from his image, social position, value of targets depend on the results of professional activities. Modern School of not implementing a system integrity problem of value formation of the future of primary education specialist. The structure of vocational and teacher training teacher values occupy a special place, being the foundation upon which all other system components. Necessary to implement the axiological approach to the process of training specialist, is the orientation of vocational education in the formation of the students of human and professional values. Therefore, the purpose of the article – to reveal the value of axiological approach in the training of future specialists elementary school. Determined that the problem requires consideration of value formation, the use of axiological approach to the content of training.

Keywords: axiological approach, axiological paradigm, value, value orientation.

УДК [378.046-021.68:378.011.3-051](510)

Котельнікова Н. М.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ ЗАСАДИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КНР**

В останні десятиліття спостерігається вражаюче посилення позицій Китаю на світовій арені. Стрімкий розвиток країни проявляється не

тільки в галузі економіки та політики, а й в соціальній сфері та суспільній свідомості китайців. Суспільство, економіка й освітня система КНР перебувають у стані трансформацій. Істотно змінюється ринок праці, висуваються нові вимоги до цілей діяльності системи виховання і навчання; китайське суспільство і школа сьогодні мають потребу в сучасних педагогічних працівниках, здатних якісно вирішувати нові завдання освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема удосконалення педагогічних кадрів, а відтак і системи післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО), що забезпечує перехід вчителя до безперервної, протягом всього життя, освіти.

Вивчення науково-педагогічної літератури свідчить, що дослідження системи післядипломної освіти вчителів китайські вчені упродовж останніх років займаються досить інтенсивно. Зокрема аналізу структури системи ППО присвятили свої дослідження Чжен Байвей, Ден Жулін, Чжан Сюемей, Ці Фан, Сун Цянган, Ша Ліхуа, Ши Вей тощо.

Метою статті є визначення деяких засад функціонування післядипломної педагогічної освіти КНР, вивчення її організаційної структури, ознайомлення із досвідом управління та фінансування, висвітлення інтеграційних процесів, притаманних нинішньому етапу розвитку ППО.

Сучасна система ППО в Китаї є розгалуженою ієрархічною системою, мета і завдання функціонування якої встановлюються законами та іншими нормативно-правовими актами КНР у сфері освіти. Реалізація ж цих завдань забезпечується шляхом ефективного функціонування відповідної організаційної структури системи, підсистем і структурних ланок та зв'язку між ними. Основним загальнодержавним нормативним документом, що регламентує ППО в Китаї, є „Положення про післядипломну освіту вчителів початкової та середньої школи” (далі – „Положення”), яке було прийняте Міністерством освіти у 1999 р. У ньому юридично оформлено зміст ППО, її терміни і форми, структуру адміністративного управління, систему контролю та оцінювання. Місцеві адміністративні відділи освіти розробили і прийняли регіональні нормативні акти, в яких конкретизували та деталізували норми „Положення” з урахуванням місцевих особливостей.

Неможна скласти цілісне уявлення про систему ППО Китаю не проаналізувавши її організаційну структуру – найважливішу умову її існування і настільки ж необхідну ознаку. Структура ППО включає в себе мережу спеціалізованих навчальних закладів: інститути підвищення кваліфікації вчителів (далі – ПКВ), структурні підрозділи вищих навчальних закладів, коледжі удосконалення вчителів (далі – КУВ), центри ППО та спеціалізовані курси, які функціонують на базі інших закладів. У „Положенні” зазначено, що діяльність з післядипломної освіти вчителів початкової і середньої школи можуть також здійснювати класичні університети, непедагогічні ВНЗ та інші освітні заклади за погодженням з департаментом освіти. Громадські організації теж можуть

створювати заклади ППО, але за обов'язкової умови дотримання державних стандартів і гарантії якості освіти [1, с. 9].

На відміну від України, в КНР не існує Центрального інституту підвищення кваліфікації вчителів. В кожній провінції, автономному районі і великому місті є ПКВ, що знаходяться під управлінням відповідного департаменту освіти. Предметом діяльності таких ПКВ є реалізація освітніх програм для директорів середніх шкіл, середніх професійних училищ, коледжів удосконалення вчителів повітів, начальників міських і повітових відділів освіти та вчителів вищої категорії початкової і середньої школи. Крім того, за рішенням Міністерства освіти КНР, ці ПКВ використовуються в якості баз для проведення курсів підвищення кваліфікації за програмами державного рівня.

ПКВ міського рівня створюються і працюють під управлінням міських відділів освіти, предметом їхньої діяльності є реалізація освітніх програм для керівних та педагогічних кадрів зі стажем і молодих педагогів-початківців. Організаційна структура кожного інституту має свої особливості, наприклад, основними структурними одиницями ПКВ провінції Чжецзян (м. Ханчжоу) є факультети, ПКВ м. Далянь – центри, ПКВ при Пекінському педагогічному університеті – відділи та офіси.

У повітах, а також у деяких районах великих міст функціонують КУВ. Керівництво їх діяльністю здійснюють повітові відділи освіти, а предметом діяльності є підвищення кваліфікації адміністративних кадрів і вчителів молодших середніх і початкових шкіл, вихователів дитячих садків.

Необхідно відзначити, що в останні роки Міністерство освіти КНР приділяє увагу реформуванню і реструктуруванню установ ППО повітового рівня. У 2002 році Міністерством був виданий циркуляр „Керівні міркування про посилення роботи повітових установ ППО”, в якому підкреслювалося, що КУВ – „це основа системи ППО Китаю, вони відіграють величезну роль у справі підвищення кваліфікації вчителів початкової і середньої шкіл” [2]. У „Керівних міркуваннях” зазначалося: необхідно проводити реформування повітових закладів ППО відповідно до принципу багатофункціональності, оптимізувати розподіл ресурсів, розширити свої функціональні обов'язки, встановити міцні зв'язки з ВНЗ з одного боку і з центрами удосконалення вчителів при школах – з іншого, підняти повітові структури ППО на рівень достатній для здійснення широкого спектру послуг з підвищення кваліфікації вчителів початкових та середніх шкіл. Одним з результатів вжитих заходів стало збільшення кількості КУВ. Згідно з даними Міністерства освіти КНР, за період з 2001 по 2005 рік було створено 600 КУВ і їх загальна кількість досягла 2400 [3].

Характерною ознакою сучасної системи ППО стали інтеграційні процеси, які активно розвиваються після прийняття Міністерством освіти циркуляру „Міркування Міністерства освіти про структурні перебудови педагогічних навчальних закладів” (1999 р.). В цьому документі були намічені шляхи створення відкритої системи педагогічної освіти, один з

них – структурне об'єднання освітніх закладів ППО з педагогічними училищами та ВНЗ. Основна ідея інтеграції полягає в тому, щоб декілька етапів підготовки вчителів перетворити в єдиний цілісний процес, зміцнити спадкоємність, взаємний зв'язок і взаємодію допрофесійного і післядипломного навчання всередині єдиної системи педагогічної освіти.

На думку китайських вчених, реформування системи педагогічної освіти з метою її інтеграції спрямоване на подолання проблем, пов'язаних з недосконалою системою управління навчальними закладами допрофесійної та післядипломної освіти педагогів – ліквідацію дублювання змісту навчання, раціональний розподіл грошових ресурсів тощо [4, с. 2]. Процес інтеграції навчальних закладів є взаємовигідним, як для ВНЗ, так і для структурних підрозділів ППО, оскільки у постійному оновленні структури знань працюючих вчителів можна покладатися на досвід і професіоналізм ВНЗ, вони ж у свою чергу мають можливість більше дізнатися про сучасний реальний стан шкільної освіти та професійні потреби вчителів, що допоможе у визначенні цілей та змісту навчання, розробці програм, а також реформуванні методик викладання [5, с. 86].

Активні інтеграційні процеси призвели до реструктуризації системи ППО в Китаї, яка формувалася протягом кількох десятиліть ХХ століття. Наприкінці 80-х рр. в країні було 265 ПКВ та 2153 КУВ, однак в процесі інтеграції кількість самостійних закладів ППО стала значно зменшуватися. За період з 1998 до кінця 2002 р., зазначає Лі Цзюнь, 55 ПКВ злилися з ВНЗ педагогічного профілю, 42 трансформувалися в педагогічні навчальні заклади неповної вищої освіти, а деякі просто припинили свою діяльність [6, с. 36]. К 2005 року кількість ПКВ скоротилася до 80 [7, с. 60].

Доцільно відзначити, що ефективність і якість функціонування будь-якої системи тісно пов'язані з проблемою управління. Останнім часом питання управління і менеджменту в освіті стали чи не найбільш популярними як серед науковців, так і серед практиків. Таке посилення інтересу можна вважати цілком обґрунтованим, оскільки управління є неодмінною умовою функціонування відкритих систем, до яких відносяться і освітні системи. До недавнього часу в Китаї керівництво системою підвищення кваліфікації здійснювалося в командно-адміністративному стилі. Тому створення сучасної системи ППО зажадало усунення недоліків і суперечностей старої системи управління. Реформа китайської системи управління освіти в цілому і системи ППО зокрема, передбачає реалізацію курсу „разом створювати, регулювати, співпрацювати, об'єднувати” [8, с. 132], що спричинило оптимізацію структури, децентралізацію управління та фінансування, підвищення якості та ефективності функціонування навчальних закладів.

Система управління ППО Китаю є багаторівневою, поєднує централізовані та децентралізовані форми керівництва. Координуючим

центром цієї системи є Міністерство освіти, діяльність якого спрямовується Держрадою КНР.

Сучасну систему ППО КНР можна представити у вигляді наступної структури, що відбиває ієрархію взаємин між різними її суб'єктами (табл.1).

Таблиця 1

Структура суб'єктів системи ППО Китаю

Навчально-методичні заклади	Рівні системи ППО	Керівні органи
Педагогічні ВНЗ центрального підпорядкування, педагогічні факультети класичних університетів, Всекитайський інтернет-альянс педагогічної освіти, Центральний телерадіоуніверситет	Державний	Міністерство освіти КНР
Інститути підвищення кваліфікації вчителів, педагогічні факультети класичних університетів, педагогічні ВНЗ	Регіональний	Департаменти освіти провінцій, автономних районів і міст центрального підпорядкування
Інститути підвищення кваліфікації вчителів, інші заклади ППО	Муніципальний	Відділи освіти міст
Коледжі удосконалення вчителів, інші заклади ППО	Повітовий	Відділи освіти повітів
Школа	Шкільний	Керівництво школи, науково-методичний відділ школи

Реалізація управлінських функцій на різних рівнях передбачає вироблення національної та регіональної політики ППО; розробку планів розвитку та їх реалізацію; координацію навчальної діяльності; систему стимулювання, контролю та оцінювання; фінансування тощо.

Фінансування є одним з факторів, що впливають на ефективність функціонування системи ППО в Китаї. Основними джерелами фінансового забезпечення післядипломної освіти КНР є: кошти державного та місцевих бюджетів; кошти юридичних і фізичних осіб, у тому числі спонсорські, благодійні внески і пожертвування, різноманітні гранти; кошти міжнародних і громадських організацій та фондів; кошти від надання навчальними закладами додаткових освітніх та інших послуг тощо.

Діяльність закладів, які створені громадськими організаціями і реалізують освітні програми ППО, повністю фінансуються їх засновниками. Фінансову підтримку курсів державного масштабу здійснює, як правило, Міністерство освіти КНР, яке виділяє кошти для оплати транспортних витрат, навчання, проживання, харчування та покупки навчальних матеріалів.

Для надання фінансової допомоги педагогічним навчальним закладам, у тому числі і закладам ППО, та поліпшення їх матеріально-

технічної бази, уряд КНР залучає й іноземні інвестиції – кредити Світового банку і кошти дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ). За даними китайського дослідника Лю Сяояня, в останні роки ХХ ст. на ці цілі було спрямовано 210 млн. доларів кредиту Світового банку та 20 млн. доларів з фонду ЮНІСЕФ [9, с. 119].

Цілий ряд заходів, які вживаються урядом КНР, зокрема децентралізація фінансових потоків, що надходять у сферу освіти, та залучення коштів з недержавних джерел фінансування, активізували роль адміністративних органів всіх рівнів. Наприклад, уряд провінції Хубей у рамках здійснення „Проекту підвищення якісних характеристик сільських вчителів” протягом останніх 5 років щорічно асигнував 20 млн. юанів на безкоштовне підвищення кваліфікації вчителів сільських шкіл [10].

Згідно з „Положенням”, вчителям у період їх навчання виплачується допомога, розмір якої відповідає заробітній платні, встановленій державними стандартами. Плата за навчання, транспортні витрати відшкодовуються відповідно до встановлених на місцях норм [1, с. 9].

Виходячи із наведеного вище можна зробити висновок, що в Китаї сформована поліфункціональна система післядипломної педагогічної освіти, яка має свою упорядковану сукупність навчальних закладів та органів управління, що забезпечують вирішення основного завдання – „підвищення ідейно-політичного рівня та вдосконалення професійних якісних характеристик працюючих вчителів” [1, с. 8]. Система ППО Китаю не є статичною, вона невпинно вдосконалюється і сучасний етап її розвитку ознаменований початком процесу інтеграції та реструктуризації навчальних закладів допрофесійної освіти і ППО, покликаною забезпечити безперервність педагогічної освіти. Підвищується гнучкість і варіативність організаційних структур, що дозволяє їм своєчасно реагувати на запити і вимоги працівників освіти, а багаторівневість управління та розгалужена система фінансування сприяють розвитку ППО.

Перспективним напрямком подальших педагогічних досліджень вважаємо вивчення форм і методів організації навчального процесу з підвищення кваліфікації вчителів в КНР.

Література

1. **中小学教师继续教育规定** // **人民教育** – 1999. – №10. – 页8–9.
2. **教育部关于加强县级教师培训机构建设的指导意见**/中华人民共和国教育部 - http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_612/200506/888.html
3. **师范教育**/中华人民共和国教育部 - http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1598/200708/25710.html
4. **宋强刚 陈国英 教师职前职后教育一体化改革探索与实践** // **四川教育学院学报** – 2008. – №5. – 页1–4.
5. **邓如陵 教师继续教育专业化发展的新理念及策略** // **中国成人教育** – 2008. – №8. – 页85–87.
6. **Jun Li.** Analysis of the implementation of teacher education policy in China since 1990s: a case study, PhD diss. – University of Maryland, 2006. –

295 p. 7. 中国教育改革30年：教师教育卷/朱旭东，胡艳主编。 – 北京：北京师范大学出版社，2009。 – 250页 8. Ні Вей Юнь. Соціальні наслідки реформування систем освіти КНР та України. : Дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 – К., 2006. – 172 с. 9. Лю Сяоянь. Подготовка учителей в Китае // Педагогика. – 1999. – №3. – С.117-120. 10. 热点关注中小学教师队伍建设又上新高/中华人民共和国教育部 - http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2513/200811/40890.html

Котельнікова Н. М. Організаційно-управлінські засади функціонування системи післядипломної педагогічної освіти КНР.

У статті висвітлено деякі засади функціонування післядипломної педагогічної освіти КНР, описано її організаційну структуру, особливості управління та фінансування.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіти КНР, система ППО, організаційна структура, структура управління.

Котельнікова Н. Н. Организационно-управленческие основы функционирования системы последипломного педагогического образования КНР.

В статье изложены некоторые принципы функционирования последипломного педагогического образования КНР, описана ее организационная структура, особенности управления и финансирования.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование КНР, система ППО, организационная структура, структура управления.

Kotelnikova N. Organizational and managerial foundations of the postgraduate teacher education system of China.

Some principles of functioning of the postgraduate teacher education in China are considered in the article, its organizational structure, main features of management and financing are described.

Key words: postgraduate teacher education in China, system of postgraduate teacher education, organizational structure, managerial structure.

УДК 378.016:811.161.1

Моранькова О. В.

**О ВАЖНОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ
ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА
„СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК” В ВУЗЕ**

Синтаксис является высшим (наиболее сложным) уровнем языковой системы со специфическим набором единиц, которые, обладая наибольшей многогранностью по сравнению с единицами других уровней языковой системы, образуют „иерархическую систему – от словоформы до текста” [1, с. 7]. Уровнево-системная организация языка, где каждую из единиц характеризуют различительные (дифференциальные) признаки, позволяет выявить многоаспектность каждой из этих единиц, раскрыть их связи и обнаружить случаи переходности в области синтаксиса [2, с. 5].

Многоаспектность синтаксических единиц, позволяет (и обязывает) рассматривать их с разных сторон, с разных позиций, определять их место в иерархии синтаксических явлений. „Многоярусность – анализ синтаксических единиц по вертикали, а многоаспектность – по горизонтали” [3, с.8].

Особого внимания при работе со студентами заслуживают высказывания со вставными конструкциями (далее ВК). Поэтому цель данной статьи – показать возможность их многоаспектного изучения.

Традиционно ВК изучаются в кругу синтаксических структур, осложняющих простое предложение, то есть наряду с однородными членами, обособленными членами, вводными словами и обращениями.

Теоретические сведения о ВК (об их строении, семантике) в вузовских учебниках и пособиях подаются очень скупо. Причем часто авторы в рамках одного параграфа допускают противоречие: с одной стороны, традиционно считают, что ВК не связаны грамматически с основным предложением, с другой стороны – допускают, что „вставное предложение может соединяться с основным предложением или без союзов, или при помощи союзов (сочинительных или подчинительных), а также союзных слов” [4, с. 401 – 402]. Дополнительную неопределенность в устоявшуюся традицию вносят замечания по поводу ВК такого плана: „они могут быть вынесены за пределы предложения” [5, с.365]. Примечательно, что в фундаментальных академических трудах (АГ-70, Русская грамматика – 80, „Лингвистический энциклопедический словарь” под редакцией В. Ярцевой, 1990 г.) сведения о ВК вообще отсутствуют. Это свидетельствует о том, что в силу своего разнообразия, множественности функций, специфических коммуникативных особенностей ВК не могут быть адекватно описаны с позиций лингвистической традиции. Вполне очевидно, что назрела

необходимость выведения их из языковой (статической) области в речевую (динамическую). Это позволяет осуществлять функциональный подход к изучению ВК, осознать способность этого „языкового элемента к выполнению того или иного коммуникативного задания (например, передать добавочную информацию о каком-либо явлении действительности, выделить в речевой цепи наиболее значимое звено, выразить отношение говорящего к сообщаемому и т.п.)” [6, с. 11].

Функциональные (коммуникативные) свойства ВК позволяют изучать их в тесной связи с высказыванием (в широком плане – с текстом), в котором они употреблены. В результате объем учитываемых особенностей ВК (структурных, семантических, коммуникативных) расширяется, анализ становится более глубоким, поскольку позволяет синтезировать исходные (базовые) и приращенные (часто окказиональные) смыслы.

Изучение ВК вне высказывания (текста) в современной вузовской методике, ориентированной на как можно более тесное приложение полученных студентами знаний к практической деятельности, не имеет смысла, так как от студента требуется не только усвоение некоей суммы знаний о значении и структуре ВК и включающих их высказываний (далее ВВ), но и умение строить текст с их применением, то есть умение осуществлять текстовую деятельность, реализуя те или иные коммуникативные задачи.

В учебных целях удобнее двигаться от формы (средств выражения) к функции (значению, семантике). Форма обозрима и дает представление о том, какие структуры языка могут использоваться в качестве ВК и включающего высказывания. К сожалению, многие сборники упражнений по современному русскому языку дают очень скудный набор практических упражнений по данному вопросу, кроме того, задания к упражнениям полностью выдержаны в духе структурно-семантического синтаксиса. За пределами внимания остается механизм построения комплексов с ВК, средства языка, при помощи которых осуществляется одновременно связность и расчлененность таких комплексов, местоположение ВК во включающем высказывании (тексте).

ВК, равно как и включающие их высказывания, очень разнообразны по структуре и семантике. Поэтому вопрос об особенностях их функционирования приходится решать по-разному в каждом конкретном случае. Главное при этом – правильно понять смысл созданного автором комплекса, назначение в нем ВК. Правда, для этого еще необходимы равные фоновые знания у создающего текст с ВК и воспринимающего его.

При работе над ВК целесообразно обратить внимание студентов на расположение их во включающем высказывании. Например, на то, что ВК часто располагаются после слова, которое является местоимением или существительным, т.е. в силу своей указательности или конкретности семантически „прозрачно”: *Он (Свиридов) именно дремал,*

а не спал... [С.-Ц.]; *Судьба этой женщины (Агафьи) была замечательна* [Т.]; *Лицо его (Плюшкина) не представляло ничего особенного* [Г.]; *В нарядах их (дам) вкусу было пропасть...*[Г.]. Примечательно, что в этих случаях ВК встраивается во включающее высказывание на границе актуального членения – между темой (данным) и ремой (новым). В результате возникает дополнительный пласт информации, которую автор считает необходимым адресовать читателю. Нужно отметить, что ВК часто соответствует своей грамматической формой слову, после которого располагается.

Анализируя информацию, заключенную в ВК и ВВ, необходимо обратить внимание студентов на ее объем. Иногда автор при помощи ВК сужает или расширяет значение слова или словосочетания. Например: *Дикий Барин (так его прозвали; настоящее же его имя было Перевлесов) пользовался огромным влиянием во всей округе* [Т.]; *Над болотцем дощатая лава (так называют на севере пешеходный мостик через реку, болото, озеро)* [Сол.].

Усложнение структуры ВК неизбежно влечет и усложнение семантики всего речевого комплекса. Важно попытаться вместе со студентами обнаружить такую „приращенную” информацию. Например: *Калиныч (как узнал я позже) каждый день ходил с барином на охоту...*[Т.]. Поскольку в предшествующем этому высказыванию с ВК тексте о Калиныче ничего не говорится, то ВК одновременно выполняет функцию темы (данного) по отношению и к первой части ВВ, и ко второй его части; в результате для воспринимающего текст проясняется два смысла (две ремы): того, кто ходил с барином, звали Калинычем, они с барином каждый день ходили на охоту.

Семантическое приращение часто возникает именно в результате введения в высказывание ВК. Автор преследует коммуникативную цель – помочь читателю понять истинное положение вещей. Например: *Обгорел на солнце, руки покрылись черными ссадинами (косилка была старенькая, частенько приходилось возиться с ней)* [Тендр.]. Без ВК неясно, почему руки покрылись ссадинами, почему ссадины черные; с введением ВК простая констатация факта обогащается информацией о реальных причинно-следственных отношениях. В этом случае мы имеем дело с ассоциативно возникающими между ВК и ВВ обстоятельственными отношениями: черные ссадины можно получить при работе со старыми механизмами. Ассоциация подкрепляется языковыми (лексическими) средствами: ссадины – старенькая – чинить.

Глубокое проникновение в семантику комплексов с ВК активизирует знания студентов по материалу всех языковых уровней, особенно лексического.

Иногда у автора возникает необходимость на фоне описания объективной действительности обозначить личность персонажа, от лица которого ведется повествование. В этом случае скобочная конструкция помогает ввести прямую речь персонажа или его внутренние

переживания – рефлексию по поводу информации, заключенной в ВВ. Например: *Один огромный пароход („Вероятно, английский,” – подумал Василий Петрович) поместился в светлой полосе луны и шипел своими парами* [Гарш.]. ВК лексически и синтаксически „приспособлена” к ВВ (пароход – английский; не замещена позиция главного члена предложения в ВК (прямая речь); ВК содержит информацию о внутренней речи персонажа, которую в данном случае удобно передать скобочным способом.

Часто в высказываниях с ВК вставка способствует реализации коммуникативной интенции автора – заставить читателя сопереживать поданной в ВВ информации. Например: *И не знают в деревне – а мы-то с вами знаем!* – что валяется он на печи лишь до поры до времени, ожидая в безделье настоящего дела [Наров.]; *Ну а я тебя – веришь?* – невольно // *Пронесу сквозь года, как мечту, // Ясноглазую, в фартуке школьном, // Словно яблонька в белом цвету* [Марк.].

Поскольку любая ВК – это текст (разной степени развернутости), то она должна обнаруживать текстовые особенности. Как видно из вышеизложенного, любая из приведенных ВК обладает информативностью, связана с ВВ различными языковыми средствами (самые явные из них – лексические). Кроме того, каждая ВК вводится в текст в соответствии с коммуникативной установкой автора: уточнение, пояснение, добавление и т.д. Важно показать студентам, зачем автор вводит ВК в высказывание, но еще важнее и интереснее пронаблюдать, как он это делает, какие использует языковые средства, чтобы в результате не пострадала понятность комплекса с ВК.

Анализ фактического материала показывает, что изучать ВК целесообразно в тесном интегративном единстве с ВВ, причем как с точки зрения их информативности, так и с позиций коммуникативной направленности, то есть разноаспектно.

Бесспорно то, что комплексы со вставками не могут быть достаточно полно описаны с позиций синтаксической традиции, а их теоретическое осмысление требует дальнейших усилий.

Функционально-семантический анализ текстовых построений с ВК в вузовской практике может быть осуществлен на практических занятиях по современному русскому языку (причем в ходе комплексного лингвистического рассмотрения высказываний (текстов). Он может быть также предметом студенческих научных исследований по проблематике современного состояния русского языка (в том числе в работах по сопоставительному анализу функционирования ВК в родственных русском и украинском языках).

Полезность углубленного ознакомления студентов со структурными и (особенно!) функционально-семантическими свойствами вставок очевидна, поскольку способствует развитию (лингвистическому воспитанию) языковой (учительской) личности,

которая должна быть способна а) адекватно воспринимать (свертывать, понимать) текст и б) строить, порождать, создавать (развертывать) его.

Конструкции со вставками – идеальное поле для такой работы, так как позволяют показать на довольно сжатом материале всю богатую гамму смыслов, концентрируемых автором текста в его структуре.

Литература

1. Бабайцева В. В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация / В. В. Бабайцева – М. : Просвещение, 1979. – 269 с. **2. Бабайцева В. В.** Современный русский язык. Анализ языковых единиц : в 3-х ч. / В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, И. П. Чиркина. – Ч. 3. – М. : Просвещение; Владос, 1995. – 232 с. **3. Бабайцева В. В.** Русский язык: Синтаксис и пунктуация / В. В. Бабайцева. – М. : Просвещение, 1979. – 269 с. **4. Валгина Н. С.** Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – М. : Логос, 2002. – 528 с. **5. Кононенко В. И.** Русский язык / В. И. Кононенко, М. А. Брицын, Д. И. Ганич. – К. : Вища школа, 1986. – 415 с. **6. Везерова М. Н.** Синтаксис сложного предложения: структура, семантика, функционирование в тексте / М. Н. Везерова, Е. Г. Сиверина. – Самара : Изд-во СГПУ, 2005. – 116 с.

Моранькова О. В. О важности комплексного подхода к анализу вставных конструкций при изучении курса „Современный русский язык” в вузе.

В статье обоснована необходимость разноаспектного подхода к изучению в вузе высказываний с вставными конструкциями с учетом их структурно-семантических и коммуникативных (речевых) свойств.

Ключевые слова: синтаксис, вставные конструкции, структура, семантика, коммуникация, текст.

Моранькова О. В. О важливості комплексного підходу до аналізу вставлених конструкцій при вивченні курсу „Сучасна російська мова” у вузі.

У статті мотивується необхідність різноаспектного підходу до вивчення у вузі вставлених конструкцій з урахуванням їх структурно-семантичних та комунікативних (мовленнєвих) властивостей.

Ключові слова: синтаксис, вставлені конструкції, структура, семантика, комунікація, текст.

Moran'kova O. V. The Importance of the Complex Attitude to Analyses of the Put-in Constructions during Studying the Subject „The Modern Russian Language” at the highest educational establishments

In the article necessity of various ways attitudes is given in studying the expressions with the put-in constructions at the highest educational

establishments. One should consider their structural-semantic and communicative properties.

Key words: syntax, put-in construction, structure, semantic, communication, text.

УДК 378.011.3.-051:[373.3.016:51]

Нікуліна О. Д.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МАТЕМАТИКИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Одним із напрямків реформування освіти в Україні є реалізація компетентісного підходу до навчання школярів, спрямованого на розумовий розвиток учнів, формування вмінь, застосовувати набуті знання у повсякденному житті.

У проекті Державного стандарту загальної початкової освіти зазначається, що мета освітньої галузі „Математика” полягає у формуванні в учнів математичної і ключових компетентностей.

З 90-х років 20 століття в країнах Європейського Союзу компетентісний підхід до навчання набуває концептуальної основи реформування шкільної освіти.

Компетентісний підхід до навчання школярів досліджується відомими педагогами і методистами О. Савченко, Н. Бібік, Т. Байбарою, А Тихоненко.

Соціально-практична значущість компетентісного підходу до навчання молодших школярів набуває актуальності в сучасній методиці математики.

Аналіз історичного аспекту розвитку методики викладання початкового курсу математики показує, що реформу початкової школи 1969 року здійснювали відомі психологи, педагоги, методисти, які спрямовували навчальний процес на зв'язок із життям.

Організатор експерименту Л. Занков розвивальне навчання математики пов'язав із системою практично зорієнтованих задач. Він є автором книги „Дидактика и жизнь”.

Д. Ельконін і В. Давидов теж очолювали експериментальну лабораторію. Вони запропонували модель розвивального навчання в основу якої була покладена побудова курсу математики за сходженням від абстрактних понять до конкретних. Припускалося, що розвивальний ефект навчання математики повинен досягатися через актуалізацію практичного досвіду молодших школярів.

Сучасні дослідження педагогів і методистів свідчать, що компетентісний підхід до навчання є більш результативним, ніж

знаннєвий тому, що відбувається зв'язок теорії із життям, учням прищеплюються вміння жити, користуватися своїми знаннями в побуті й подальшому навчанні.

З огляду на нерозробленість компетентнісного навчання молодших школярів математики цій проблемі присвячена наша стаття. Ми вважаємо, що компетентний учитель здатен виховати компетентного учня.

Розглянемо методичні рекомендації щодо здійснення вчителем компетентнісного підходу до навчання молодших школярів математики, розвитку в них здатності практично діяти, використовувати для розв'язування практично зорієнтованих завдань набутих в процесі навчання знання, вміння й навички.

Аналіз наукової літератури дає нам можливість визначити основні поняття щодо реалізації учителем компетентнісного підходу до навчання молодших школярів математики.

Під компетентнісним підходом розуміється цільова орієнтація освіти, спрямованість освіти на формування в особистості ключових і предметних компетентностей.

Компетентність розглядається як особистісне надбання практичного досвіду, інтегрований результат освіти.

Наводимо ключові компетентності: уміння вчитися, соціальна компетентність, загально-культурна компетентність, компетентності з інформаційних і комунікативних технологій, здоров'язберігальна компетентність, громадянська, підприємницька, предметні, знання, вміння, навички, вміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах [4, с. 67].

З поняттям компетентності тісно пов'язане поняття компетенції, як наперед заданої соціальної норми освітньої підготовки учня, одиниці навчальної програми.

Предметні компетенції визначаються змістом навчальної дисципліни. Математична компетенція пов'язана з формуванням в учнів математичної моделі процесів навколишнього світу.

У вузі на заняттях з методики математики студенти знайомляться зі спеціальними методами та прийомами, які спрямовані на свідоме сприйняття та засвоєння молодшими школярами математичних понять, розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.

Розглянемо вивчення студентами шкільної теми „Довжина, одиниці вимірювання довжини” із реалізацією компетентнісного підходу до навчання молодших школярів.

Спочатку студенти розглядають традиційні методи, прийоми вивчення такої теми. На практичних заняттях аналізуються методичні підходи до вивчення довжини та одиниць вимірювання за альтернативними підручниками математики. Студенти підкреслюють знаннєвий підхід авторів підручників до вивчення основних величин. Зокрема, довжина розглядається як властивість предметів мати протяжність. Для виконання наведених у підручнику завдань учням потрібно знати таблицю мір довжини. На педагогічній практиці студенти

впевнилися, що деякі учні не запам'ятовують співвідношення між одиницями довжини, тому вони не можуть правильно порівнювати іменовані числа, виконувати з такими числами арифметичні дії.

Аналіз шкільної освітньої практики показує, що компетентнісний підхід до навчання молодших школярів математики є інновацією, тому для вчителя потрібна додаткова цільова установка.

З метою методичного розроблення шкільної теми „Довжина, одиниці вимірювання довжини” студенти розробляли творчий проект.

У ході виконання проектних завдань студенти дійшли до висновку, що компетентність вчителя зростає, якщо він розширює свої знання з історії і теорії методики математики.

На педагогічній практиці студенти помітили, що учні більш свідомо сприймають поняття довжини, якщо орієнтувати їх на вимірювання розмірів спочатку плоских предметів, а потім об'ємних. Учні виготовляють мірну смужку довжиною 1 м 50 см і використовують її для виконання класних і домашніх завдань. У процесі вимірювання учні усвідомлюють, що ширина – це коротша сторона предмета, ніж його довжина, а висота відрізняється спрямованістю вгору. На уроках розглядаються проблемні ситуації, коли задаються габаритні розміри меблів, а треба визначити, чи їх можна занести в двері певного розміру. Що потрібно зробити, щоб занести шафу в кімнату вищу та ширшу ніж двірний отвір кімнати.

На уроках математики учні відшуковують пояснення для слів глибина (спрямованість вниз), наводять приклади використання слова „товщина” у значенні малої ширини (товстий стовбур дерева, тонкий олівець), у значенні малої висоти (товста книжка, тонкий зошит).

Із зацікавленням учні встановлюють між предметами співвідношення: довший – коротший, ширший – вужчий, вищий – нижчий, товщий – тонший, далекий – близький. Допомагають в цьому знання із співвідношень між одиницями вимірювання довжини. Всі учні легко визначають кількість дольних одиниць у цілому, якщо вони знають, що означають відповідні приставки в найменуваннях одиниць довжини. Приставка „кіло” вказує на кратність одиниці вимірювання в 1000 разів ($1 \text{ км} = 1000 \text{ м}$), „деци” – на дольну одиницю, десяту частину ($1 \text{ м} = 10 \text{ дм}$), „санти” – на дольну одиницю, соту частину ($1 \text{ м} = 100 \text{ см}$), „мілі” – на дольну одиницю, тисячну частину ($1 \text{ м} = 1000 \text{ мм}$).

Учні краще засвоюють співвідношення між одиницями довжини, якщо вони навчаться руками показувати довжину одного метра, дециметра, сантиметра. Довжину одного міліметра учні показують на шкільній лінійці, тому що розмір дуже маленький. Відстань в один кілометр учні провішують на місцевості (на шкільному подвір'ї, в парку).

Таким чином формується уява про одиниці вимірювання довжини, а потім учням пропонуються цікаві питання та пізнавальні завдання.

1. Коли кіт вищий, коли сидить чи коли стоїть?

2. Хто з казкових героїв вищий, дівчинка Дюймовочка чи Хлопчик – Мізинчик?

Помилка вчителів, які працюють за традиційним підходом до навчання в тому, що вони не вимагають від учнів доведення правильності відповіді за детальним аналізом задачної або життєвої ситуації. У першому питанні треба пояснити, з розмірів яких частин тіла складається висота kota у першому і другому положеннях. У другому питанні учням треба спочатку здогадатися, що ім'я дівчинки Дюймовочки утворено від англійської міри довжини „дюйм”. Відповідь краще показати на пальцях, тому що довжина верхньої фаланги великого пальця дорослої людини приблизно дорівнює 1 дюйму.

Поняття довжини і одиниць вимірювання учням стає більш зрозумілим, якщо пізнавальні завдання на порівняння за довжиною розв'язувати практично, відклавши розміри на дошці, на стіні.

1. Найбільша змія анаконда має довжину 12 м, а жовтобрюхий полоз – 2 м. На скільки метрів змія довша від полоза? У скільки разів полоз коротший від змії?

З метою формування життєвого досвіду учнів треба спочатку провести бесіду про таких плазунів. Змія анаконда живе в басейні річки Амазонки, а жовтобрюхий полоз живе в нашій місцевості. За допомогою рулетки в класі відкладається на стіні спочатку розмір 12 м, а потім розмір 2 м. Учні уявляють довжину кожного плазуна. Відповідь на питання щодо порівняння довжини тіла плазунів знаходиться обчисленням, а потім вимірюванням.

2. Найбільший у світі метелик агриппа має розмах крил 30 см, а метелик совка має розмах крил 4 см. На скільки сантиметрів розмах крил агриппи більший від розмаху крил совки?

Розв'язування такої задачі доцільно почати з ознайомлення учнів із зображенням метеликів. З метою порівняння розмаху крил на дошці треба накреслити один під одним відрізки довжиною 30 см і 4 см, а потім порівняти їх, виконавши обчислення та вимірювання.

3. Під час перельоту ластівка може здійматися на висоту 4 км, а стриж – на висоту 3 км. На скільки кілометрів вище здіймається ластівка, ніж стриж?

Ластівки добре знайомі учням пташки, але не всі знають, що восени ластівки відлітають у Африку. Про ластівку люди говорять: „Ластівка день починає, а соловейко закінчає”. Про користь стрижив свідчить те, що вони поїдають комах.

Щоб учні краще уявили собі порівняння висоти польоту птахів можна використати масштаб.

4. Водоплавальний птах гоголь занурюється на глибину 4 м, а птах гагара занурюється на глибину 10 м. На скільки метрів менше занурюється гоголь, ніж гагара?

Перед розв'язуванням задачі учні згадують про птахів, які живуть біля води і у воді знаходять свою їжу. Задача розв'язується обчисленням і вимірюванням.

Пошук методичних прийомів дає можливість учителеві замінити формальне запам'ятовування учнями чисел логічними міркуваннями, які за умов свідомого сприйняття залишаються в пам'яті учнів на все життя і будуть використані в разі потреби. У ході реалізації компетентнісного підходу до навчання лабораторні роботи на уроках математики набувають актуальності для розв'язування питань та завдань, які мають практичну і життєву орієнтацію. Наприклад, на уроках математики учні навчаються визначати свій зріст. Значення зросту вони записують у щоденник, позначають середній зріст школяра такого ж віку. Кожен учень вимірює свій зріст на початку і в кінці навчального року. Є можливість визначити збільшення зросту і зробити здоров'язберігальний висновок про необхідність зайнятися спортом. На уроці математики за допомогою мірної смужки учні можуть навчитися визначати розмір капелюшка.

Дослідження студентів з методики вивчення теми „Довжина, одиниці вимірювання довжини” доводять, що навчальна дисципліна „Математика” має багатогранні зв'язки із життям, а текстові задачі за своїми фабулами відображають оточуючий світ у його різноманітності.

Для здійснення компетентнісного підходу до навчання молодших школярів математики вчителю потрібна цільова установка на реалізацію крім дидактичної, розвивальної, виховної мети, формування компетентності учнів.

Література

- 1. Байбара Т.** Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46 – 50.
- 2. Бібік Н.** Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1 – 4.
- 3. Державний стандарт загальної початкової освіти (проект)** // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 1 – 17.
- 4. Павлик О.** Компетентнісно орієнтований підхід до навчання в контексті неперервної мовної освіти: суть, проблеми та перспективи / О. Павлик // Рідна школа. – 2010. – № 7 – 8. – С. 66 – 69.
- 5. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе** / М. М. Русинова, С. Л. Налесная, Ю. В. Трофименко ; под ред. А. В. Тихоненко. – Ростов н/Д, 2008. – 349 с.
- 6. Тихоненко А. В.** О развитии ключевых компетенций младших школьников при выборе рациональных способов решения геометрических задач / А. В. Тихоненко, Ю. В. Трофименко // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 41 – 47.

Нікуліна О. Д. Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів математики як складова професійної підготовки вчителя.

Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів математики вчитель може здійснити через цільову установку, варіативний зміст навчання, розкриття математичних понять в їх історичному розвитку, а також через інноваційні методи навчання, які допоможуть учням використовувати математичні знання у вирішенні практичних задач.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, формування компетентностей, інноваційні методи навчання.

Никулина А. Д. Компетентностный подход к обучению младших школьников математики как составляющая профессиональной подготовки учителя.

Компетентностный подход к обучению младших школьников математики как составляющая профессиональной подготовки учителя.

Компетентностный подход к обучению младших школьников математике учитель может осуществлять через целевую установку, вариативное содержание обучения, раскрытие математических понятий в их историческом развитии, а также интерактивные методы обучения, которые помогут учащимся приблизить математические знания к жизни, решению практических задач.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, формирование компетентностей, инновационные методы обучения.

Nikulina A. D. Competence approach to mathematics teaching of junior school students as a constituent part of professional teacher training.

A teacher can apply competence approach to mathematics teaching of junior school students with the help of aiming, variant content of teaching, revealing of mathematical terms in their historical development and with the help of innovative teaching methods which can help students to apply their mathematical knowledge in solving practical problems.

Key words: professional teacher training, formation of competences, innovative teaching methods.

УДК 378-057.87-054.6.016:[54:81'38]

Роман С. В., Татаренко Я. Ю.

**ІЗ ДОСВІДУ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО
КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ НАУКОВОГО СТИЛЮ
МОВЛЕННЯ (ХІМІЇ) СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ
ФАКУЛЬТЕТУ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Етап довузівського навчання є фундаментом здобуття якісної підготовки фахівців для зарубіжних країн. Такі студенти повинні оволодіти мовою для спілкування в різних сферах діяльності – навчально-професійній, суспільно-політичній, соціально-культурній, побутовій. Головною метою вивчення мови для цієї категорії студентів є використання її у процесі оволодіння своєю основною спеціальністю.

Основними специфічними особливостями навчання на підготовчому факультеті для іноземних студентів є:

- наявність базових знань, об'єм і рівень яких залежить від змісту освіти зарубіжних країн;
- навчання на нерідній мові;
- відсутність у більшості студентів наукового світогляду;
- короткий термін проходження допрофесійної підготовки;
- паралельне вивчення російської мови та спеціальних дисциплін;
- значне навантаження, спричинене вивченням великої кількості навчальних предметів.

Зазначені особливості максимально проявляються на початковому етапі навчання природничим дисциплінам, зокрема хімії. Хімія займає одне з провідних місць в системі природничих наук і є теоретичною основою медицини, біохімії спорту тощо. На факультеті допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка викладання хімії проводиться у межах підготовки іноземних громадян для вступу на напрями підготовки „Медицина”, „Здоров'я людини” та „Фізичне виховання”.

Метою викладання дисципліни „Хімія” для студентів-іноземців підготовчих факультетів є:

- оволодіння мовою предмету, термінологією, символами, лексичним матеріалом та конструкціями, властивими науковому хімічному стилю мовлення;
- систематизація знань, здобутих на батьківщині, заповнення прогалин шкільної освіти, зумовлених розбіжністю в національних і українських загальноосвітніх програмах з хімії.
- формування сучасних уявлень про наукову картину світу, поглиблення знань про ті явища і закони хімії, які використовуватимуться під час вивчення хімії та інших дисциплін у ВНЗ.

- опанування мовою хімії як засобом одержання наукової інформації в обсязі, який забезпечує: а) вільне читання і розуміння текстів підручників з хімії російською мовою; б) самостійну роботу зі спеціальною навчальною, науковою та довідковою літературою; в) слухання і конспектування лекцій з хімічних дисциплін у загальному потоці з українськими студентами; г) усне і письмове складання іспитів з хімії російською мовою.

Таким чином, оволодіння мовою спеціальності, а отже, спеціальною лексикою, терміносистемою, є основою мовної підготовки спеціалістів. Тому проблема ролі й місця тексту є актуальною при навчанні іноземних студентів мові спеціальності. Специфікою термінологічної лексики з природничих дисциплін є різноманітність її структури: прості і складні фахові, міждисциплінарні, загальнонаукові та практичного призначення терміни, словосполучення, абрєвіатури. Така лексика містить як слова інтернаціональні (засновані, в основному, на латинських коренях), так і слова російськомовного (українськомовного) походження, які й потребують підвищеної уваги на заняттях з наукового стилю мовлення. При цьому саме тематична організація лексичного мінімуму дасть можливість не тільки поетапно засвоювати спеціальну лексику, але й систематично повторювати вивчений матеріал. Ефективному навчанню фахової мови буде сприятиме й чітко визначена структура окремих тем, що відповідають програмі навчання з хімії для підготовчих факультетів [1].

Основним завданням навчального процесу під час довузівської підготовки є забезпечення максимальної ефективності формування знань та вмінь студентів з урахуванням відмінностей освіти в різних країнах світу. Це можливо тільки за умови, якщо всі навчальні дисципліни повністю забезпечені навчально-методичним комплексом.

Проблема найефективніших методів і методик вивчення наукового стилю на підготовчих факультетах набула особливо гострого звучання в останнє десятиріччя, коли кількість іноземних студентів, бажаючих навчатися в Україні за інженерним або медичко-біологічним профілем, значно зросла і продовжує зростати. Зростання кількості навчальних посібників, методичних рекомендацій та наукових публікацій різних авторів, присвячених як проблемам вивчення, так і викладання наукового стилю мовлення, підтверджують цю думку.

Дійсно, якщо раніше більша увага приділялась допрофесійній підготовці іноземців в основному за гуманітарним (філологічним) напрямком, то в останні роки викладачами активно ведеться цілеспрямоване створення відповідного навчально-методичного забезпечення й з інших профілів підготовки:

- інженерно-технічного (О. Белікова, Н. Бессонова, З. Блудова, С. Варава, В. Груцяк, О. Дубова, О. Литвиненко, О. Петрушова, Л. Скрипник, І. Черненко, Л. Ярошек та ін.);

- економічного (Г. Артем'єва, Л. Бантишева, В. Грицюк, О. Гудзенко, Т. Клочко, В. Косьміна, С. Нечипоренко, Ю. Романов, Н. Северин, Л. Соловійова, І. Сухова, О. Шеховцова, О. Щучкіна, І. Черненко та ін.);

- природничо-математичного (С. Авотин, Б. Андрющенко, Е. Бабакішієва, І. Баркова, С. Варава, Ю. Гавриленко, Н. Дзвинковська, І. Жовтоніжко, Ю. Іващенко, В. Кармазін, А. Контар, Л. Корочкіна, А. Кулик, Т. Кисельова, Б. Левандовський, Л. Морозова, С. Морозова, К. Подшивалова, О. Седьмая, Л. Сергейчук, Л. Сошенко, Т. Табенська, І. Черненко, А. Ященко та ін.);

- медико-біологічного (І. Баркова, Н. Ванюшин, О. Гавриш, О. Гайдарова, Л. Елізбарашвілі, О. Задорожня, Н. Іорданова, Ю. Кюне, Н. Леу, А. Мельникова, Л. Мехова, О. Нестор, О. Пушкарьова, І. Селіна, Н. Суховенко, Л. Ткаченко, Д. Чернецова, Ю. Шакович, О. Шеховцова та ін.);

- у тому числі в системі міжпредметної координації (М. Алентова, О. Виктор, А. Власюк, В. Грицюк, О. Гудзенко, Л. Корочкіна, А. Кулик, Л. Лисачук, А. Медолазов, Л. Пономаренко, Н. Северин, Н. Семяннікова, Т. Табенська та ін.).

У свою чергу, реалізація вище поставлених завдань потребує створення навчально-методичного забезпечення роботи з текстом і термінами на основі моделі вивчення тексту зі спеціальності з урахуванням таких її етапів: прослуховування → читання → осмислення → обговорення → відповіді на питання → письмо. Мотивуючими формами роботи при цьому виступають: робота над термінологією, бесіда-діалог за темами спеціальності, підготовка монологічного виступу на основі спеціального тексту.

Нині у вузах України здійснюється значна робота щодо створення комплексної системи забезпечення якості довузівської підготовки іноземних студентів. Позитивний досвід створення відповідного навчально-методичного забезпечення напрацьовано й викладачами кафедри хімії та біохімії і методистами факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, а саме:

1. Визначено критерії відбору текстів із навчальної дисципліни хімія:

- короткі змістовні тексти, насичені актуальною, важливою інформацією і дією;
- умотиваність;
- урахування майбутньої спеціальності студента та професійного інтересу;
- наявність набору термінів і слів (лексичного мінімуму), цілеспрямованої системи вправ, що відповідають програмі довузівського етапу навчання;

- передбачення використання різних видів мовної діяльності;
- зв'язок із попереднім етапом навчання або темами;
- тексти з урахуванням критеріїв зростаючих утруднень, інтелектуального потенціалу даного контингенту, перспективності розвитку, тематико-ситуативної направленості, частотності, жанрового різноманіття.

2. Відповідно до вищенаведених критеріїв підібрано тематичні мікротексти і тексти різних типів та варіантів пред'явлення. Слід зазначити, що відповідно до міжпредметної координації проводиться використання і викладачами російської мови, і викладачами хімії однакових типів навчальних текстів в певній послідовності:

- тексти-описи, у яких уводяться основні поняття з предмету, даються уявлення про закон і т.п.;
- тексти-описи про предмети, явища, речовини та їх призначення, уявлення про класифікації та її підстави;
- тексти-описи про систему одиниць, уявлення про побудову графіків, таблиць, схем-моделей, уявлення про будову речовини, елементу;
- тексти-пояснення з доказами наукового положення;
- тексти-пояснення про взаємозалежність предметів чи явищ;
- тексти, що формують предметні вміння і навички;
- тексти, що формують емоційно-ціннісне відношення до наукових знань (зокрема, тексти з історії хімії).

Відібрані тексти для читання мають такі способи і варіанти пред'явлення інформації:

- тексти для читання без пояснення незнайомих слів;
- з поясненням незнайомих слів до початку читання;
- з поясненням незнайомих слів під час читання;
- тексти комбінованого типу пред'явлення інформації.

На нашу думку, зазначеним вище критеріям та типам відповідають тексти, наведені у виданнях [2 – 6]. Структура і зміст таких текстів розкривають сутність та етапи вивчення основних компонентів наукового знання: наукові факти, явища природи, форми руху матерії, наукові поняття, закони, наукові гіпотези і теорії, методи досліджень.

3. Створено поурочні словники основних хімічних термінів і граматичних конструкцій (не більше 15–20 слів), які забезпечують ефективне засвоєння теми та скорочують втрату часу, що виникає при використанні звичайних словників. Розроблено граматичний матеріал у табличній формі. Ми переконалися, що саме така форма його подання створює необхідні умови для осмислення, подальшого міцного запам'ятовування та вироблення автоматизованих навичок використання даного граматичного матеріалу студентами.

4. До кожного навчального тексту складено передтекстові, притекстові та післятекстові завдання. Мета передтекстових завдань –

подолання лексичних і граматичних утруднень тексту, розширення лексичного запасу; притекстових та післятекстових – аналіз змістової структури тексту, закріплення лексичного і граматичного матеріалу та навчання різним видам мовної діяльності для спілкування у навчально-професійному середовищі. До зазначених завдань обов'язково включені й вправи на структурний аналіз терміноодиниць, уміння розпізнавати у структурі невідомого терміну морфеми. Завершальним етапом виконання усієї системи завдань є продукування власного самостійного висловлювання.

5. Підібрано питання для групового опитування студентів, стимулювання монологічних висловлювань, терміни для промовляння за викладачем, завдання для диктанту (словарного, на словосполучення, фразового, вибіркового, вільного), письмових відповідей на запитання (стверджувальних відповідей, що відтворюють лексику без трансформації запитання; відповідей-заперечень, що відтворюють лексику запитання із заміною окремих слів або граматичних форм; відповідей із зростаючою кількістю слів у запитанні; відповідей із частковою трансформацією структури запитання), теми міні-творів; вправи комунікативного типу (імітаційні, подстановочні, трансформаційні, репродуктивні, рольові).

6. Розроблено вправи на закріплення способів вираження логіко-сміслових категорій наукового тексту та професійного мовлення:

- визначення предмету (об'єкту), явища, процесу;
- класифікація та віднесення предмету (об'єкту) до певного класу;
- характеристика предмету (об'єкту) за складом та його властивостями;
- опис процесу, явища;
- кількісна характеристика предмету (об'єкту);
- вираження пропорційної залежності;
- вираження порівняння і зіставлення;
- вираження зв'язку і взаємозв'язку предметів (об'єктів), явищ, процесів, причинно-наслідкової залежності;
- характеристика змін предмету під впливом факторів.

7. Складено структурно-логічні схеми, пов'язані із певним текстом підручника або навчального посібника (для створення можливості самостійного опрацювання матеріалів) та завдання для залучення студентів до процесу створення схем (структурних, синергічних, алгоритмічних, моделюючих) і таблиць (порівняльних, оглядових, хронологічних). Підібрано тексти, читання яких передбачає (під керівництвом викладача) внесення пропущених даних до схеми, підписи до компонентів рисунку, розв'язання навчальних кросвордів, виконання тренувальних і контролюючих тестових завдань.

8. Розроблено алгоритми (ілюстровані, за необхідністю, прикладами і зразками) та вправи:

- складання плану (простого і складного, номінативного, тезисного, у запитаннях) та переказу тексту за планом;
- формулювання питань за темою, що вивчається;
- роботи з текстом – уміння виділити головне, пошуку відповіді на поставлене питання у представленому тексті з подальшим формулюванням самостійної відповіді та надання оцінки отриманій інформації;
- узагальнення матеріалу, систематизації понять;
- запису тексту під диктовку;
- правильного скорочення слів;
- складання конспекту, анотації, реферату тощо;
- формування вмінь та навичок самостійної роботи.

9. Підібрано тексти для домашнього читання зі спеціальності, у т.ч. газетні та журнальні статті; завдання для самостійної роботи, які необхідні студентам у подальшому на семінарах, при складанні конспектів і написанні курсових робіт [7; 8]. При відборі текстів для домашнього опрацювання використано наступні принципи:

- методичні (комунікативності, комплексності, проблемності, поетапного формування вмінь, концентризму, розвивального навчання);
- психологічний (мотивації);
- лінгвістичні (системності, автентичності).

В контексті останнє наведених доробок зазначимо, що саме навчально-методичному забезпеченню самостійної роботи іноземних студентів з природничонаукового стилю мовлення в умовах Болонського процесу будуть присвячені подальші наші дослідження.

Література

- 1. Навчальні** програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Б. М. Андрюшенко, Ю. М. Івашенко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ Вид-во „Політехніка”, 2005. – Ч. 2. Фізика. Хімія. Математика. Основи інф-ки та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Рос. мова. Укр. і зарубіж. л-ра. Основи психології. Образотв. мистец. – С. 24 – 38.
- 2. Капустян А. И.** Химия : для студентов-иностранцев подфаков вузов / А. И. Капустян, Т. В. Табенская. – М. : Высш. шк., 1990. – 395 с.
- 3. Литвиненко В. А.** Химия : для иностранных студентов подфаков вузов / В. А. Литвиненко, Г. Х. Клибус, А. И. Капустян ; под ред. В. А. Литвиненко. – К. : Вища шк., 1995. – Ч. 1. – 100 с.
- 4. Литвиненко В. А.** Химия : для иностранных студентов подфаков вузов / В. А. Литвиненко. – К. : Політехніка, 2002. – Ч. 2. – 95 с.
- 5. Контарь А. А.** Химия : учеб. пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов / А. А. Контарь, И. Н. Баркова. – Харьков : ХНУРЭ, 2004. – 216 с.
- 6. Общая химия :** метод. рек. к занятиям по химии для иностранных учащихся / С. И. Евдощенко, Л. Д. Маракина,

И. Е. Семененко [и др.]. – Харьков : ХНАДУ, 2004. – 188 с.
7. Литвиненко В. А. Учебные задания по химии для самостоятельной работы иностранных студентов подфаков вузов / В. А. Литвиненко, Г. Х. Клибус. – К. : Укрвузполиграф, 1994. – 62 с. **8. Зинченко Т. А.** Задачи и упражнения по химии (для студентов-иностранцев подготовительного факультета) / Т. А. Зинченко, Н. Ф. Семиразова. – Одесса : ОГПУ, 1999. – 38 с.

Роман С. В., Татаренко Я. Ю. Из досвіду створення навчально-методичного комплексу для вивчення наукового стилю мовлення (хімії) студентами-іноземцями факультету допрофесійної підготовки.

У статті наведено досвід створення навчально-методичного забезпечення роботи з текстом і термінами на основі моделі вивчення тексту зі спеціальності з урахуванням таких її етапів: прослуховування, читання, осмислення, обговорення, відповіді на питання, письмо. Мотивуючими формами роботи при цьому виступають: робота над термінологією, бесіда-діалог за темами спеціальності, підготовка монологічного виступу на основі спеціального тексту.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, іноземні студенти, науковий стиль мовлення, навчально-методичне забезпечення, хімія.

Роман С. В., Татаренко Я. Ю. Из опыта создания учебно-методического комплекса для изучения научного стиля речи (химии) студентами-иностранцами подготовительного факультета.

В статье приведен опыт создания учебно-методического обеспечения работы с текстом и терминами на основе модели изучения текста по специальности с учетом таких ее этапов: прослушивание, чтение, осмысление, обсуждение, ответы на вопросы, письмо. Мотивирующими формами работы при этом являются: работа над терминологией, беседа-диалог по темам специальности, подготовка монологического выступления на основе специального текста.

Ключевые слова: довузовская подготовка, иностранные студенты, научный стиль речи, учебно-методическое обеспечение, химия.

Roman S.V., Tatarenko Ya. Yu. From the experience of creating educational and methodical complex for the study of the scientific style of speech (chemistry) foreign students of the preparatory faculty.

The article gives the experience of creating educational and methodical support of the text and terms based on a model study of the text on the specialty in the light of its stages: listening, reading, comprehension, discussion, answers to questions, writing. Motivating forms of work in this case are: work on terminology, conversation, dialogue on topics of specialty training monological speech on the basis of a special text.

Key words: pre-university training, foreign students, scientific style of speech, educational software, chemistry.

УДК [373.2.016:51]:37.091.33

Сазонова А. В.

**ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
(НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ „ВЕЛИЧИНА”)**

У сучасних умовах реформування системи дошкільної освіти більш актуальною стає проблема якості навчально-виховного процесу. Ставлення сучасної людини до суспільства, природи, процесу діяльності в значній мірі визначається тими мотивами, які спонукають її до дії. Серед мотивів, що значно впливають на поведінку особи, важливе місце займають пізнавальні інтереси, спрямовані на освоєння того, що оточує, виявлення прихованих зв'язків між явищами, подіями, властивостями предметів тощо.

Починаючи з 60-х років, у роботах психологів (О. Леонт'єв, М. Поддьяков і ін.) вивчається дослідницька діяльність дітей, різновидом якої є експериментування [1; 2]. У вітчизняній педагогіці накопичено значний досвід вивчення експериментальної діяльності дітей на матеріалі праці з вирощування рослин (Н. Постнікова), в ігровій діяльності (Н. Бойченко), на заняттях з природознавства (Л. Маневцова), з вивчення явищ суспільного життя (І. Красовська), у діяльності з комп'ютером (Е. Іванова) і ін. Але в цих роботах не ставилася проблема дослідження можливостей взаємодії дошкільників один з одним на заняттях з математики з метою дослідження властивостей предметів, особливо збереження кількості або величини об'єктів при зміні їх форми.

В ході аналізу методичної літератури виявлено суперечність між необхідністю формування у дітей уявлень про величину предметів, знання ними закону збереження кількості або величини об'єктів при зміні їх форми і недостатнім використанням з цією метою дитячого експериментування в навчально-виховному процесі сучасного дитячого саду.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні умови організації експериментальної діяльності старших дошкільників на матеріалі вивчення теми „Величина”.

Результати сучасних психологічних та педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, Л. Венгер, Н. Ветлугина, М. Поддьков, І. Лернер, Г. Щукіна та ін.) доводять, що можливості розумового розвитку дітей у дошкільному віці є дуже високими. Так, було доведено, що діти дошкільного віку можуть успішно пізнавати не лише зовнішні, наочні властивості оточуючих предметів та явищ, але й їх внутрішні зв'язки та відношення. У період дошкільного дитинства формуються здібності до початкових форм узагальнення, абстракції, умовиводів. Але таке пізнання здійснюється дітьми не у понятійній, а у наочно-образній формі, у процесі діяльності з предметами, що пізнаються. У ході

експериментальної діяльності створюються такі ситуації, які дитина розв'язує під час проведення досліду, аналізуючи, роблячи висновки, самостійно засвоюючи уявлення про фізичні явища та закони.

Експериментування – діяльність, яка дозволяє дитині моделювати в своїй свідомості картину світу, основу на власних спостереженнях, відповідях, встановлених закономірностях тощо. При цьому перетворення, які дитина проводить з предметами, носять творчий характер – викликають інтерес до дослідження, розвивають розумові операції, стимулюють пізнавальну активність, допитливість. Спеціально організоване, спрямоване на виявлення причинних зв'язків за допомогою експериментування, розглядається як один з найважливіших видів пізнавальної діяльності людини (Ж. Піаже, М. Поддьяков, А. Деметру). Деякі автори вважають що, саме Ж. Піаже ввів термін „експериментування” і проаналізував значення цієї діяльності для дітей і підлітків [3].

М. Поддьяков вважає, що в експериментуванні (реальному і уявному) найяскравіше виявляється саморозвиток дітей. Ця діяльність складає ядро будь-якого виду дитячої творчості, а узятя у всій своїй повноті і універсальності, є загальним способом функціонування психіки [2, с. 15].

За даними Ж. Піаже, А. Деметру, Дж. Флейвелла, у дітей дошкільного віку, що знаходяться на доопераціональній стадії розвитку інтелекту, ці здібності і відповідні їм стратегії ще не сформовані. Внаслідок цього дошкільники можуть досліджувати і розуміти ситуації тільки простої факторної взаємодії, а саме безпосередньо спостережуваної взаємодії не більше ніж двох чинників, кожний з яких має не більше двох рівнів [4, с. 30].

Ретельне вивчення методики формування у дітей вміння виконувати вимірювання, аналіз психологічних, вікових особливостей старших дошкільників дозволило нам виділити такі психолого-педагогічні умови організації експериментальної діяльності старших дошкільників на матеріалі вивчення теми „Величина”: розвиток розумових здібностей і розумових операцій старших дошкільників, зокрема розвиток логічного мислення; реалізація поетапності у навчанні, включення підготовчого етапу, з метою засвоєння дітьми термінології; поетапне проведення кожного експериментування, організація куточку у групі для самостійного експериментування дітьми.

З метою реалізації визначених психолого-педагогічних умов було проведено три етапи роботи. Розглянемо детальніше сутність роботи й реалізацію поставленої мети на кожному етапі.

Перший етап – підготовчий. Основна мета – підготовка дітей до проведення експериментування з межах вивчення теми „Величина”. З цією метою нами пропонувалися завдання для старших дошкільників з метою засвоєння термінології. Так, дітям пропонувався набір карток, геометричних фігур, предметів різного розміру, форми та фактури та ставилася низка запитань та завдання практичного характеру.

Представимо декілька з них: 1. Покажи товщину книжки. 2. Проведи пальцем по довжині намальованої дороги. 4. Покажи висоту прапора. 5. Намалюй ялинку вищу ніж будиночок. 6. Розфарбуй найвищій дівчинці бант червоним кольором. 7. Порівняй між собою мотрійок.

З метою розвитку в дітей старшого дошкільного віку вмінь виконувати елементарні логічні операції ми пропонували на заняттях різної спрямованості, у процесі ігрової діяльності різноманітні завдання, як з наочністю так і без неї. Нижче представимо декілька із завдань.

1. Визначення розміру: обери всі предмети такого ж розміру, як цей м'яч; знайди стіл такої довжини, як стрічка; обери всі предмети, що важче ніж кубик тощо.

2. Співвідношення частини та цілого: дітям пропонувалося назвати частину від цілого, що буде менше за розміром, наприклад, стіл – ніжка, двері – замок, вікно – кватирка, картина – рамка, машина – колесо, сумка – ремінь, чоботи – шнурки, телевізор – антена тощо.

3. Побудова пар з картинок: обери предмети для маленької та великого папуги, обери ліжко для ляльки за розміром. На цьому етапі ми використовували й картки для індивідуальної роботи з дітьми. Для виконання завдань діти частіше виконували мислене експериментування, оскільки ми не давали їх матеріали для проведення практичних дій.

В результаті проведення роботи з дітьми на 1 етапі дошкільники почали активно використовувати слова для визначення різних параметрів предметів. 1 етап був найкоротшим, оскільки визначено нами як підготовчий. Низка завдань сприяла формуванню правила кількісного порівняння об'єктів: порівнювати об'єкти можна лише за певною вказаною загальною властивістю (параметру) цих об'єктів.

Другий етап – змістовий. Мета – сформуванню вміння у дітей виконувати вимірювання різних параметрів предметів, будувати серіаційні ряди, порівнювати предмети шляхом експериментування. На цьому етапі нами було впроваджено методика формування вимірювальних вмінь (три етапи). У проведенні роботи ми спиралися на позиції та рекомендації А. Столяра, К. Щербакової [5; 6].

На першому етапі діти виконували лише відмірювання, накладання (заповнення) мір, а потім підраховували їх. Вимірювання здійснювалося одночасно за допомогою декількох однакових мір. Умовними мірами можуть бути куби, смужка паперу, олівець тощо. На другому етапі вимірюють однією мірою, але при цьому кожну міру дитина фіксували на предметі. Так, наприклад, вимірюючи сипучі речі, дитина кожну міру зазначала рисочкою на стакані. На третьому етапі діти вимірювали однією мірою, а їх кількість фіксували фішками (будь-яким маленьким предметом).

У процесі вирішення різноманітних завдань ми дотримувалися певної послідовності в організації дитячого експериментування. Розглянемо це на конкретному прикладі.

1. Проблемна ситуація.

Вихователь: „Діти, подивіться. Сьогодні у нас на обід буде каша. Як ви вважаєте скільки у нас каші?” Діти: „Кілограм. П'ять кілограмів. Багато. Каструля”. Вихователь: „Як ви вважаєте, чим можна виміряти кількість каші”. Діти: „Стаканом, ложкою, банкою”.

2. Визначення мети.

Вихователь: „Як ви вважаєте, чим потрібно виміряти, щоб отримати найбільшу кількість мірок: стаканом, банкою чи ложкою”.

3. Висунення гіпотез.

Діти та вихователь роблять припущення: чим менше умовна мірка, тим більше разів вона буде вмішуватися у вимірювальний предмет (речовину).

4. Перевірка припущення.

Діти самостійно або під керівництвом вихователя вимірюють кашу та визначають кількість різних умовних мірок: 8 ложок, 2 стаканчика, 1 баночка.

5. Якщо припущення підтвердилося: формулювання висновків (як вийшло).

Вихователь разом з дітьми підводить підсумок: припущення підтвердилося.

6. Якщо припущення не підтвердилося: виникнення нової гіпотези, реалізація її у дії, підтвердження нової гіпотези, формулювання висновків (як вийшло).

В процесі експериментування дитині необхідно відповісти на наступні питання: „Як я це роблю?”, „Чому я це роблю саме так, а не інакше?”, „Навіщо я це роблю, що хочу дізнатися, що вийшло в результаті?”.

Звернемо увагу також на структуру заняття-експериментування. Розглянемо його структурні елементи на конкретному прикладі (фрагмент заняття з вимірювання „Перестановка”).

1. Постановка дослідницького завдання у вигляді того або іншого варіанту проблемної ситуації. (Потрібно визначити: чи можна розмістити шафу в іншій кімнаті, врахувавши висоту та ширину. Матеріал: ножиці, мотузка, аркуш паперу).

2. Уточнення правил безпеки життєдіяльності в ході здійснення експериментування. (Не можна ставити один предмет на один, не можна ставити стілець на стіл, обережно користуватися ножицями тощо).

3. Уточнення плану дослідження. (Необхідно визначити параметри шафи; потрібно порівняти параметри шафи з параметрами кімнати).

4. Вибір устаткування, самостійне його розміщення дітьми в зоні дослідження. (Діти обирають необхідні для вимірювання предмети. Можна вимірювати за допомогою власного тіла, але тоді в усі дітей можуть вийти різні дані).

5. Розподіл дітей на підгрупи, вибір ведучих, що допомагають організувати однолітків, що коментують хід і результати спільної діяльності дітей в групах.

6. Аналіз і узагальнення отриманих дітьми результатів експериментування.

Діти роблять висновок: не обов'язково відразу переносити шафу, потрібно спочатку визначити її нове місце на основі проведеного вимірювання.

На другому етапі також пропонувалася серія завдань на побудову серіаційних рядів, враховуючи різні основи для побудови (вага, розмір, висота, довжина тощо).

Третій етап – дійовий. Мета – формування у дітей вміння виконання вимірювання різних предметів (четвертий етап), експериментувати з рідкими та сипучими речовинами, засвоєння дітьми закону збереження кількості предмету не залежно від його розташування та форми (робота з предметами, різними речовинами, картками).

На цьому етапі з дітьми проводилися експериментування за схемою описаною вище. Зауважимо, що ми намагалися включити також „задачі Ж. Піаже”.

Експеримент у всіх випадках проводився однаково. Дітям показували об'єкти, зображені на малюнку зліва, питали, чи однакові ці об'єкти (наприклад, чи однаковий рівень води в обох судинах?) Діти відповідали: „Однаковий”.

Потім на очах випробовуваного змінювали форму одного з предметів: воду з однієї судини переливають в судину іншої форми (наприклад, вужчий).

Після цього випробовуваного знову питали: „Чи однаково води в двох судинах? Як це можна перевірити?”. Після цього діти виконують дію навпаки, знову переливають воду у той самий посуд та роблять висновок: зі зміною форми кількість рідини не змінюється.

Усі завдання умовно можна розподілити за різними параметрами величини.

1. Завдання на визначення розміру, висоти, ширини, довжини предметів.
2. Завдання на визначення маси.
3. Завдання на визначення об'єму сипучих та рідких предметів.
4. Завдання на орієнтування у просторі.
5. Завдання на орієнтування у часі.

Наведемо приклад декількох із завдань проведених з дітьми у процесі роботи.

1. Дітям пропонувалося взяти аркуш два аркушу паперу. Перший залишити без змін, а з другим виконати низку практичних дій: скласти декілька разів навпіл. Порівняй два аркуші паперу за розміром. З якого паперу можна вирізати більше квадратів? Чому ти так вважаєш? Далі діти перевіряють.

2. Дітям пропонуються два однакових стакана з водою (вода на одному рівні). Вихователь спочатку порівнює з дітьми об'єм стаканів (однакові) та рівень води у них (однаковий). Після цього вихователь піднімає один зі стаканів та ставить його на книжку, так, щоб рівень води здавався дітям вище. Далі пропонує дітям визначити, у якому стакані води більше. Що потрібно зробити, що це визначити?

3. Два різних сосуди з крупою. Потрібно дізнатися, в якому сосуді знаходиться більше крупи.

4. Встановлення тривалості різних дій. Дітям пропонуються картки із зображенням різних завдань (практичні дії): вирізання кола, малювання сонечка, миття рук тощо. Дітям пропонують встановити, яка з дій потребує найбільше (найменше) часу.

Також з метою залучення дітей до експериментальної діяльності у групі було організовано куточок для проведення самостійного експериментування дітьми.

Таким чином, в процесі роботи було визначено, що безпосередній контакт дитини з предметами або матеріалами, проведення експериментів з ними дозволяють пізнати їх властивості, якості, можливості, пробуджують допитливість, бажання дізнатися більше, збагачують яскравими образами навколишнього світу. В ході експериментальної діяльності дошкільник вчиться спостерігати, роздумувати, порівнювати, відповідати на питання, робити висновки, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок, дотримувати правила безпеки.

У подальшому дослідженні маємо намір розглянути більш детально особливості організації та проведення занять-експериментування з дітьми старшого дошкільного віку.

Література

- 1. Леонт'єв А. Н.** Умственное развитие ребенка / А. Н. Леонт'єв. – М. : Просвещение, 1950. – 215 с.
- 2. Поддьяков А. Н.** Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14 – 18.
- 3. Пиаже Ж.** Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1994. – 187 с.
- 4. Поддьяков А. Н.** Обучение дошкольников комбинаторному экспериментированию / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии – 1991. – № 4. – С. 29 – 34.
- 5. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособ. / под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.**
- 6. Щербакова К. Й.** Методика навчання математики дітей дошкільного віку / К. Й. Щербакова. – К. : Вища школа, 1982. – 264 с.

Сазонова А. В. Організація експериментальної діяльності старших дошкільників (на матеріалі вивчення теми „Величина”).

У статті розкрито особливості організації експериментування з дітьми старшого дошкільного віку у процесі вивчення теми „Величина”.

представлено опис орієнтовних завдань, приклад проведення заняття-експериментування.

Ключові слова: експериментування, заняття-експериментування.

Сазонова А. В. Организация экспериментальной деятельности старших дошкольников (на материале изучения темы „Величина”).

В статье раскрыты особенности организации экспериментирования с детьми старшего дошкольного возраста в процессе изучения темы „Величина”, представлено описание ориентировочных заданий, пример проведения занятия-экспериментирования.

Ключевые слова: экспериментирование, занятие-экспериментирование.

Savonova A. V. Organization of experimental activity of senior preschool (on material of study of a theme „Size”).

There are described features of organization experimentation with senior preschool children in the course of studying of a theme „Size” in article. The description of orientation tasks and the example of lesson-experimentation are presented in article also.

Keywords: experimentation, lesson- experimentation.

УДК [378:62]:004

Сура Н. А.

СОЦІАЛЬНА НЕОБХІДНІСТЬ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Кардинальні зміни, що відбуваються у світі, означають перетворення „індустріального суспільства” в суспільство „інформаційно-індустріальне”. Виникнення такого суспільства висуває нові вимоги до системи вищої технічної освіти в усіх розвинутих країнах світу, змушує їх активно шукати шляхи вдосконалювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Особливо важливою є комп'ютеризація для вищої технічної школи, оскільки сьогодні випускники інженерного ВНЗ повинні мати втричі більший обсяг знань, ніж 20 років тому. Для того, щоб відповідати сучасним вимогам, майбутнім ІТ-фахівцям потрібна можливість здобувати й засвоювати знання у великому обсязі та з великими швидкостями. Але цього можна домогтися тільки за допомогою комп'ютерів.

Дидактичні й психологічні аспекти застосування інформаційних технологій у системі професійної освіти знайшли відображення в працях І. Дичківської [1], В. Бикова, Ю. Жука [2], Г. Козлакової [3], Б. Кузікова

[4]; Ю. Зінченко, Л. Масюк [5]; Н. Волкова [6], Є. Полат [7]; В. Перхач, В. Коруд, В. Сало [8] та ін.

Важливість зазначеного вище зумовлюється не тільки соціальним замовленням, а й потребами індивіда до самовизначення й самовираження в умовах комп'ютеризації сучасного суспільства.

Мета статті – обґрунтування соціальної необхідності комп'ютеризації вищої технічної освіти.

Прискорення науково-технічного прогресу, засноване на впровадженні в освітній простір вищої технічної школи гнучких автоматизованих систем, мікропроцесорних засобів і пристроїв програмованого керування, обробних центрів, поставило перед сучасною психолого-педагогічною наукою важливе завдання – виховати та підготувати майбутніх ІТ-фахівців, спроможних активно включатися в новий етап розвитку сучасного суспільства, який пов'язаний з інформатизацією.

Вирішення зазначеного вище завдання – виконання соціального замовлення суспільства – докорінно залежить і від технічної забезпеченості вищої технічної школи електронно-обчислювальною технікою з відповідним периферійним обладнанням; навчальними, демонстраційними приладами, які функціонують на базі засобів ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), і від готовності та спроможності майбутніх ІТ-фахівців до сприйняття щораз збільшеного потоку інформації, зокрема й навчальної.

Не менш важливе завдання – забезпечення студентів психолого-педагогічними й методичними розробками, які спрямовані на виявлення оптимальних умов використання ІКТ з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності, якості та результативності.

Ураховуючи досвід формування технічного інтелекту у вищій школі, а також тенденції впровадження комп'ютерів у навчальний процес [8], доцільним, на нашу думку, є використання сучасних КТН (комп'ютерних технологій навчання) у структурі навчально-методичних комплексів (НМК), основними компонентами якого є:

- друкований носій інформації – базовий підручник (БП);
- методико-дидактичний посібник (МДП);
- автоматизована система навчання (АСН).

Наявність БП у такій структурі забезпечує майбутнім ІТ-фахівцям зв'язок із „класичною” формою навчання, а також виконує роль основного (вербального) носія інформації.

МДП орієнтований на образне представлення інформації та виконує функцію посередника між студентом і комп'ютером. При цьому він забезпечує йому „психологічну сумісність” із комп'ютером, а також адаптує студента для рівноцінного діалогу як „рівний з рівним”. Це психологічно налаштовує студента для опрацювання навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних технологій і вносить поняття образних уявлень при усвідомленні процесів, що вивчаються.

У такому комплексі КТН доцільно також використовувати багатофункціональні автоматизовані системи навчання (АСН), які можуть використовуватися в одній із форм:

- як потужна система підтримання навчального процесу;
- як індивідуальна навчальна система з поетапною оцінкою знань;
- як безсторонній екзаменатор;
- як діалоговий довідник-консультант.

АСН завдяки унікальним дидактичним можливостям комп'ютерних технологій забезпечує поглиблене й ефективне засвоєння інформації, адаптуючи її до реальних умов. Це сприяє створенню певних образів та уявлень щодо фізичних процесів, чим і активізується пізнавальна діяльність студента.

Водночас, спілкування з АСН виробляє в студента довіру до автоматизованих систем як об'єкта дослідження і керування та формує навички роботи з ними [8]. Водночас виробляється здатність і готовність у студентів до творчого мислення – основного чинника формування інтелекту у вищих технічних навчальних закладах.

Але тут з боку викладачів виникають певні питання: як подати навчальну інформацію, як сформулювати її в певні модулі, які елементи винести на самостійне опрацювання і, нарешті, як зацікавити студента в користуванні підручником? Особливо це стосується викладу теоретичного матеріалу.

Залежно від готовності студента такі модулі доцільно формувати за двома рівнями:

- 1-й рівень орієнтований на поглиблене осмислення та систематизацію інформації відповідної теми;
- 2-й рівень забезпечує ефективну пізнавальність шляхом подання інформації з відповідним наочним поясненням [8].

Психологічно важливим є вибір форми подання інформації та її обсяг. Безперечно, що краще опрацьовується та навчальна інформація, яка надходить через зорове сприйняття, формуючи при цьому образи та уявлення про процеси, що вивчаються.

Як показав досвід використання КТН першого покоління, у процесі професійної підготовки у вищій технічній школі доцільно використовувати, на нашу думку, три моделі суб'єкта, який навчається:

- перша модель, при якій студент засвоїв матеріал на основі базового підручника, а КТН використовує для опрацювання лабораторного практикуму;
- друга модель, при якій студент використовує КТН для опрацювання основних положень теоретичного матеріалу, семінарського та лабораторного практикумів;
- третя модель, при якій студент у діалоговому режимі вивчає теоретичний матеріал та опрацьовує семінарський та лабораторний практикуми [8].

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційних технологій, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії дидактики інтенсифікації навчального процесу у вищій технічній школі, а також створення методик, які орієнтовано на розвиток особистості майбутніх ІТ-фахівців.

Зазначимо ці можливості:

а) миттєвий зворотний зв'язок між користувачем та інформаційними й комунікаційними технологіями;

б) комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності явищ, що реально відбуваються, і „віртуальних”;

в) архівне зберігання великих обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкий доступ користувача до центрального банку даних;

г) автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробка результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового відтворення фрагмента або самого експерименту;

д) автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчально-виховною роботою й контролю за результатами якості засвоєння матеріалу [9].

Реалізація можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що зазначені вище, дозволяє організувати у вищій технічній школі для майбутніх ІТ-фахівців такі види діяльності з використаннями засобів ІТ, як:

1) реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, явища, процеси, які вивчаються, зокрема реальні, та передавання достатньо великих обсягів інформації, яка може бути представлена в різноманітній формі;

2) інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, яка характеризується (на відміну від діалогового, що передбачає обмін текстовими командами і відповідями) реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу (наприклад, можливість ставити питання у довільній формі, з використанням „ключового” слова, у формі з обмеженим набором символів); при цьому забезпечується можливість відбору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;

3) керування реальними об'єктами (наприклад, навчальними роботами, що імітують промислове обладнання або механізми);

4) керування відображенням на екрані монітора моделей різних об'єктів, явищ, процесів, зокрема й тих, які реально відбуваються;

5) автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності; корегування за результатами контролю, тестування [9].

На підставі зазначеного виділимо такі дидактичні цілі використання засобів інформаційних технологій у вищій технічній школі:

1. Розвиток умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність (наприклад, за рахунок реалізації можливостей комп'ютерного моделювання або використання обладнання, яке працює спільно з ЕОМ).

2. Формування інформаційної культури, умінь виконувати обробку інформації (наприклад, за рахунок використання інтегрованих пакетів користувача, різноманітних графічних і музичних редакторів).

3. Формування вмінь ухвалювати оптимальне рішення або пропонувати варіанти вирішення в складній ситуації (наприклад, за рахунок використання комп'ютерних ігор, які орієнтовані на оптимізацію щодо прийняття рішення).

4. Розвиток мислення (наприклад, наочно-діючого, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного видів мислення).

5. Естетичне виховання (наприклад, за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології „мультимедіа”).

6. Розвиток комунікативних здібностей, який зумовлений інформатизацією сучасного суспільства, зокрема:

- підготовкою фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки;
- підготовкою користувача засобами інформаційних і комунікативних технологій [6].

Таким чином, засоби ІТ використовуються в сучасному навчальному процесі вищої технічної школи, перш за все, як засоби навчання при організації різних видів навчальної діяльності, які були зазначені нами вище. При цьому при вивченні загальноосвітніх і спеціальних предметів, а також під час професійної підготовки використовуються прикладні програмні засоби, які автоматизують процеси контролю та тренування навчальної діяльності.

Перспективи подальших розвідок полягають у розгляді питань, що пов'язані з вивченням базових концептів гуманітаризації вищої технічної освіти.

Література

- 1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 2. Інформаційні технології і засоби навчання :** зб. наук. пр. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука ; Ін-т засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – С. 249 – 255.
- 3. Козлакова Г. О.** Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті : монографія / Г. О. Козлакова. – К. : ІЗМН, ВПОЛ, 1997. – 180 с.
- 4. Кузіков Б. О.** Інформаційні технології в навчанні : персоналізація освіти / Б. О. Кузіков // Молодь в освіті : наук.-метод. конф. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – С. 22 – 24.
- 5. Зинченко Ю. Е.** Пакет програм для інтерактивного тестування знань / Ю. Е. Зинченко, Л. Н. Масюк и др. // Сучасні технології навчання у вищій технічній школі : зб. пр. наук.-метод. конф. ДонНТУ. – Донецьк, 2002. – С. 70 – 76.

- 6. Волкова Н. П.** Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр „Академія”, 2003. – 616 с.
- 7. Интернет** в гуманитарном образовании : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
- 8. Перхач В.** Автоматизована система навчання „Теоретична електротехніка”. Настанови викладачеві-сценаристу / В. Перхач, В. Коруд, В. Сало. – Л. : Вид-во ДУЛП, 1993. – 51 с.
- 9. Информационные** и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.

Сура Н. А. Соціальна необхідність комп'ютеризації вищої технічної освіти.

У статті обґрунтовано соціальну необхідність комп'ютеризації вищої технічної освіти й проаналізовано умови застосування сучасних засобів КТН у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, вища технічна освіта, IT-фахівці.

Sura N. A. Социальная необходимость компьютеризации высшего технического образования.

В статье обоснована социальная необходимость компьютеризации высшего технического образования и проанализированы условия применения современных средств КТО в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, высшее техническое образование, специалисты по ИКТ.

Sura N. A. Social necessity of computer-assisted learning of higher technical education.

In this article has been reviewed social necessity of computer-assisted learning of higher technical education and the conditions of ICT's application into the curriculum studies.

Key-words: information and communication technologies, higher technical education, IT-specialists.

УДК 378.016:614

Шароватова О. П.

**ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

На сучасному етапі науково-технічного прогресу діяльність людини, спрямована на підвищення комфортності її існування, одночасно стає потенційним джерелом формування численних шкідливих і небезпечних факторів нового антропогенного середовища існування. Стрімкі темпи соціально-економічного прогресу зумовлюють зростання ризику та надзвичайних ситуацій у природній, соціальній і техногенній сферах. Кризові тенденції з небезпеками глобального масштабу актуалізують зростання значущості проблем, пов'язаних із безпекою життєдіяльності. Особиста і суспільна безпека перестає бути справою виключно фахівців-професіоналів і стає нагальною проблемою кожної людини [5].

Усвідомлення необхідності забезпечення особистої, національної і глобальної безпеки, знайшовши своє відображення у Концепції сталого розвитку, прийнятій на конференції ООН в Ріо-де-Жанейро (1992 р.) і підтриманій у Йоганнесбурзі (2002 р.), надалі не може обмежуватись лише реалізацією заходів у нормативно-правовому, організаційно-технічному та освітньому полі. Забезпечення безпеки навколишнього середовища повинно стати пріоритетною метою і внутрішньою потребою кожної особистості, суспільства, цивілізації. Дедалі очевиднішою стає необхідність розвитку нового світогляду, системи ідеалів і цінностей, формування якостей особистості безпечного типу, створення суспільства, держави і світового співтовариства безпечного типу. Одним з найефективніших шляхів досягнення цього стає формування відповідної культури, що враховує специфіку діяльності людини в умовах досягнення меж зростання безпечного перетворення середовища існування, а саме культури безпеки життєдіяльності як основи існування й найважливішої ознаки сучасної цивілізації [1].

Усе це актуалізує і загострює необхідність удосконалення освітнього процесу, зокрема у вищій школі, зумовлюючи розробку програм підготовки фахівців, здібних кваліфіковано вирішувати завдання раціонального формування техносфери у майбутньому, що забезпечить прийнятні для людини та природних екосистем умови існування. Важливо зауважити, що для сучасного рівня розвитку промислових і соціальних технологій вже недостатньо просто високого рівня дотримання правил безпеки, оскільки сьогодні наявна потреба не тільки в знаннях, уміннях і навичках забезпечення безпеки життєдіяльності, а й безпечної реалізації будь-якого виду діяльності, розуміння цілей і

наслідків своїх дій для суспільства і навколишнього природного середовища. Тому, найважливішою метою освітнього процесу в галузі безпеки стає формування у майбутніх фахівців мислення, заснованого на глибокому усвідомленні головного принципу – безумовності пріоритетів безпеки при вирішенні будь-яких професійних і особистісних завдань.

Означені питання дедалі більше турбують наукову спільноту. Проте, сьогодні накопичений у педагогіці та суміжних з нею науках теоретичний і фактичний матеріал ще недостатній для вирішення потреби суспільства у фахівцях з високим рівнем культури безпеки життєдіяльності, оскільки науково-технологічні основи її формування розроблені ще не у повному обсязі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує відсутність не лише однозначного науково обґрунтованого визначення поняття „культура безпеки життєдіяльності”, а й відсутність єдиної термінології у проблемі дослідження. У спеціальній літературі проблема культури безпеки життєдіяльності розглядається в основному у межах культури особистості. Поряд із пошуками щодо „культури безпеки життєдіяльності” (Ю. Воробйов, М. Зоріна, І. Немкова) науковці наголошують на необхідності формування „культури безпеки” (С. Данченко, Ю. Іванов), „культури особистої безпеки” (В. Мельник, В. Мошкін), „масової культури безпеки” (В. Ляшко, А. Снегірьов). Історико-педагогічний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що поняття „культура безпеки” розглядалося і трактувалося на рівні буденної свідомості (інтуїтивному рівні) і не вимагало суворого наукового обґрунтування. Узагальнення сучасних підходів до вивчення досліджуваної проблематики уможливило розгляд культури безпеки життєдіяльності з одного боку як сутнісної характеристики особистості, а з іншого – складового компонента її професійної культури. Теоретичні пошуки довели й потребу уточнення сутності і структури культури безпеки життєдіяльності, необхідність розробки критеріального апарату оцінки сформованості рівнів культури безпеки життєдіяльності та технології ефективного її формування.

Метою даної статті є розкриття деяких особливостей формування культури безпеки життєдіяльності студентів вищої школи.

Дослідження проблеми забезпечення безпеки життєдіяльності особистості, суспільства, нації з позицій культурологічного підходу доводить, що формування культури безпеки життєдіяльності є головним, системоутворюючим фактором становлення студента, майбутнього фахівця, повноцінного суб'єкта як особистості безпечного типу в суспільстві, що стрімко розвивається. Ми погоджуємось з дослідниками [5], що поняття „культура безпеки життєдіяльності студентів” складається з таких смислових елементів, як культура, професійна культура, специфічні знання, уміння, навички, що сприяють забезпеченню безпеки одержуваної професії і визначають її сутнісні характеристики. Як самостійний феномен, „культура безпеки

життєдіяльності” являє собою сукупність позицій, цінностей і зразків поведінки, які віддзеркалюють ставлення фахівця до професійного простору і містять вимір безпеки професії (діяльності).

З одного боку, культура безпеки життєдіяльності має властивість „загальності” й обов’язковим чином присутня в усіх без винятку сферах життєдіяльності людини як невід’ємний компонент її повсякденної поведінки, виступаючи частиною базової культури особистості. З іншого боку, культурі безпеки життєдіяльності характерна „особливість”, що виявляється в обов’язковій присутності в усіх без винятку видах професійної культури у формі компетентності забезпечення безпеки діяльності фахівця (як запорука і гарантія безпеки в різних галузях виробничої діяльності людини). Отже, культура безпеки життєдіяльності зумовлює суб’єктивну готовність використовувати наявні у людини можливості (знання, уміння, навички й особистісні якості) для безпечної реалізації себе у повсякденному житті і професійному середовищі [5].

Серед структурних компонентів культури безпеки життєдіяльності студентів слід виділити мотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексивний.

Відповідно до них об’єктивна оцінка рівня сформованості культури безпеки життєдіяльності можлива за такими критеріями та показниками:

- потреба у безпечній реалізації виробничої і соціальної діяльності (спрямованість на безпечну взаємодію людини із середовищем проживання; усвідомлення важливості особистої та громадської безпеки; переконаність у необхідності постійного професійного самовдосконалення щодо забезпечення безпеки);

- рівень теоретичної підготовки до безпечної життєдіяльності (наявність комплексу знань забезпечення безпеки; пізнавальна активність; сформованість аналітичного мислення);

- практична готовність до безпеки життєдіяльності (вміння прогнозувати діяльність і її результати з позицій безпеки; ступінь володіння способами і засобами зменшення негативного впливу; володіння технологією прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях, особливо за умов невизначеності результатів) [5];

- здатність аналізувати, оцінювати й коригувати власну професійну діяльність; володіння емоційним станом в умовах ризику та загрози небезпек; здатність творчо підходити до виконання навчальної і професійної діяльності; прагнення до самовиховання та самоосвіти, постійне удосконалення професійно значущих якостей, нестандартність мислення, здатність до сприйняття інновацій.

Процес формування культури безпеки життєдіяльності передбачає поетапність своєї реалізації: діагностичний етап – проектує, конструктивний – реалізує, рефлексивно-корекційний – забезпечує оцінку й коректування змісту, форм і методів набуття культури безпеки життєдіяльності як інтегральної якості особистості, що визначає її спрямованість на розвиток потреби в безпеці на основі сукупності

професійних і специфічних знань (що відбивають аспект безпеки професії), постійне вдосконалення умінь і навичок безпечної реалізації виробничої і соціальної діяльності [4].

Ознаками формування культури безпеки життєдіяльності в умовах вищого навчального закладу можна вважати:

- процес спеціально організованого творчого міжособистісного спілкування студентів з викладачем, що є носієм культури безпеки життєдіяльності;

- відтворення у діяльності й особистості студентів культури безпеки життєдіяльності, розвиток їх творчих сил і здібностей до профілактики ризиків, попередження та зменшення шкоди (заподіяної шкідливими і небезпечними чинниками життєдіяльності) ним особисто, шкоди іншим людям і суспільству в цілому;

- створення сприятливих умов освоєння знань, умінь і навичок, звичаїв, норм, цінностей, удосконалення світоглядної, інтелектуальної, етичної та психологічної готовності студентів до безпечної життєдіяльності;

- освоєння студентами матеріальних і духовних цінностей культури безпеки життєдіяльності у процесі взаємодії зі структурними компонентами культури як духовної діяльності: міфологією, релігією, ідеологією, художньої культурою, наукою, спортом – представленими у знаковій, речовій, особистісній формах, а також у формах спілкування, у типах і формах організації життя і діяльності людей;

- діяльність по включенню студентів у життя, що сприяє формуванню особистості, готової діяти у непередбачуваних (у тому числі небезпечних та екстремальних) умовах, що прагне до постійного самовдосконалення та реалізації нових можливостей [2].

Отже, культура безпеки життєдіяльності орієнтована на розвиток самовизначення особистості, індивідуальних, духовних, пізнавальних здібностей, самореалізацію у процесі навчання, що передбачає оволодіння студентами системою не тільки наукових знань, але й гуманістичних ідеалів, цінностей, переконань, способів діяльності у надзвичайних ситуаціях природного, техногенного характеру, автономного існування людини в природних умовах, при наданні першої медичної допомоги тощо. Таким чином, формування культури безпеки життєдіяльності, будучи компонентом педагогічного процесу, сприяє становленню особистості, готової діяти у непередбачуваних (у тому числі небезпечних і екстремальних) умовах, що прагне до постійного самовдосконалення і реалізації нових можливостей. Культура безпеки життєдіяльності як певний стан розвитку людини, соціальної групи, суспільства, що характеризується ставленням до питань забезпечення безпечного життя та трудової діяльності, головне, активною практичною діяльністю щодо зниження рівня небезпеки, потребує свого формування протягом усього життя людини, проте значний період займає процес професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Оскільки ефективність формування культури безпеки життєдіяльності студентів вузу можлива за певних педагогічних умов, дане питання стає предметом досліджень подальших наукових пошуків у даній проблематиці.

Література

1. Воробьев Ю. Л. Культура безопасности жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России / Ю. Л. Воробьев // *Право и безопасность*. – 2006. – №3-4 (20-21). – С. 15 – 23. **2. Зоріна М. О.** До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності [Електронний ресурс] / М. О. Зоріна. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>. **3. Мельник В.** Безпека особи як категорія політичної науки та суспільно-політичне явище [Електронний ресурс] / В. Мельник. – Режим доступу: http://postua.info/vitali_melnyk.htm. **4. Мошкин В. Н.** Воспитание культуры безопасности и социализация личности [Електронний ресурс] / В. Н. Мошкин. – Режим доступу: <http://www.oim.ru>. **5. Немкова И. Н.** Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Немкова Ирина Николаевна. – Тамбов, 2005. – 238 с.

Шароватова О. П. До питання про формування культури безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів.

У статті актуалізується проблема формування культури безпеки життєдіяльності, зокрема студентів вищих навчальних закладів, в умовах розвитку сучасного суспільства, що характеризується техногенно-екологічною кризою.

Ключові слова: культура безпеки життєдіяльності, студенти вищих навчальних закладів.

Шароватова Е. П. К вопросу о формировании культуры безопасности жизнедеятельности у студентов высших учебных заведений.

В статье актуализируется проблема формирования культуры безопасности жизнедеятельности, в частности студентов высших учебных заведений, в условиях развития современного общества, характеризующегося техногенно-экологическим кризисом.

Ключевые слова: культура безопасности жизнедеятельности, студенты высших учебных заведений.

Sharovatova E. P. On the question of building a culture of life safety in high school students.

The paper updated the problem creating a culture of life safety, particularly university students, under the conditions of modern society, characterized by man-caused environmental crisis.

Key words: culture of life safety, high school students.

ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

УДК 378.015.3:005.32

Загнибіда Р. П.

АКТИВІЗАЦІЯ ПОТРЕБНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтенсифікація навчального процесу у вищих закладах освіти вимагає активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Актуальною залишається проблема підвищення результативності самостійної пізнавальної діяльності студентів у позааудиторній роботі. Проте часто поза увагою залишаються мотиви студентів у самостійному здобутті та поглибленні знань, використанні різних інформаційних джерел, їх критичному оцінюванні, виборі свого шляху досягнення мети та усвідомленні ними власної професійної позиції. Це активізує пошук нових форм, засобів активізації потребно-мотиваційної сфери як чинника оптимізації самостійної пізнавальної діяльності у позааудиторній роботі, коли студенти постають перед необхідністю самостійного, творчого розв'язання проблеми, самовизначення, самореалізації через побудову власного освітнього простору. Будь-яка діяльність немислима без потреб та мотивів.

Потреби та мотиви зумовлюють у студента бажання не лише засвоїти певний обсяг знань, але і прагнення до самоосвіти. Тому активізація потребно-мотиваційної сфери – головна умова підготовки майбутніх фахівців різних сфер суспільного життя, а серед них – майбутніх менеджерів з туризму.

Метою статті є розкриття проблеми активізації потребно-мотиваційної сфери майбутніх менеджерів з туризму у процесі їх професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Мотив є складним психологічним утворенням, який вибудовує сам студент. Збалансоване мотиваційне середовище характеризується високим рівнем сформованості та узгодженості зовнішніх і внутрішніх мотивів, які забезпечують оптимальну мотиваційну основу для навчальної діяльності майбутніх фахівців менеджерів з туризму. При цьому створення відповідних умов для такого процесу є компетенцією викладача. Важлива роль у цьому процесі належить позааудиторній роботі. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою стоять завдання розробки ефективних форм і методів позааудиторної роботи, які б суттєво підвищували рівень самостійної пізнавальної діяльності студентів, створювали умови для всебічного розвитку особистості.

Однією з тенденцій удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у вищій школі є розширення їх самостійності, що передбачає самостійний пошук і засвоєння студентом нової інформації, організацію діяльності, спрямовану на професійний розвиток. Це зумовлює потребу чіткої організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, яка мала б принципово нову мотивацію.

Аналіз наукової розробки проблеми самостійної пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання засвідчив, що її розв'язання привертало увагу багатьох учених психологів та педагогів. Самостійна пізнавальна діяльність розглядалась у контексті проблемного та розвивального навчання (А. Алексюк, В. Бондар, М. Матюшкін, В. Паламарчук, І. Якиманська та ін.); вивчалися мотивація пізнавальної діяльності (Л. Божович, І. Малафійк, А. Маркова, Є. Павлютенков та ін.); приділялася увага методам, формам і технологіям організації пізнавальної діяльності (В. Бондар, С. Бондар, Ю. Мальований, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Пехота та ін.).

У статті ми зупинимося на аналізі особливостей активізації потребно-мотиваційної сфери студентів у позааудиторній роботі вищого навчального закладу.

Велика кількість наукових доробків присвячена дослідженню природи та структури мотиваційної сфери особистості, особливостей її формування, окремим аспектам мотивації діяльності людини. Вивчаючи природу мотивів, науковець В. Баєв стверджував, що смисл та життєве значення навчання, ближні та віддалені цілі розкриваються саме через мотиви, наголошуючи при цьому, що різні мотиви діють не однаково та становлять певну ієрархічну систему: одні з них – провідні, визначальні, інші – другорядні, підпорядковані [1, с. 28 – 29].

Мотиви – це внутрішнє визначення діяльності суб'єкта, орієнтоване на реалізацію інтересів. Х. Хекхаузен у саме поняття мотив включає такі поняття як: потреба, прагнення, схильність. Але всі відтінки даного поняття вказують на „динамічний” момент спрямованості дії на певні цільові стани, які незалежно від специфіки завжди містять у собі ціннісний момент і які суб'єкт прагне досягти використовуючи різні шляхи та засоби [11].

Дослідники А. Маркова та І. Малафійк поділяють мотиви, якими обумовлена активна навчальна діяльність, на дві великі групи:

- пізнавальні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання;
- соціальні, пов'язані з різноманітними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми [6; 7].

Якщо в процесі навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмету, то мова йде про пізнавальні мотиви. Якщо ж на іншу людину – соціальні. Як пізнавальні так і соціальні мотиви можуть мати різні рівні. Як зазначає А. Маркова, існують такі рівні пізнавальних мотивів: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями –

фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів здобуття знань, прийомів самостійного здобуття знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на здобуття додаткових знань та побудова програми самовдосконалення. Соціальні мотиви А. Маркова поділяє на такі рівні: широкі пізнавальні мотиви (обов'язок та відповідальність, розуміння соціальної значимості майбутньої професії), вузькі соціальні (прагнення зайняти відповідну позицію у стосунках з оточуючими...), мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною) [7].

І. Малафійк відзначає, що „від мотивів залежать близькі та більш віддалені результати розвитку. Отже, велике значення для успішної навчальної діяльності має виховання належних мотивів, зокрема інтересу до знань, бажання вчитися, до методів самостійного здобування знань, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці” [6, с. 77].

Дещо іншою є позиція А. Кузьмінського щодо класифікації мотивів навчання:

- соціальні;
- спонукальні;
- пізнавальні;
- професійно-ціннісні;
- меркантильні [5, с. 183]

Коли ми стверджуємо, що певній людині притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту і процесу діяльності [3]. Мотив можна та потрібно активізувати шляхом створення відповідної ситуації. Причому результат людина повинна приписувати собі, оцінивши свою працю, здібності, наполегливість, а не випадковим (як для неї) обставинам. При дотриманні лише такого підходу як активізація ситуації, діяльність людини носитиме характер „стимул – реакція”. Тобто дії людини залежатимуть лише від зовнішніх безпосередніх факторів, які є стимулами діяльності суб'єкта, спрямовані на реалізацію власних інтересів.

Принципово важливою для нашого дослідження є наукова позиція Х. Хекхаузена про те, що люди відрізняються за індивідуальними проявами тих чи інших мотивів, а в різних людей можлива й різна ієрархія мотивів. Дослідник говорить, що мотиви формуються в процесі індивідуального розвитку як відносно стійкі оцінювальні диспозиції. Важливо з'ясувати на основі яких можливостей і активізуючих впливів середовища виникають індивідуальні мотиви, а також з'ясувати можливі зміни мотивів шляхом цілеспрямованого втручання [11].

Науковець С. Занюк стверджує, що мотивом чи навіть сукупністю мотивів мотивація діяльності особистості не вичерпується. Необхідно враховувати вплив факторів конкретної ситуації. Надмірна складність діяльності, несприятлива конкретна життєва ситуація призводить до зниження не лише мотивації, а й ефективності діяльності [4].

Тому в плануванні позааудиторної роботи дуже важливим є дотримання принципу доступності та наступності. Це насамперед дотримання відповідності між змістом навчального матеріалу, які студенти засвоюють під час відвідування лекцій, практичних та семінарських занять, виконання лабораторних робіт і обсягом інформації та складністю завдань, поставлених перед студентами.

Коли мова йде про формування мотивації навчання, то слід створювати такі життєві та проблемні ситуації в яких би враховувався попередній досвід об'єкта навчально-виховної діяльності, індивідуальні риси особистості. Студент повинен навчитися сам передбачувати соціальні наслідки навчання, вміти долати труднощі в навчанні. Важливим у цьому процесі є і фіксація результату, і шляхи та засоби досягнення поставленої мети, які повинні бути гнучкими та мобільними.

Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби. Ю. Трофімов визначає потреби „як динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності” [10]. Проблема активності особистості у діяльності зумовлена особистісними характеристиками та впливом мікро- та макросередовища.

Серед психологів немає єдиної думки щодо теорії потреб. Зокрема існують теорії гомеостазу (А. Камерон), теорія потреб К. Гольдшейна, теорія оптимальної мотивації.

Своєрідну ієрархічну модель класифікації потреб запропонував А. Маслоу [8]:

- Потреба в самоактуалізації
- Пізнавальні та естетичні потреби
- Потреба в самоаналізі
- Потреба в емоційних контактах
- Потреба в безпеці
- Фізіологічні потреби

Як бачимо, потреба в самоактуалізації є найвищою ланкою в запропонованій ієрархії. У розумінні вченого – це прагнення людини до актуалізації людиною закладеної в ній потенційних можливостей. Вивчаючи життя знаменитих людей, які досягнули повної самореалізації, він доходить висновку, що досягти найвищої ланки людина зможе лише тоді, коли задовольнить усі інші потреби. Дослідник акцентує увагу на тому, що задоволена потреба не може виступати мотивом.

З такою думкою більшість психологів не погоджується, оскільки людина здатна задовольняти декілька потреб одночасно. Так забезпечуючи основні потреби, людина може одночасно і будувати моделі соціальної взаємодії, і задовольняти потребу в налагодженні емоційних контактів з іншими людьми.

Таким чином, особливу спонукальну силу має мотивація, пов'язана з самореалізацією особистості. Найглибший ефект в розвитку людини в діяльності полягає в тому, що вона стає здатною до саморозвитку та

самовдосконалення. Функцією мотивів стає організація дії, контроль і корекція діяльності. Однією з важливих умов розвитку мотивації є формування потреб вищого порядку.

Мотивована самостійна пізнавальна діяльність студентів може бути успішною, на наше переконання, тільки в тому випадку, якщо вона буде будуватися на основі єдності мотивів та пізнавальних потреб.

Розвиток і трансформація мотивів самостійної пізнавальної діяльності студентів обумовлюється усією системою навчально-виховної роботи вищої школи. Проблему активізації мотиваційної сфери майбутніх фахівців у процесі навчання провідні психологи і педагоги розглядають з погляду суспільної і особистої значимості. Виникненню зацікавленості до участі у різних формах позанавчальної діяльності сприяє їх емоційне проведення, оформлення матеріально-технічної бази, максимальна активізація діяльності студентів із використанням у навчально-виховному процесі нетрадиційних форм та методів організації позааудиторної роботи: проведення ділових та рольових ігор, тренінгів комунікативної компетенції, виконання творчих та соціальних проєктів тощо. У процесі активної взаємодії відбувається перебудова мотиваційної структури окремих студентів.

Слід зазначити, що активізація мотиваційної сфери можлива на певному рівні засвоєння спеціальних знань та професійних умінь. Вищий рівень пізнавальної мотивації характерний для студентів, які володіють доступними для них узагальненими способами розумової роботи. Мотиви, як активатори пізнавальної діяльності, зокрема самостійної, сприяють формуванню конкретної пізнавальної мети. Подальше розгортання мотивів у сфері свідомості призводить до перетворення мети в пізнавальну програму, яка має чіткі параметри діяльності, спрямовану на задоволення пізнавальної (освітньої) потреби. Саме тому в самій структурі освітніх мотивів доцільно бачити весь комплекс тих специфічних, які задовольняються в процесі діяльності студентів, залучених до проведення та участі у різних формах позанавчальної діяльності. Важливим тут є узгодженість аудиторної та позааудиторної роботи, особливо позаінституційної (екскурсії, літні табори тощо).

Для досягнення поставленої мети викладач, як суб'єкт педагогічної взаємодії, має володіти певною орієнтувальною схемою активізації потребно-мотиваційної сфери. Студенту має бути пред'явлена система знань про сутність професійної компетентності менеджера з туризму, окремі її компоненти, перелік обов'язкових практичних умінь і навичок, особистісних якостей, що дозволяють здійснювати професійну діяльність, самостійно здобувати нові знання, адекватно аналізувати власну діяльність

Студент має усвідомлювати мету своїх дій, уявляти кінцевий результат. Діяльність породжується потребами і мотивами спрямованих на пізнання соціального середовища та себе. Тому, організовуючи позанавчальну самостійну діяльність студентів, необхідно першою чергою

викликати у студентів потребу в розвитку відповідних професійних та особистісних якостей, довівши недостатність лише репродуктивної діяльності для майбутніх менеджерів з туризму. Діяльність буде ефективною за умови, коли відбуватиметься усвідомлення студентами значимості самостійної пізнавальної діяльності.

На наше переконання, активізація потребно-мотиваційної сфери неможлива без спрямованості на формування у студентів бачення в майбутній професійній діяльності можливості для розвитку власних здібностей, творчого потенціалу, особистісних якостей. Тому студент має розглядатися не лише як об'єкт виховних впливів викладача, а й як активно діючий суб'єкт навчально-виховного процесу. З цією метою доцільно створювати такі педагогічні умови, за яких студент має право вибору участі у тих чи інших формах позааудиторної роботи; пропонувати тематику змісту та форм позанавчальної діяльності.

Провідною ідеєю активізації потребно-мотиваційної сфери є розуміння визначальної ролі студента у формуванні знань, переконань, ставлень до своєї майбутньої професійної діяльності, постійного самовдосконалення. В умовах ВНЗ майбутній менеджер з туризму має здобути максимум знань, умінь та навичок, що дасть йому можливість самоактуалізуватися як професіоналу обраного фаху.

Таким чином, чітко організована система позааудиторної роботи реалізує ідеї удосконалення професійної освіти, коли самостійна пізнавальна діяльність виступає засобом формування професійних знань, умінь і навичок особистості.

Вища освіта має сприяти перетворенню мети навчання на засіб розвитку пізнавальних і особистісних якостей студента, а сам студент – на суб'єкт свого професійного розвитку.

Література

- 1. Баєв Б. Ф.** Психологічне вивчення учнів / Б. Ф. Баєв. – К. : Рад. школа. – 1977. – 108 с.
- 2. Гегель Г. В.Ф.** Энциклопедия философских наук / Г. В. Гегель. – Т. 1-3. – М. : Педагогика, 1973. – 376 с.
- 3. Додонов Б. І.** В мире эмоций / Б. І. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
- 4. Занюк С. С.** Психология мотивации : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
- 5. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
- 6. Малафіїк І. В.** Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
- 7. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
- 8. Маслоу А.** Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 77–105.
- 9. Платонов К.** О системе психологии / К. Платонов. – М. : „Мысль”, 1972. – 216 с.
- 10. Психологія :** підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова [3-тє вид., стереотип]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
- 11. Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Смысл, 2003 – 860 с.

Загнибіда Р. П. Активізація потребно-мотиваційної сфери студентів як чинник оптимізації самостійної пізнавальної діяльності.

У статті розкривається суть понять „мотив” та „потреби”; аналізуються особливості активізації потребно-мотиваційної сфери студентів, майбутніх менеджерів з туризму

Ключові слова: самостійна позанавчальна діяльність, потребно-мотиваційна сфера особистості.

Загнибіда Р. П. Активизация потребностно-мотивационной сферы студентов как фактор оптимизации самостоятельной познавательной деятельности.

В статье раскрывается суть понятий „мотив” и „потребности”; анализируются особенности активизации потребностно-мотивационной сферы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная внеучебная деятельность, потребностно-мотивационная сфера личности.

Zagnybida R. P. Required-motivational sphere activation of students as the factor of self-educational activity optimization.

The article deals with the essence of such notions as „motive” and „requirement”, the peculiarities of required-motivational sphere activation of future managers of tourism students is analysed.

Key words: self-educational activity, required-motivational sphere of personality.

УДК [378.09:796.071](477)

Загной Т. В., Крандієвський О. О.

ВИХОВАННЯ СПОРТИВНОЇ ЕЛІТИ: ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Розв’язання проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих спортсменів і підвищення якості навчання становить об’єкт цілого ряду теоретичних досліджень та пошуку практичних рішень. Найсуттєвішим у наш час є знаходження внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у навчальних закладах України. Пошук відповіді на питання про особистість спортсмена-чемпіона, допоміг установити не стільки одиначне, що відрізняє одну особистість від іншої, скільки навпаки, загальне, об’єднуюче унікальні особистості в одну категорію, стаючи основою їх винятковості.

Діяльність завжди пред’являє особистості свої умови, не відповідаючи яким конкретна особистість не здатна виконувати дану

діяльність успішно. Умови, в яких протікає боротьба за перемогу в сучасному спорті, що став повсюдно професійним, настільки різноманітні і складні, що добиватися високих та стабільних результатів здатна лише всебічно розвинена особистість, яка функціонує як система, що є унікальним сплавом (набором) особистісних характеристик (якостей), які можна визначити як типові для спортсмена-чемпіона [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми дає підстави стверджувати, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень у галузі педагогіки та психології (Л. Божович, В. Вілюнас, І. Бех, К. Жаров, Н. Платонов, С. Ривес) в Україні бракує наукових праць, присвячених вихованню спортивної еліти в навчальних закладах.

Мета цієї статті – дослідити та проаналізувати виховання спортивної еліти в навчальних закладах України.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі педагогіки та фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. У науці не досліджувалися педагогічні аспекти визначення сукупності професійних та особистих якостей, які надають можливість створити позитивний образ елітного спортсмена, спрямований на взаємодію з викладачами, тренерами, які виховують в них інтерес до професійного спорту. Саме професійний імідж виступає показником фізичної культури, яка забезпечує професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості майбутнього спортсмена вищої кваліфікації.

Істотні труднощі уявляє відсутність єдиної вистави й загальновизнаного поняття „спортивна еліта”. Розглянемо його в контексті нашого дослідження.

До „спортивної еліти” ми відносимо спортсменів с такими ознаками як:

- соціальною оцінкою, яку отримує спортивний результат вищого рівня, пов'язаною з престижною функцією спорту;
- соціально-психологічними особливостями спілкування (спортсмен – спортсмен, спортсмен – тренер, спортсмен – суспільство);
- вимогами до досконалого опанування складних технічних прийомів;
- вимогами до високого рівня моральних і вольових якостей;
- високими психологічними і фізичними навантаженнями, в зв'язку, з чим особливу роль грає проблема психологічного відновлення;
- необхідністю поєднувати інтенсивні і об'ємні тренування з навчанням і суспільно корисною діяльністю [6].

На сучасному етапі розвитку професійного спорту велике значення має фізичне виховання молоді як складова частина навчально-виховного процесу. Фізичне виховання покликане сприяти підготовці гармонійно

розвинених, висококваліфікованих спортсменів, які добре розуміють свій борг перед суспільством.

В навчальних закладах, таких як, дитяча юнацька спортивна школа, школа вищої спортивної майстерності, училища олімпійського резерву, університети, вирішують питання вихованню і розвитку спортивної молоді.

Робота закладів цієї галузі сприяє підвищенню спортивної майстерності молоді у вибраному виді спорту на основі різноманітної фізичної підготовки та ефективності їх практичної діяльності. Аналіз роботи навчальних закладів показує, що одним із найбільш складних ланцюгів у підготовці спортсменів вищої кваліфікації, є забезпечення цілорічного тренувального процесу та організація педагогічного контролю. Система контролю повинна охоплювати всі складові системи тренування, вміщує узагальнення характеристик змагальної та тренувальної діяльності, стан здоров'я, рівні спеціальної функціональної, фізичної, технічної та тактичної підготовленості. За допомогою цієї системи необхідно перевіряти та аналізувати хід виконання плану підготовки, виявляти невідповідність між запланованим та досягнутим рівнем підготовленості, а також резерви зросту спортивних досягнень.

Задача підвищення ефективності навчально – тренувального процесу в групах спортивного удосконалення навчальних закладів повинна поєднуватися з загальновиховною спрямованістю. Необхідно, щоб молодий спортсмен став пропагандистом фізичної культури та спорту.

Одним із головних завдань розвитку спортивної еліти є виховання вольових властивостей особистості.

Серед сучасних науковців, які займалися проблемою розвитку вольових якостей можна назвати В. Іванніков, Є. Ільїн, П. Рудик, В. Калін, В. Крутецький та деякі інші. Дослідники розглядають проблему вольових якостей в контексті підготовки спортсменів.

Психологічна наука ще не має у своєму розпорядженні однозначного розуміння волі і вольових якостей [8]. Різні автори по різному характеризують вольові якості. Розглянемо термінологію вольових якостей за словником термінів Є. Ільїна [4], що характеризують вольову сферу. Вольові якості коротко формулюються так:

- *витримка* – здатність людини стримувати свої емоційні прояви, придушувати молообмірковані дії, „тримати себе в руках”;
- *наполегливість* – стійке прагнення до досягнення віддаленою за часом мети, незважаючи на виникнення перешкоди труднощів;
- *рішучість* – здатність швидко приймати рішення в значущій ситуації;
- *самоовладання* – здатність не розгубитися в екстремальній ситуації, не піддаватися емоціям;
- *смівливість* – здатність людини якісно виконувати дії і здійснювати свої наміри в об'єктивно, чи суб'єктивно

небезпечних ситуаціях, незважаючи на почуття страху, що виникає (в супереч почуттю страху, яке виникає);

- *завзятість* – прояв прагнення досягнути бажаного чи необхідного, незважаючи на невдачу;
- *цілеспрямованість* – прагнення особистості досягнути поставленої перед собою мети.

Деякі дослідники пропонують розглядати вольові якості як фенотипові характеристики наявних можливостей особистості, як сплав уродженого та набутого. Як уроджений компонент постає здатність, обумовлена вродженими задатками (зокрема типологічними особливостями властивостей нервової системи). Набутим же в онтогенезі компонентом є досвід людини: її уміння і знання, пов'язані із самостимуляцією; сформований мотив досягнення, сформована вольова установка не пасувати перед труднощами, що стає звичною після декількох успішних їх подолань. Прояв кожної вольової якості залежить як від одного, так і від іншого компонента, тобто це і реалізація здатності до вольового зусилля і вміння його проявляти [1].

Аналізуючи праці фахівців, які дають неоднозначну характеристику вольовим якостям, немає єдиної думки й що до їх кількості і структури. Це дає привід говорити про недостатню вивченість цієї проблеми і підтверджує актуальність вибраного нами напряму дослідницької роботи. По-перше, ми мали намір визначитися стосовно кількості й змісту вольових якостей, по-друге, визначити методики їх діагностики у спортивної молоді в процесі навчання і спортивної діяльності.

Сьогодні демонструє у науковій літературі накопичений значний за обсягом матеріал, що демонструє поняття і класифікацію вольових якостей, а також методики для їхньої діагностики. Але у поглядах вчених зустрічаються істотні розбіжності з приводу сутності, змісту й кількості вольових якостей [4; 8]. Класифікуючи вольові якості та виділяючи критерії, В. Калін [5] зазначив, що склалися умови, про які можна сказати: скільки авторів, стільки і класифікацій. В одних говориться, що це прояв волі, у других – здатність до проявлення волі, у третіх – вміння переборювати різні труднощі й керувати собою тощо.

Що до спортивних психологів, вольові якості прийнято розподіляти за ступенем їхньої значущості для того чи іншого виду спорту. Їх завжди поділяють на загальні й основні. Перші мають відношення до усіх видів спортивної діяльності, другі визначають результативність у конкретному виді спорту. До загальних вольових якостей віднесено цілеспрямованість, дисциплінованість і впевненість. До основних належать наполегливість, завзятість, витримка і самовладання, сміливість і рішучість, ініціативність і самостійність [2].

Питання оцінки вольових якостей також розглядаються досить широко. Існує значна кількість методик і листів опитування для оцінки та самооцінки вольових якостей. Усі праці пов'язані з вивченням комплексу вольових якостей, обов'язково виділяється такий фактор, як безпека,

реальна чи умовна, в якій найбільшою мірою виявляється рівень розвитку таких вольових якостей, як витримка і самовладання, рішучість і сміливість.

Прояви вольових якостей визначаються багатьма факторами: тривалістю мотиваційних установок на досягнення успіху, моральними принципами людини, її нейродинамічними й особистісними особливостями, емоціями, енергетичним потенціалом. Потрібно погодитися з твердженням В. Іваннікова [3], що немає зручних і надійних способів кількісного вираження вольових якостей, що методи для виміру вольового зусилля розроблені недостатньо. Маючи результати методик які часто не корелюють один з одним, лабораторні виміри часто не корелюються з життєвими спостереженнями, немає чіткої кореляції результатів за здатністю до вольових зусиль і в різних видах діяльності, не знайдений зручний і надійний метод кількісного виміру й вольового зусилля.

Треба зазначити, часто між вольовими якостями не виявляються кореляції, що на думку Є. Львіна [4], необхідно розглядати не як невдачу у вивченні прояву волі, а навпаки, як позитивний результат, що змушує відмовитися від погляду на силу волі і волю як на щось ціле. Фахівець відзначає кілька моментів у методиці вивчення вольової сфери особистості, що визначають труднощі у вивченні вольових якостей. По-перше, ставлення досліджуваних до діяльності, виконуваної під час тестування. По-друге, поділ досліджуваних за ступенем вольового прояву стає реальним при наявності в усіх обстежуваних позитивного ставлення до запропонованого завдання і при їхньому прагненні досягти максимального результату. У дослідників виникає нелегке завдання знайти шляхи для виміру ступеня виразності „сили волі” окремо від ступеня виразності в людини емоційності, що в одному випадку полегшує прояв тієї чи іншої вольової якості, а в іншому ускладнює, враховуючи, що емоції і воля тісно пов'язані між собою [9].

Дуже важко створити експериментальну ситуацію, в якій би однаково виявлялися багато сторін волі. Виходячи з цього, найчастіше створюються ситуації, пов'язані з виявленням ступеня розвитку яких-небудь окремих сторін сили волі, наприклад, наполегливості, витримки, самостійності.

У психологічній структурі вольової активності спортсменів самостимуляція стає головним компонентом, виявляється наполегливість у досягненні поставленої мети, здатність до терпіння. Нерідко вольова активність у спортсменів набуває характеру цілеспрямованості [7].

Отже, виховання основних вольових якостей представляється цілком реальним і перспективним. Такі якості, як сміливість і рішучість, наполегливість і цілеспрямованість необхідні кожному спортсмену для забезпечення нормальної життєдіяльності. Суттєву роль у процесі формування волі грають прийоми самовиховання.

Основним засобом виховання вольових якостей спортсменів є виконання в тренувальному процесі вправ, що вимагають вольових зусиль, характерних для певного виду спорту. До таких належать вправи, що розвивають спеціальні фізичні якості: швидкість, силу, витривалість, а

також вправи, спрямовані на оволодіння технікою і тактикою обраного виду спорту. У результаті виконання цих вправ тренуються вольові зусилля і виробляються доцільні прийоми для подолання труднощів. Для розвитку вольових зусиль спортсмену необхідно дотримуватися наступних умов: ускладнення вправ у процесі фізичної підготовки повинне наростати поступово, вправи повинні бути доступними, але вимагати від спортсмена прояву все більших і більших зусиль. Необхідно, щоб зусилля були інтенсивними. У тренувальний процес потрібно включати окремі вправи, що вимагають прояву спеціальних вольових зусиль [6; 7].

Таким чином, виховання вольових якостей – це одна із складових виховання спортивної еліти. Вольова підготовка здійснюється успішно, якщо процес виховання волі органічно узгоджується з удосконаленням техніко-тактичної майстерності, розвитком фізичних якостей, інтегральною підготовкою спортсменів.

У подальших дослідженнях ми плануємо детальніше зупинитися на вмінні окремих спортсменів (а саме це відрізняє спортсменів-чемпіонів від усіх інших спортсменів) з повною віддачею працювати, і тоді, коли попереду немає стимулу – чергового офіційного змагання. Саме це вміння (здатність) бути постійно мотивованим на щоденну „річну роботу” (так її називають в спорті) і виконувати в цих умовах велику кількість тренувань і створює фундамент перемог, робить спортсмена чемпіоном і, зокрема, формує у нього найважливішу якість особи – стабільність.

Література

- 1. Бех І. Д.** Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Логос, 1995. – 202 с.
- 2. Виготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Виготский. – М. : Педагогика 1991. – 480 с.
- 3. Иванников В. А.** Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пособ. / В. А. Иванников. – СПб. : Питер, 2006. – 278 с.
- 4. Ильин Е. П.** Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
- 5. Калинин В. К.** Классификация волевых качеств / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – 1983. – № 5. – С. 37 – 44.
- 6. Озолин Н. Г.** Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М. : АСТ, 2004. – 864 с.
- 7. Платонов В. Н.** Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
- 8. Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособ. для вузов / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
- 9. Уэйнберг Р. С.** Основы психологии спорта и физической культуры : учебник / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – К. : Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

Загной Т. В., Крандієвський О. О. Виховання спортивної еліти: підходи до вирішення проблеми в навчальних закладах України.

У статті узагальнено наукові погляди щодо різноманітних підходів виховання спортивної еліти в навчальних закладах України. Розглянуті вольові якості як одне зі складових виховання спортсменів.

Ключові слова: вольові якості, спортивна еліта, виховання.

Загной Т. В. Крандиевский О. О. Воспитание спортивной элиты: подходы к решению проблемы в учебных заведениях Украины.

В статье обобщены научные взгляды относительно разнообразных подходов воспитания спортивной элиты в учебных заведениях Украины. Рассмотрены волевые качества как одно из составляющих воспитания спортсменов.

Ключевые слова: волевые качества, спортивная элита, воспитание.

Zagnoy T. V., Krandievskyy O. O. Education of sporting elite: going near the decision of problem in educational establishments of Ukraine.

Article summarizes the scientific views on different approaches sporting elite in educational establishments of Ukraine. Considered volitional qualities as one of the components of the education of athletes.

Keywords: volitional qualities, sporting elite, education.

УДК [378:305](477)

Калько І. В.

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У сучасному суспільстві формується новий підхід до освітньої системи і виховання студентської молоді, що спричинило пошук соціально прийнятних й оптимальних форм самореалізації особистості.

Процеси глобалізації, створення єдиного економіко-політичного та соціокультурного простору стосуються й системи вищої освіти, що виражено в поступовому включенні в Болонський процес. Проте, життєздатність і ефективність єдиної системи вищої освіти європейського зразку набувається лише за умови вірного усвідомлення й вірної інтерпретації особливостей функціонування національно-психологічних особливостей, врахування гендерних аспектів в процесі навчання [1, с. 36].

Проблема гендерної освіти студентської молоді надзвичайно важлива й актуальна по причині демократичного шляху розвитку українського суспільства та побудови гендерно-паритетного соціуму.

Трансформація національного життя в умовах глобалізації, всеосяжні світові масштаби діяльності, зв'язків, стосунків, долання

кордонів зумовили потребу запровадження гендерного підходу в багатьох теоретичних і практичних перетвореннях сучасного українського суспільства [2, с. 118].

Суспільні зміни кінця ХХ – початку ХХІ століття в Україні викликали необхідність майже перманентної перебудови й системи освіти та її адаптації до нових реалій й вимог. Саме галузь освіти несе відповідальність за розуміння ментальних характеристик, за формування культури спілкування, знання принципів статевого спілкування та набуття етнопсихологічної компетентності й гендерної ідентичності.

Варто зазначити, що на пострадянському просторі гендерній проблематиці в освіті приділяють увагу такі дослідники, як І. Кон, О. Ярська-Смирнова, Л. Попова, Л. Штильова, І. Кльоцина, Ф. Мамедова, К. Рахмадуліна, О. Чеснокова та ін.

Серед українських вчених ґрунтовні дослідження гендерної системи в Україні здійснюють І. Жеребкіна, І. Головащенко, І. Лебединська, Т. Мельник, Н. Чухим та ін.; гендерних стереотипів та гендерних ролей – Т. Виноградова, В. Семенов, П. Горностай, М. Пірен, В. Суковата та ін.; проблем інтеграції гендерного підходу в систему освіти України в цілому і, особливо, в систему вищої педагогічної освіти – Л. Булатова, Т. Говорун, І. Зверєва, В. Кравець, О. Кікінеджі, Я. Кічук, О. Луценко, Л. Міщик, О. Смоляр, О. Сухомлинська та ін.; розробки науково-теоретичних засад гендерної педагогіки – Н. Грицьак, О. Друзь, В. Кравець, О. Петренко та ін.

В останні роки гендерна тематика набуває все більшої популярності у психолого-педагогічній науці. В наукових колах достатньо жваво обговорюються як альтернативи подальшого розвитку освіти в цілому, так і доцільність впровадження гендерної освіти в структуру системи освіти. Зокрема, А. Андрєєв, Е. Коган, Г. Голуб, В. Пруднікова доводять основні переваги компетентносної парадигми, тоді як дослідники Н. Клушина, Т. Пермякова та ін. наголошують на фундаменталізації освіти й вважають вузьку спеціалізацію пороком. В той же час, О. Бондаревська знаходить аргументи довести необхідність особистісно-орієнтованої освіти.

Т. Говорун, К. Дзюбак, О. Здравомислова, О. Кікінеджі, Л. Кобелянська, Ю. Стребкова, Т. Талько та інші стверджують необхідність введення в освітню систему гендерного компоненту, з одного боку, в контексті входження вищої освіти у Болонський процес, з другого, як основи формування у студентської молоді світогляду заснованого на гуманістичних принципах, незалежно від методики запровадження.

Виникнення цього нового напрямку пов'язане з посиленням протиріччя між відтворенням патріархальних стереотипів у взаємодії статей та реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві.

Зауважимо, що сучасний перехідний етап розвитку освіти виробив необхідність „в парадигмі... у зв'язку з переходом до нових типів мислення і нових способів перетворення дійсності” [3, с. 11]. Європейська освітня сфера, у тому числі й українська, на сьогодні не виробила єдиної лінії, єдиної парадигми, зокрема, формування особистості як основи майбутнього демократизму і гуманізму, до яких прагне вся світова спільнота.

Розглядаючи існуючі парадигми розвитку освіти, ми спробуємо довести, що гендерний компонент розвитку суспільства є актуальним в сучасному освітньому просторі.

Сучасна українська система освіти повинна обрати такий напрямок у формуванні світогляду майбутнього покоління, який ґрунтувався б на гуманістичних принципах. Серед бар'єрів, які потрібно подолати суспільству на шляху до демократичного майбутнього, є проблема формування гендерного паритету та гендерної політики в Україні. Освіта в цьому випадку, чи не найважливіший метод вирішення вищезазначеного завдання.

Так, *традиційна система освіти*, що отримала назву „знаннєвої”, піддається критиці з боку прихильників сучасних освітніх моделей, що претендують на звання єдиної освітньої парадигми. Серед існуючих розробок істотне місце належить компетентнісній парадигмі, прихильники якої ототожнюють її з „постіндустріальною” (інформаційною) сучасністю, як такої, що відповідає динамічному „відкритому” суспільству [4, с. 20; 5, с. 26]. Тобто в даному випадку кінцева освітня мета – створення не знання, а компетентності як інтегральної здатності вирішувати виникаючі в різних сферах життя конкретні проблеми, що свідчить про посилення практичної орієнтації освіти. Проте, незважаючи на критику знаннєвої системи, прихильники різних думок усе ж таки акцентують увагу на пріоритетній ролі передачі знань як безумовної основи освіти. Так, на думку А. Андрєєва, необхідна двохсегментна модель освіти, в якій вивчення традиційних для пострадянської освіти фундаментальних дисциплін поєднуютимуться з прикладними знаннями соціально-технологічної спрямованості [4, с. 26].

Прихильники *особистісно орієнтованої освіти* підтверджують необхідність гендерної освіти, результатом якої стане переосмислення давно існуючих та стриманість у формуванні нових стереотипів у процесі розвитку особистості.

Мета цієї моделі освіти полягає в тому, щоб „не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо, що в комплексі є необхідним для становлення самобутнього особистісного образу та діалогічної й безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією, сповідуючи становлення людини як особистості, її образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого початку [3, с. 15].

Критична, або проблематизуюча, педагогіка, яка була розроблена та апробована П.Фрейре, є ще одним альтернативним напрямком розвитку освіти, зокрема й української [6]. Вона складається з „постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача” [6, с. 71]. Саме ця парадигма чи не найбільш чутлива до проблем суспільства, і своїм завданням вважає забезпечення „пригноблених (класово, расово, гендерно та ін.) необхідним інструментарієм для підриву режиму пригнобленості” [6, с. 73].

З іншого боку, саме ця парадигма прямо декларує ідеї гуманності та антропологізму, які є невід’ємними елементами демократичного шляху розвитку суспільства, зокрема й розвитку гендерно паритетного світосприйняття.

З наведеного аналізу існуючих на сьогодні альтернативних освітніх парадигм можна зробити висновок про те, що фундаментом, відправною точкою та, зрештою, й результатом освіти є формування особистості нового типу, яка мислить, інтерпретуючи дійсність у різних сферах суспільної діяльності поза межами стереотипів, штампів та стандартів суспільства.

Гуманістична та демократична спрямованість кожної з наведених парадигм безперечна, проте відмінність їх полягає в різних способах досягнення поставлених завдань вимогами часу перед освітою.

Варто зазначити, що актуальність розвитку гендерного паритету в Україні звичайно ж пов'язана і з приєднанням нашої держави до європейського процесу з гендерної демократії (Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Пекінська декларація, Декларація Тисячоліття ООН, Декларація про рівноправність чоловіків і жінок, Декларації 4-ї та 5-ї європейських конференцій міністрів з питань рівності між жінками й чоловіками тощо). У зв'язку з цим в нашій державі формується нормативно-правова база з приводу гендерних перетворень (Указ Президента України „Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”; Закон України „Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”; „Цілі розвитку Тисячоліття: Україна”) [7, с. 160].

Введення гендерного компоненту у систему освіти України також є одним із способів реалізації національної доктрини розвитку освіти: „Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти” [7, с. 165].

Методологія гендерної освіти вже затверджена Україною офіційно, зокрема, у ст. 21. ч.2. п. 2, 3 Закону України „Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” зазначено:

- підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль чоловіків і жінок;
- виховання культури гендерної рівності, рівного поділу професійних і сімейних обов’язків [8].

Отже, проблема гендерної освіти може бути вирішена в контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти, шляхом створення самодостатньої та критичної особистості.

Варто зазначити, що розвиток світової цивілізації в XXI сторіччі обумовлений складним і діалектично протирічним процесом глобалізації, який проявляється не лише в тенденціях до об’єднання, але й у трансформації культурних стереотипів мужності та жіночності, що призводить до порушення статеролевої соціалізації чоловіків і жінок та, як наслідок, до соціальної дезадаптації. В цьому контексті виникає необхідність формування уявлень про взаємодію з представниками протилежної статі.

У зв’язку з цим особливої значущості набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти широкомасштабної проблеми повноцінного гуманістичного розвитку учнівської молоді, зокрема, в напрямку набуття гендерної грамотності, опанування основ гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії.

Це потребує, по-перше, цілеспрямованої інтеграції в систему національної освіти гендерного підходу як нового способу пізнання та розуміння реалій сучасної дійсності.

Таким чином, впровадження гендерної складової у систему вітчизняної освіти в умовах розвитку сучасного суспільства на засадах гендерної рівності і демократії, розширення євроінтеграційного простору – нагальна потреба часу, оскільки представляє собою один із важливих компонентів соціалізації підростаючого покоління, забезпечення всієї повноти самореалізації кожної особистості в різних сферах суспільного життя.

Поширення практики гендерного виховання у вітчизняній педагогіці ґрунтується на реалізації нового – гендерного підходу в чинні елементи національних систем освіти, що зумовлено пріоритетом принципу гендерної рівності в соціальній і освітній політиці.

Література

- 1. Крысько В. Г.** Этническая психология / В. Г. Крысько. – М. : Академия, 2004. – 326 с.
- 2. Гендерний паритет** в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – 2-е вид. доп., уточ. – К. : Український інститут соціального дослідження, 2003. – 129 с.
- 3. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно

ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17. **4. Андреев А. Л.** Компетентностная парадигма в образовании: Опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27. **5. Голуб Г. Б.** Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 20 – 42. **6. Гайденок В.** Критична педагогіка Пауло Фрейре // Гендерна педагогіка : хрестоматія / В. А. Гайденок (ред.). – Суми : Університетська книга, 2006. – 313 с. **7. Нормативно-методичні основи гендерних перетворень** – К. : Логос, 2005. – 184 с. **8. Закон України „Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”** // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – № 52. – ст. 561.

Калько І. В. Гендерні аспекти в системі вищої освіти України.

У статті досліджено гендерні аспекти національної освітньої системи в умовах демократичного шляху розвитку українського суспільства та побудови гендерно паритетного соціуму.

Розглянуто існуючі парадигми розвитку освіти та обґрунтовано доцільність впровадження гендерного компонента в сучасний освітній простір.

Ключові слова: освіта, гендерна освіта, гендерний паритет, освітні парадигми, соціальна й освітня політика.

Калько И. В. Гендерные аспекты в системе высшего образования Украины.

В статье исследованы гендерные аспекты национальной образовательной системы в условиях демократического пути развития украинского общества и построения гендерно паритетного социума.

Рассмотрены существующие парадигмы развития образования и обоснована целесообразность внедрения гендерного компонента в современное образовательное пространство.

Ключевые слова: образование, гендерное образование, гендерный паритет, образовательные парадигмы, социальная и образовательная политика.

Kaljko I. V. Gender aspects in system of higher education Ukraine.

The article examined the gender aspects of the national education system in a democratic way of development of Ukrainian society and the construction of gender parity society.

The existing paradigm of education were examined and the expediency of introduction of gender component in a modern educational environment was grounded.

Key words: education; gender education; gender parity; educational paradigms; social and educational policy.

УДК 37.0156504.03

Мазурок В. Г.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Потреба вдосконалення еколого-економічного спрямування змісту освіти в загальноосвітній школі і вузі посилюється вимогами суспільства. Адже таке спрямування освіти виражається у формуванні ставлення молоді як до природи, так і до людини. Глобальна екологічна криза є на сьогодні чи не найбільшою загрозою для людства, її ліквідація – чи не найважливішим завданням. Для розв'язання цієї проблеми передусім необхідно змінити підхід і ставлення до організації й впровадження еколого-економічної освіти. Її потрібно будувати під час використання майже всіх навчальних дисциплін освітньо-професійної підготовки фахівця, на здобутках усіх фундаментальних і прикладних наук, на тісному зв'язку між ними, враховуючи характер і сили споконвічної взаємодії усіх явищ і процесів, що відбуваються в природі.

Маючи неоцінений спадок у галузі екології та екологічної освіти, зокрема праці відомих прогресивних учених В. Вернадського, М. Холодного, М. Гавриленка, Д. Белінга, В. Гурського, О. Вангенгейма, В. Бруховського, Н. Десяткової-Шостенко, сучасні українські вчені-дослідники А. Бегека, В. Бондаренко, О. Плахотнік, А. Філіпченко напрацьовують ефективні напрямки еколого-економічної освіти.

Аналіз наукових підходів до вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців дає нам можливість виділити серед них такі: філософський (В. Андрущенко, В. Вернадський, В. Волович, В. Головченко, Д. Головченко, І. Зязюн, В. Кремінь, П. Саух, Г. Сковорода та інші); історико-педагогічний (Т. Завгородня, С. Золотухіна, Є. Коваленко, М. Левківський, Л. Пуховська, А. Сбруєва та інші); психологічний (С. Дерябо, Т. Корнер, В. Крутецький, О. Кудрявцева, Д. Леонт'єв, О. Менчинська, А. Ясвін та інші); дидактичний (В. Бондар, Н. Буринська, А. Волкова, Л. Лук'янова, В. Назаренко, М. Швед та інші); екологічний (І. Білявський, А. Бегека, Н. Гнилуша, Н. Левчук, Н. Реймерс, Р. Фурдуй та інші); економічний (Н. Барило, П. Гусак, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак та інші); еколого-економічний (О. Андрієнко, С. Кінчик, Т. Кучер, О. Плахотнік та інші); краєзнавчо-екологічний (П. Бурдейний, П. Дудуєнко, В. Обозний, С. Совгіра та інші).

Виконання завдань економічної освіти та виховання неможливе без науково обґрунтованого змісту, форм і методів. Але, на жаль, як відзначають О. Падалка та В. Шепотько, не розроблено ще єдиної системи економіко-трудоного виховання учнівської молоді, підготовки

до цієї важливої проблеми освітянських кадрів. Ряд вчених (О. Аменд, В. Грищенко, В. Поляков, В. Розов, І. Сасова, Б. Шемякін, А. Нісімчук, І. Смолук, Г. Ковальчук) розглядають окремі аспекти економічної освіти.

Різні аспекти функціонування педагогічних систем, дидактичних основ освіти досліджено у працях О. Антонової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, і, зокрема, екологічно орієнтованої, – Г. Білявського, В. Бровдія, А. Захлебного, І. Зверева, О. Плахотнік та ін.

Проте, як свідчать результати наукових досліджень, практично відсутні наукові праці з розробки методики формування системи понять еколого-економічного змісту, яка поєднувала б процеси формування у студентів стійких теоретичних знань і набуття вмінь їх використання в майбутній практичній діяльності. Викладання фахових дисциплін у вищих навчальних закладах здебільшого здійснюється за традиційною методикою. Вона спрямована на досягнення студентами певного рівня знань і оволодіння практичними вміннями, які не завжди узгоджуються з майбутньою професійною діяльністю. Ізольованість екологічно та економічно орієнтованого навчання зумовлює виникнення суперечностей між вимогами, які ставляться до підготовки майбутніх фахівців, і практикою еколого-економічно орієнтованого навчання. На основі аналізу психолого-педагогічної теорії та практики доведено, що традиційна пояснювально-ілюстративна система навчання вже не забезпечує формування у студентів знань, умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, не стимулює їхньої творчої навчально-пізнавальної активності. У педагогічній практиці існують суперечності: між соціальним запитом суспільства та рівнем екологічної культури, високоосвіченістю особистості, наявним рівнем підготовки старшокласників та студентів за традиційною системою навчання і виховання; між необхідністю ефективного цілеспрямованого формування екологічної культури учнів старшої школи і недостатнім рівнем підготовленості вчителів до здійснення цього процесу; між потребою педагогічної практики в науковому супроводі підготовки майбутнього фахівця до економічно обґрунтованої екологічної діяльності та його відсутністю; між потребою у підготовці фахівців, які здатні змінити менталітет суспільства як споживача природних ресурсів та необхідністю вдосконалення змісту, форм та методів еколого-економічної освіти; між необхідністю вдосконалення науково-методичних засад для практичної реалізації концепції безперервної екологічної освіти та недостатньою кількістю наукових досліджень, що розглядають взаємозв'язок між екологічною та економічною освітою на сучасному етапі її реформування. Вищезазначені аргументи і обумовили мету статті: розкрити проблему взаємозв'язку екологічної та економічної освіти в процесі професійної підготовки.

Відтак для розв'язання проблеми впровадження неперервної еколого-економічної освіти необхідний цілий комплекс знань різного

характеру. Пальма першості у впровадженні еколого-економічних знань у навчальний процес належить таким інтегративним дисциплінам, як соціальна екологія, геоecологія, природознавство. Набуття молодими людьми знань еколого-економічного змісту та усвідомлення ними екологічних проблем (як глобальних, так і місцевих), на нашу думку, сприятиме в подальшому встановленню їхнього природоохоронного мислення і, що надзвичайно важливо, спонукатиме молодь до еколого-природоохоронної діяльності.

Необхідно відзначити, що поки що перебудова загальноосвітньої школи нічого не внесла в скарбничку еколого-економічної освіти. Аналогічне становище склалося й у вищих навчальних закладах. Зазвичай там обмежуються курсом загальної екології, в кращому разі, для технічних спеціальностей викладають екологічний спецкурс. Зокрема, на думку Г. Швєбса, загальна і неперервна екологічна освіта і виховання в масштабах країни поки що не реалізовані [7, с. 4 – 9].

Педагоги-практики, розуміючи значення екологічної реформи освіти, пропонують конкретні заходи. Наприклад, Н. Гнилуша поряд із екологізацією всіх навчальних предметів вбачає за необхідне ввести три спеціальні дисципліни, що дають розуміння цілісності природи і місця в ній людини: екологію як предмет, що описує людину в її взаємодії з навколишнім середовищем, суспільствознавство, що описує людину в суспільстві, і психологію, що розкриває навколишній світ людини, її здібності і можливості [2].

У контексті підходів до впровадження еколого-економічної освіти постає проблема підготовки вчителя, кваліфікованого фахівця. Як зазначають О. Гірний і Р. Шиян, головною вадою шкільної екологічної освіти є те, що науково-методична робота розпочинається з учнів, які стають піддослідним об'єктом експериментальних програм з екології. Пропонується інший підхід – розпочинати еколого-економічну освіту з підготовки фахівця, при цьому, не стільки вчителя-природознавця, скільки фахівця-універсала, обізнаного зі змістом екологічних та економічних проблем довкілля, етикою, культурологією, загальнонауковою методологією, антропологією, соціологією, історією тощо.

Таким чином, екологічну й економічну освіту ми розглядаємо як два тісно зв'язаних і взаємодоповнюючих один одного напрями, оскільки вони мають однаковий об'єкт дослідження – систему „суспільство-природа”. Інтеграція екологічної й економічної освіти здійснюється на рівні постановки їхніх цілей і задач, змісту і принципів, що визначають основи їх конструювання.

Водночас, сама інтеграція розглянутих нами форм знання не може забезпечити формування еколого-економічного мислення. Ф. Перегудов вважає, що великий обсяг надлишкової інформації є основною проблемою в сучасній освіті. Вирішити її може тільки перенесення акцентів на структурно – функціональний метод пізнання, „...що дозволяє осмислити і засвоїти досить непорушний, тільки поступово і

логічно нарощуваний каркас фундаментальних знань, який фіксує і зміцнює предметні й особливо міжпредметні зв'язки”[5, с. 96 – 104].

Для нашого дослідження визначальними є поняття „еколого-економічна освіта”, „еколого-економічні поняття”, „еколого-економічні оцінки”, „еколого-економічні інструменти”.

На основі вищезазначених підходів до визначення поняття „екологічна освіта”, ми розглядаємо екологічну освіту як освітній процес, безпосередньо спрямований на усвідомлення проблем захисту навколишнього середовища та інших проблем, тісно пов'язаних з ним. Процес екологічної освіти передбачає набуття знань, умінь, досвіду для індивідуальної та колективної роботи, щодо прийняття рішень з існуючих екологічних проблем та запобігання нових. Разом з тим, екологічна освіта – це процес засвоєння цінностей та понять, зорієнтованих на формування відносин, необхідних для розуміння й оцінки взаємозв'язків між людьми, їх культурою і навколишнім природним середовищем.

Як зауважують Є. Березін і А. Беліченко, екологізація економічної освіти повинна базуватися на трьох складових: власне економічній, соціальній та екологічній [1, с. 71]. Зупиняючись на двох останніх, підкреслимо, що соціальна складова економічної освіти повинна орієнтувати особистість не стільки на задоволення власних потреб, скільки на забезпечення збереження навколишнього середовища. Зміст екологічної складової полягає в усвідомленні майбутнім спеціалістом необхідності стабільності у відносинах між людиною і природою у процесі виробництва. У цьому контексті відмітимо, що економічна освіта набуває гуманістичних аспектів.

Винятково важливого значення для впровадження ідей сталого розвитку набуває еколого-економічна освіта населення. Тому до числа основних тем освіти в інтересах забезпечення сталості належать: продовження освіти протягом усього життя; міждисциплінарна освіта; партнерство; полікультурна освіта [6, с. 12].

Відмітимо, що саме освіта сприяє підвищенню рівня добробуту людей та є одним із вирішальних чинників для створення умов для того, щоб люди могли стати корисними і відповідальними членами суспільства. Зміст економічної освіти безпосередньо пов'язаний зі змістом екологічної освіти через те, що вони розглядають дві сторони процесу взаємин суспільства і природи, економічні знання про процес виробництва можуть використовуватись при вивченні ступеня впливу цього процесу на екологічну обстановку.

Взаємозв'язки екологічної й економічної складових освіти прослідковуються через неперервність і наступність у викладанні матеріалу на прикладі загальноосвітніх предметів природничого циклу та спеціальних дисциплін економічного циклу, що вивчаються у вищому навчальному закладі. Ми розглядаємо взаємодію таких форм знання, як еколого-економічні в межах предметів екологічного та економічного

циклів. Досліджуючи тенденції розвитку теорії екологічної та економічної освіти, ми визначаємо, що основні її стратегічні напрямки збігаються. Інтеграції екологічної та економічної освіти здійснюється на основі постановки цілей, задач, змісту їх принципів, які визначають умови їх конструювання.

Поняття еколого-економічного змісту не можуть вивчатися ізольовано від основного змісту навчального предмета. У рамках конкретного навчального предмета розглядається й екологічна проблематика, що впливає з особливостей її змісту.

Основною метою екологічної освіти є формування культури поведінки і відповідного ставлення до навколишнього середовища шляхом інтеграції природничо-наукових та суспільно-гуманітарних знань як фактора виховання екологічної культури.

Ми визначаємо, що еколого-економічна освіта – це цілеспрямований процес засвоєння майбутнім фахівцем еколого-економічних понять.

Еколого-економічні поняття – це інтегративна система еколого-економічних знань студентів про природу та суспільство.

Еколого-економічні оцінки – це види економічних показників, що характеризують зміну параметрів господарської діяльності економічних суб'єктів у відповідь на процеси використання природних благ чи впливу на компоненти середовища.

Еколого-економічні інструменти – це засоби впливу на фінансовий стан економічних суб'єктів з метою організації їхньої діяльності в екологічно сприятливому напрямку.

Отже, еволюція поглядів на розвиток взаємовідносин людини і навколишнього середовища розвивалися упродовж тисячоліть. Проведений теоретичний аналіз першоджерел із досліджуваної проблеми дозволив зробити деякі узагальнення стосовно поглядів на сутність та завдання еколого-економічної освіти в історичному ракурсі. Аналіз стану розробки проблеми в її теоретичному аспекті дозволив виділити основні періоди еколого-економічної освіти. Умовно перший період ми визначаємо як емпіричний (до середини ХІХ ст.). Другий – узагальнюючий, який охоплює період від середини ХІХ ст. першої половини ХХ ст., коли створювалися перші теоретичні засади та узагальнення. Третій період, названий нами експериментально-теоретичним, охоплює період від другої половини ХХ ст. до сьогодення. Саме в третій період склалися теоретичні позиції професійної освіти, а відтак і навчання студентів у вищих навчальних закладах. Саме з цих позицій ми розглядаємо проблеми підготовки спеціалістів, здатних змінити менталітет суспільства як споживача природних ресурсів.

Такі компоненти технологічного процесу, як сировина, енергія, відходи, продукт відомі студентам з курсів географії, хімії, фізики. Про вплив на людину того чи іншого виробництва вони дізнаються в курсах біології, екології, охорони праці.

Таким чином, починаючи вивчення технологічного процесу, студенти володіють знаннями про: запаси необхідної сировини, проблеми видобування, доцільність її використання у виробництві, її транспортування, а також екологічний бік цих проблем; енергомісткість технологічного процесу, основні джерела енергії, тяготіння виробництва до джерел енергії, вплив енергопідприємств (АЕС, ГРЕС, ТЕС) на довкілля; шкідливість виробництва для здоров'я людей, його трудомісткість, наукомісткість; вплив самого технологічного процесу на довкілля; особливості використання води і повітря у процесі виробництва; особливості використання, транспортування та утилізації продукту виробництва; небезпечність відходів виробництва, можливості їх вторинного використання та переробки, засоби очищення шкідливих стоків і викидів у атмосферу, шляхи запобігання забрудненню навколишнього середовища.

Ці знання, здобуті учнями технічного коледжу в процесі вивчення географії, хімії, фізики, біології, екології, охорони праці, є екологічною складовою вивчення будь-якої дисципліни, зокрема економічної.

У курсі економіки підприємства студенти коледжу вивчають природоохоронну діяльність підприємства. Існує два її напрями: очищення шкідливих викидів і усунення причин забруднення. Така діяльність здійснюється переважно інженерними методами. Тут ми бачимо поєднання трьох сфер наукового знання: екології, економіки і технології. У зв'язку з цим поширюються межі застосування екологічних знань в економіці, поглиблюючи тим самим інтеграцію екологічної та економічної освіти.

Завдяки неперервності еколого-економічної освіти, інтегративним зв'язкам, гуманістичній спрямованості в здійсненні еколого-економічної освіти, відбувається комплексна, повноцінна підготовка молодших спеціалістів у коледжі. Це стає надзвичайно важливим в контексті потреби держави у високоосвічених економістах, інженерах, технологах, які добре розуміють, що найбільш раціональне вирішення екологічних і економічних проблем можливе за умов їх комплексного розв'язання, прогнозування їх виникнення у майбутньому і планування відповідних запобіжних заходів.

Для усунення пріоритетів економіки над екологією людині необхідно змінити перш за все себе. Для цього необхідно наповнити загальну середню освіту новим змістом, сформувавши таку основу знань, завдяки якій особистість і суспільство в цілому змогли б прийти до рівноваги. Надпредметний та інтегративний характер екології й економіки в багатьох аспектах визначає їх системоутворюючу роль в освітньому процесі.

Побудова змісту екологічної освіти визначається на основі сукупності принципів, які можна розділити на три групи: філософсько-методологічні, методико-дидактичні та організаційно-педагогічні. Основними принципами є міждисциплінарність, системність,

інтегративність. Саме врахування цих принципів забезпечує розв'язання завдання формування екологічного мислення, яке полягає в умінні розглядати екологічну проблему в широкому соціальному діапазоні, враховуючи пріоритети загальнолюдських начал, аналізувати взаємодію суспільства і природи в глобальному та регіональному масштабах, передбачати найближчі і віддалені наслідки впливу людини на навколишнє середовище.

Серед екологічних понять правомірно виділити поняття еколого-економічного змісту, які поєднують в собі економічний та екологічний компоненти. Ці поняття допомагають зрозуміти господарський механізм впливу людини і матеріальних продуктів її діяльності на навколишнє середовище та економічні наслідки впливу природного середовища на людину і систему її економічних відносин.

Поняття еколого-економічного змісту є відображенням взаємозв'язку двох галузей наукового пізнання – екології та економіки. У технічному коледжі цей взаємозв'язок прослідковується в курсах природничих дисциплін (географії, біології, хімії, фізики).

У процесі вивчення природничих дисциплін студенти повинні засвоїти принципи взаємодії компонентів системи „людина – суспільство – природа”, причини, що викликають зміни в цій системі, екологічні вимоги до виробництва, а також екологічні проблеми різних рівнів та економічні шляхи їх вирішення.

Розв'язання поставлених перед студентами завдань може бути забезпечено при вільному оперуванні ними поняттями еколого-економічного змісту, у взаємозв'язку із основними поняттями курсів природничих дисциплін. Крім того, будь-яке географічне, біологічне, хімічне або фізичне явище чи об'єкт мають екологічний аспект, що відображує його місце в системі „людина – суспільство – природа”.

Однак, аналіз досліджуваної проблеми та досвід роботи у вищому навчальному закладі дозволяє зазначити про необхідність розробки й апробації оптимальних навчальних програм і посібників та прогнозування еколого-економічної освіти майбутніх педагогів на кожному етапі їх ступеневої підготовки (молодший спеціаліст – бакалавр – магістр).

Література

1. Березин Е. А. Необходимость, сущность и основные положения экологизации экономического образования в техническом вузе / Е. А. Березин, А. Г. Беличенко // Экол. образов. и воспитание в техническом вузе (проблемы, поиски, решения, перспективы) : сб. науч.-метод. трудов / Редкол. : В. Н. Барякин (отв. ред.) и др. – К. : УМК ВО, 1991. – 280 с. **2. Гнилуша Н. В.** Неперервна екологічна освіта як соціально-педагогічна проблема / Н. В. Гнилуша // Рідна школа. – 1998. – №4. – С. 55 – 57. **3. Довбенко М. В.** Сучасна економічна теорія (Економічна нобелелогія) : навч. посіб. / М. В. Довбенко – К. : Видавничий центр „Академія”, 2005. – 336 с. **4. Заир-Бек С. И.**

Формирование системы понятий эколого-экономического содержания в процессе изучения курса „Географии России” : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 17 с. **5. Перегудов Ф. И.** Системная деятельность и образование / Ф. И. Перегудов // ЮНЕСКО СЕПЕС. – Т. XV, №4. – 1990. – 32 с. **6. Программа** действий: Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении. – Женева : Центр „За наше общее будущее”, 1993. – 70 с. **7. Чухно А. А.** Постіндустріальна економіка: Теорія, практика та їх значення для України / А. А. Чухно. – К. : Логос, 2003. – С. 218. **8. Швебс Г. И.** Пути формирования экологического мышления / Г. И. Швебс // Экология и учебный процесс : темат. сб. науч. трудов / Редкол. : В. И. Толмачев (отв. ред.) и др. – К. : УМК ВО при Минвузе УССР, 1990. – 100 с. **9. Экология и экономика** : справочник / О. Ф. Балацкий, П. Г. Вакулук, В. М. Власенко и др. / под общ. ред. К. М. Сытина. – К. : Политиздат Украины, 1986. – 308 с. **10. Ясинська А.** Теоретичні основи шкільної хіміко-екологічної освіти / А. Ясинська // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 48 – 49. **11. Яцик А. В.** Економічна безпека в Україні / А. В. Яцик. – К. : Генеза, 2001. – 216 с.

Мазурок В. Г. Шляхи удосконалення еколого-економічної освіти студентів технічного коледжу в процесі професійної підготовки.

У статті розглянуто взаємозв'язок екологічної та економічної освіти в процесі професійної підготовки, розкрито умови підготовки фахівця-універсала, обізнаного зі змістом екологічних та економічних проблем. Визначено шляхи удосконалення еколого-економічної освіти студентів технічного коледжу в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: еколого-економічна освіта, еколого-економічні поняття, еколого-економічні оцінки, еколого-економічні інструменти.

Мазурок В. Г. Шляхи удосконалення еколого-економічної освіти студентів технічного коледжу в процесі професійної підготовки.

В статье рассмотрено взаимосвязь экологического и экономического образования в процессе профессиональной подготовки, раскрыто условия подготовки профессионала-универсала, ознакомленного с содержанием экологических и экономических проблем. Определены пути усовершенствования эколого-экономического образования студентов технического колледжа в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эколого-экономическое образование, эколого-экономические понятия, эколого-экономические оценки, эколого-экономические инструменты.

Mazurok V.G. The ways of improvement of economic education of the technical college students in the process of professional training.

The interconnection between ecological and economic education in the process of professional training as well as the conditions of the best experts training who are rather competent as for as ecological and economic problems are concerned, have been considered in the article. The ways of improvement of ecological-economic education of the technical college students in the process of professional training have been determined.

Key words: ecological-economic education, ecological-economic notions, ecological-economic evaluations, ecological-economic tools..

УДК 378.016:811.161.2'373.74

Маркотенко Т. С.

**УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ
ВПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦСЕМІНАРУ „РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ
У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ”**

Мовна підготовка студентів вищих педагогічних закладів традиційно спрямовується передусім до засвоєння мови переважно на нормативному рівні й не передбачає увиразнення мовлення майбутніх вихователів фольклорними джерелами, прислів'ями, приказками, фразеологічними одиницями, тими засобами, що надають мовленню окремої людини індивідуальної самобутності, неповторності. На жаль, орієнтація молоді на засвоєння чужих традицій характерна для сучасної ситуації в суспільстві, стримує й ускладнює процеси формування національної самобутності, адже без мовного зв'язку з рідним народом немає і не може бути повноцінного національно-духовного життя і самовияву особистості. Очевидними стають протиріччя між суспільними потребами в забезпеченні етнокультурної спрямованості освітньої політики та невідповідністю змісту етнолінгвістичної складової мовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти; між необхідністю вдосконалення змістових та процесуальних характеристик мовної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в аспекті увиразнення їхнього мовлення та відсутністю відповідної методики; між надзвичайною сприятливістю дошкільного віку щодо прийняття надбань національної культури, засвоєння мовного коду свого народу та низьким рівнем умотивованості педагогів дошкільної освіти, їхньої етнолінгвістичної поінформованості щодо історико-культурного та художньо-естетичного змісту, який несуть у собі прислів'я, приказки, фразеологізми тощо.

Невід'ємною складовою багатства мовлення є його виразність.

У вітчизняній лінгводидактиці останніх років значно поживався інтерес до проблем виразності мовлення, удосконалення мовленнєвої діяльності студентів у науковій та професійній сфері, що знайшло практичне втілення в дисертаційних дослідженнях, зокрема, у зв'язку з розробкою основних положень системного підходу до формування культури професійного мовлення майбутніх учителів (О. Кретова), формуванням комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя (М. Васильєва), формуванням мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін (Л. Лучкіна), удосконаленням професійного мовлення студентів факультету фізичного виховання (Л. Головата), розвитком мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів (К. Климова, В. Усатий), увиразненню мовлення майбутніх учителів історії професійно-орієнтованими фразеологізмами (Л. Прокопенко). Науковці стверджують, що обов'язковою вимогою й важливою передумовою ефективності викладу навчального матеріалу вчителем виступають образність, виразність і конкретність його професійного мовлення (Л. Прокопенко, О. Кретова та ін.). Однак у дисертаційній роботі „Увиразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно орієнтованими фразеологізмами” Л. Прокопенко розглядає тільки фраземи-терміни, що містять історичну інформацію, і обмежені у використанні однієї дисципліни. Провідні ідеї та ключові питання сучасної лінгводидактики щодо проблем опрацювання фразеологічного рівня мовної системи, сутності фразеологізму як одиниці мови, що є засобом увиразнення мовлення, засвідчено в наукових дослідженнях Н. Бабич, В. Дороз, Л. Кожуховської, В. Кононенко, Г. Онкович, М. Пентилюк, Г. Передрій та ін.. Науковці визначають, що фразеологізми, з одного боку, сприяють точності, образності і яскравості уявлень, які формуються в дітей, з іншого, слугують більш сильному емоційному впливу і, як наслідок, забезпечують міцність запам'ятовування, відновлення в пам'яті знань (Н. Бабич, Т. Левченко, В. Тихоша та ін.). Л. Прокопенко зазначає, що з-поміж засобів, за допомогою яких створюється логічна і особливо – емоційно-образна палітра мовлення вчителя, фразеології належить виняткова роль [1, с. 7]. Н. Бабич слушно зауважує, що “говорити виразно – значить добирати з арсеналу понятійних, емоційно-експресивних і навіть екстралінгвістичних засобів такі, що викликають діяльність уяви, тобто змушують бачити почуте і давати йому оцінку” [2, с. 13].

У нашому дослідженні під *увиразненням мовлення* ми розуміємо кількісне й якісне збагачення словника широкою палітрою образних засобів, фразеологізмів, прислів'їв і приказок, що забезпечують мовленнєве самовираження особистості, допомагають найточніше, найяскравіше висловити власні думки, почуття, стани.

Провідною формою увиразнення мовлення, збагачення активного словника майбутніх вихователів ДНЗ Інституту педагогіки і психології

ЛНУ імені Тараса Шевченка є спецсеминар „Роль фразеології у формуванні мовної картини світу майбутніх вихователів ДНЗ” (один модуль – 36годин, з яких 18г. відведено на семінарські заняття і 18 г. – на самостійну роботу), який структурований за трьома концентрами: реферативний, репродуктивний і творчий. *Реферативний* концентр передбачає, що кожен студент розробляє інформативний реферат з окремого питання спецсеминару. Повідомлення учасників спецсеминару мають на меті систематизувати ключові положення фразеологічної теорії через аналіз довідкової, навчальної й наукової літератури з певної теми, унаслідок чого студенти навчаються визначати типологічні (граматичні й семантичні) ознаки фразеологізмів, засвоюють класифікацію фразеологічних одиниць за генетичними джерелами, характером експресії, навчаються виявляти явище варіантності, синонімії, антонімії, омонімії у фразеології, встановлюють стилістичні властивості фразеологізмів тощо. Опанування фразеологічною теорією та формування виразності мовлення студентів здійснювалося за рахунок змісту навчального матеріалу курсу й проведення аспектичних занять „Відображення звичаїв і обрядів в українській фразеології”, „Особливості функціонування фразеологічних одиниць”, „Роль і місце соціально-обрядових фразеологізмів у мовленні вихователя ДНЗ”, „Прислів'я й приказки та їх використання під час різних режимних моментів у ДНЗ”. *Репродуктивний* концентр спрямований на застосування студентами набутих знань, умінь і навичок у мовленнєвій діяльності.

Під час спецкурсу для досягнення мети передбачалося виконання когнітивно-розвивальних вправ. Критеріями відбору таких вправ були змістове наповнення, поетапність реалізації процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів, можливість комбінування прийомів, адекватних меті й завданням навчання, використання супровідних своєрідних засобів навчання (О. Бочкарьова, Т. Вдовіна, О. Горошкіна, Г. Кривчикова, І. Матюха, С. Мельничайко, В. Пащук, М. Пентилюк, Л. Прокопенко та ін.). Систематизація когнітивно-розвивальних вправ дала змогу розподілити їх на три умовні групи: мовні, частково-мовленнєві і безпосередньо-мовленнєві за критеріями: етапом виконання (підготовчі, тренувальні та контрольні); характером розумової діяльності (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні); формою мовлення (усні / писемні); місцем виконання завдань (аудиторні і позааудиторні); способом організації студентів (колективні; підгрупові; індивідуальні). *Мовні* вправи передбачають роботу зі словниками, укладання словника локальних фразеологізмів, аналіз помилок на фразеологічному рівні. Знання, отримані в результаті виконання мовних вправ, необхідні як теоретична основа для формування або корекції знань та подальшого “переведення” цих знань у план мовлення. *Частково-мовленнєві* вправи спонукають студентів будувати висловлювання, уживати в заданій ситуації доречні фразеологізми, формують уміння спонтанно

(неусвідомлено) користуватися одержаними знаннями з фразеології в процесі мовлення й передбачають: завдання на зіставлення норм та порушень вживання фразеологізмів; вибір фразеологізмів з обов'язковою аргументацією; класифікацію фразеологізмів, прислів'їв, приказок за тематичними групами та функціональними стилями; вилучення з контексту фразеологізмів, прислів'їв, приказок; застосування фразеологізмів, прислів'їв, приказок у певних (типових) ситуаціях; збір і аналіз етнолінгвістичного матеріалу, з'ясування етимології виразів, відповідності функціонування на різних етапах розвитку суспільства. *Безпосередньо-мовленнєві* вправи передбачають вихід на вищий мовленнєвий рівень, їх завдання були такими: підготувати публічний виступ з використанням фразеологізму для увиразнення мовлення, написати листівку, запрошення тощо.

Творчий центр спецсемінару інтегрував два попередніх. Він реалізується завдяки виконанню творчих завдань, які ілюструють досягнуті результати й передбачають самостійний пошук розв'язання проблеми. Завдання такі: „Розробіть фразеологічну вікторину”, „Укладіть фразеологічну гру” тощо. При цьому необхідно було чітко викласти умови проведення вікторини й гри, визначити ролі й завдання учасників, оцінити їхні дії по закінченню заходу. Наприкінці спецсемінару студентам пропонується висловити свої пропозиції стосовно проведення й змісту занять, що дає можливість внести корективи в подальше планування.

Оцінка за спецсеминар розраховується, виходячи з таких критеріїв: письмові творчі роботи – 10%; робота на практичних заняттях – 60%; самостійна робота – 30% (зокрема, укладання словника фразеологізмів для дошкільників – 10%; розробка фразеологічної вікторини – 10% ; укладання фразеологічної гри – 5%; наведення прикладів із художньої літератури – 5%).

Отже, з огляду на сутність та структуру процесу увиразнення мовлення майбутніх педагогів ми вважаємо за доречне запровадження в навчальний процес ВНЗ спецсемінару „ Роль фразеології у формуванні мовної картини світу майбутніх вихователів ДНЗ”, що передбачає реферативний огляд теоретичного матеріалу з фразеології та систему когнітивно-розвивальних вправ фразеологічного змісту.

Література

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посіб. для ун-тів / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 1990. – 232 с. **2. Прокопенко Л. І.** Увиразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно-орієнтованими фразеологізмами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія й методика навчання” / Л. І. Прокопенко. – О., 2005. – 20 с.

Маркотенко Т. С. Увиразнення мовлення студентів у процесі впровадження спецсеминару „Роль фразеології у формуванні мовної картини світу майбутніх вихователів ДНЗ”.

У статті розглядається увиразнення мовлення студентів у процесі впровадження спецсеминару „Роль фразеології у формуванні мовної картини світу майбутніх вихователів ДНЗ”, що передбачає реферативний огляд теоретичного матеріалу з фразеології та систему когнітивно-розвивальних вправ фразеологічного змісту.

Ключові слова: студенти, увиразнення мовлення, фразеологізми, когнітивно-розвивальні вправи.

Маркотенко Т. С. Обогащение речи студентов в процессе проведения спецсеминара „Роль фразеологии в формировании языковой картины мира будущих воспитателей ДУЗ”.

В статье рассматривается обогащение речи студентов в процессе проведения спецсеминара „Роль фразеологии в формировании языковой картины мира будущих воспитателей ДУЗ”, который предусматривает реферативный обзор теоретического материала по фразеологии и систему когнитивно-развивающих упражнений фразеологического содержания.

Ключевые слова: студенты, обогащение речи, фразеологизмы, когнитивно-развивающие упражнения.

Markotenko T. S. Enriching students' (Prospective Teachers of Child Institution Organizations) speech in terms of the seminar on 'The Role of the Phraseology in Forming a Linguistic Picture of the World'

The article deals with the issue of enriching students' (prospective teachers of Child Institution Organizations) speech in terms of the seminar on 'The Role of the Phraseology in Forming a Linguistic Picture of the World' which involves the system of cognitive and stimulating tasks with the idiomatic subject-matter.

Key words: students, speech enrichment, idioms, cognitive and stimulating tasks.

УДК 356.13.011.3-057.21:37.017.4

Мірошніченко В. І.

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У процесі патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників як частині загального педагогічного процесу вищого військового навчального закладу знаходять своє вираження ті основні

положення, які визначають його загальну організацію, зміст, форми і методи, тобто педагогічні принципи. Вони відображають основні вимоги до організації патріотичного виховання, вказують його напрями та допомагають творчо підійти до його побудови. Принципи мають характер загальних правил, норм, що регулюють військово-педагогічний процес.

У сучасних умовах загальне визначення принципів навчання та виховання не набуло свого остаточного вигляду. Це виявляється у тому, що до цього часу не визначено вихідних засад для обґрунтування принципів навчання та виховання; не опрацьовано наукові основи системи принципів навчання та виховання, їх підпорядкованості ієрархії. Це є причиною того, що в різних підручниках і фундаментальних працях кількість принципів навчання та виховання, їх ієрархія та формулювання значно відрізняються. Це пояснюється тим, що автори дотримуються різних концепцій і джерел під час їх виведення. Проте, слід зауважити, що незнання принципів робить процес навчання та виховання ненауковим, суперечливим, непослідовним, несистемним і, як результат, малоефективним. Цим і пояснюється наявність багатьох недоліків в організації та проведенні патріотичного виховання в деяких підрозділах академії. Знання та дотримання методологічних, методичних і психолого-педагогічних вимог системи сучасних принципів навчання та виховання курсантів вищого військового навчального закладу може сприяти суттєвому підвищенню педагогічної культури суб'єктів патріотичного виховання та ефективності цього процесу.

Метою статті є визначити, які із загальних принципів і методів навчання та виховання ми вважаємо найбільш важливими для патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Узагальнення підходів до обґрунтування сучасної системи принципів навчання та виховання, які існують сьогоднішні у педагогіці, урахування особливостей патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників у Національній академії Державної прикордонної служби України, а також узагальнення передового досвіду патріотичної виховної роботи офіцерських кадрів ДПСУ дали можливість нам визначити такі принципи патріотичного виховання курсантів-прикордонників:

- *науковості* – побудова процесу патріотичного виховання курсантів-прикордонників на об'єктивно-істинних знаннях, здобуття наукових знань, які створюють передумови для самовизначення курсантів відповідно до їх здібностей, інтересів, потреб;

- *культуровідповідності* – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурою, звичаями, обрядами, традиціями, у тому числі військовими, прикордонними, забезпечення духовної єдності, наступності і спадковості поколінь;

- *суспільної спрямованості патріотичного виховання* – приведення змісту патріотичного виховання курсантів-прикордонників відповідно сучасних потреб суспільства, спрямування його на підготовку до активної прикордонної, суспільної та громадської діяльності;

- *пріоритету діяльнісного підходу* – створення таких технологій виховання, які активізують національно-культурний пошук особистості курсанта та її активно-творчу патріотичну діяльність;

- *патріотичного виховання в колективі та через колектив* – формування у прикордонників почуття колективізму, гордості за свій колектив, уміле використання сили суспільної думки в боротьбі з виявами негативної спрямованості патріотичної вихованості;

- *індивідуального підходу у виховній роботі* – на основі всебічного урахування в роботі психолого-педагогічних, індивідуально-типологічних особливостей курсанта, специфіки їх вияву в конкретних ситуаціях;

- *сенситивності* – урахування особливостей і найбільш сприятливих періодів розвитку особистості для сприймання певного навчального матеріалу, інформаційного навантаження;

- *єдності, узгодженості та систематичності виховних дій* – єдність вимог патріотичної вихованості та їх реалізації з боку командирів, викладачів, колективу, навчального закладу, сім'ї, суспільства;

- *етнізації виховного середовища* – створення такої інфраструктури вищого військового навчального закладу, що забезпечує розвиток патріотичних почуттів, відносин і поведінки курсантів;

- *демократизації* – поєднання педагогічного керівництва патріотичним вихованням з розвитком ініціативи й самостійності курсантів, співробітництво, співтворчість педагога і курсанта, віра в його творчі сили, повага до особистості вихованця;

- *гуманізації* – можливість поставити особистість курсанта в центр уваги педагогічного процесу, забезпечення умов для активності курсантів у патріотичному вихованні й самовихованні;

- *психологізації* – оволодіння кожним педагогом технологією діагностики і психодіагностики рівня патріотичної вихованості особистості курсанта, корекції виховних впливів.

Вказані принципи відображають зміст та методику патріотичного виховання курсантів-прикордонників. Їх творче використання забезпечує ефективність патріотичного виховання курсантів-прикордонників як складової усього навчально-виховного процесу НАДПСУ. Для реалізації змісту патріотичного виховання курсантів-прикордонників необхідною є система методів, форм і засобів патріотичного виховання.

На думку С. Карпенчук, методи – це оптимальні підходи до ефективного розв'язання тих виховних завдань, які визначаються метою виховання [1, с. 99].

А. Макаренко називав метод виховання „інструментом дотику до особистості” [2, с. 78]. Цим великий педагог ніби хотів підкреслити: уміле використання методів у вихованні можна порівняти із застосуванням скальпеля в хірургії. У своїй практиці він постійно шліфував методи виховання, шукав найкращі, найбільш відповідні для кожного конкретного випадку.

Аналіз наукової літератури щодо класифікації методів виховання військовослужбовців свідчить, що найбільш оптимальним є варіант їх поділу на такі групи: методи безпосереднього виховного впливу; методи опосередкованого виховного впливу; методи самовиховання [3, с. 255].

Перелічені класифікації відбивають різні сторони характеристики методів патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Реалізація системи патріотичного виховання курсантів передбачає здійснення урахування специфіки патріотичного виховання при застосуванні всієї сукупності методів виховання. Виходячи з цього положення, було визначено таку класифікацію методів патріотичного виховання курсантів-прикордонників:

- перша група – методи усвідомлення патріотичних цінностей;
- друга група – методи формування досвіду патріотичної поведінки;
- третя група – методи стимулювання (педагогічної підтримки) патріотичної діяльності та поведінки.

Методи усвідомлення патріотичних цінностей. Ця група методів патріотичного виховання приєднує військовослужбовців до патріотичних цінностей, таких як Батьківщина (Вітчизна), Мала Батьківщина, мир, Земля, людина, культура, мова, знання, сім'я, праця тощо. Особливістю методів цієї групи є вербальність, тому що їх джерелом є слово. Призначенням цієї групи методів є усвідомлення та оцінка курсантами-прикордонниками власного патріотичного досвіду, мотивації своїх дій і вчинків. До найважливіших методів усвідомлення патріотичних цінностей ми віднесли такі: розповідь, роз'яснення, бесіду, дискусію, приклад.

Метод розповіді найчастіше використовується на заняттях з метою поповнення курсантами патріотичних знань, вироблення патріотичних понять, набуття патріотичного досвіду курсантів досвідом патріотичної поведінки інших людей. Форми використання цього методу різні: розповідь про історичне минуле Батьківщини, краю, про культуру, мову, традиції; повідомлення хвилюючої історії; коментар до прочитаної політичної чи історичної статті тощо.

Роз'яснення є методом емоційно-словесного впливу на підлеглих. Застосування його базується на знанні особливостей курсантського колективу й особистісних якостей окремих його членів. Роз'яснення використовується у таких випадках: щоб сформулювати або закріпити певні патріотичні якості чи форми поведінки; для вироблення правильного ставлення прикордонників до певного вчинку, який уже здійснено.

Бесіди можуть бути різного плану: службові, пізнавальні, історичні, політичні, екологічні, моральні, правові тощо.

Дискусія – це метод виховання, який передбачає зіткнення різних, інколи протилежних точок зору. Диспути з різної тематики (історичної, економічної, філологічної, культурологічної, екологічної, правової, деонтологічної) можуть мати патріотичне спрямування. В академії проводять диспути „Бути патріотом. Що це означає?“, „Чи є щасливою людина безвідповідальна?“, „У чому цінності життя та його сенс?“.

Особливістю дискусії як методу патріотичного виховання курсантів-прикордонників є полеміка, боротьба думок. Дискусія покликана навчити майбутнього офіцера дисциплінувати свою думку, дотримуватись логіки доведення, аргументувати свою позицію, бути толерантним до позиції опонента.

Приклад є виховним методом великої сили. Його вплив базується на відомій закономірності: явища, які сприймаються зором, швидко і без труднощів відображаються у свідомості. Приклад діє на рівні першої сигнальної системи, тоді як слово – на рівні другої. Приклад патріотичного вчинку, дії, поведінки, способу життя дає конкретні зразки для наслідування і тим самим активно формує патріотичну свідомість, почуття, переконання, активізує діяльність. У процесі патріотичного виховання курсантів використовуються різні приклади: видатних людей, учених, громадських діячів, полководців, простих солдатів та працівників, героїв-прикордонників. Природно, що багато залежить від особистого прикладу офіцера-вихователя, його поведінки, наявності та розвиненості у нього патріотичних якостей, єдності слова та діла, справедливого ставлення до підлеглих.

Таким чином, методи усвідомлення патріотичних цінностей суспільства є своєрідними діалогами між офіцером і підлеглим, у процесі яких здійснюється обмін патріотичними ідеями, думками, цінностями.

Методи формування досвіду патріотичної поведінки. До цієї групи методів належать методи тренування, привчання, педагогічної вимоги тощо. Усі вони базуються на практичній діяльності прикордонників. Управляти цією діяльністю офіцери можуть завдяки поділу її на складові частини – операції. Виховний процес полягає в тому, що офіцер здійснює перехід від управління операціями до управління діями, а потім – до управління діяльністю курсантів.

Тренування – це метод формування необхідних якостей особистості шляхом багаторазового повторення дій і вчинків курсантів.

Педагогічні основи організації тренування з метою формування у вихованців практичних умінь, навичок і звичок у тій чи іншій діяльності ґрунтовно розкрив К. Ушинський. Він виділив такі етапи тренування: 1) постановка виховного завдання і збудження у слухачів потреби у тому чи іншому виді діяльності; 2) роз'яснення способів діяльності і озброєння вихованців відповідними знаннями (розвиток самосвідомості); 3) практичний показ дій щодо вирішення поставленого завдання; 4) організація первинного відтворення слухачами показових дій (зразків) поведінки; 5) чергове тренування в удосконаленні й закріпленні способів діяльності та поведінки; 6) висування вимог до вихованців з питань удосконалення організованих вправ; 7) контроль за поведінкою [4, с. 106]. Виділені етапи є дієвими по відношенню до вироблення патріотичних навичок і звичок.

У навчально-виховному процесі НАДПСУ, під час стажування на кордоні тренування як загальний метод виховання широко

використовується для формування патріотизму майбутніх офіцерів-прикордонників, розвитку їх громадянськості, відповідальності, фізичного загартування.

Привчання є методом виховання, який забезпечує інтенсивне формування необхідної якості. Цей метод є властивий усій системі армійського виховання. Його зумовлює дотримання вимог Військових статутів Збройних Сил України.

Педагогічна вимога – це метод впливу, за допомогою якого офіцер-педагог стимулює чи гальмує дії курсантів, виявлення у них тих чи інших якостей. Важливою умовою ефективності цього методу є почуття міри.

Методи стимулювання (педагогічної підтримки) патріотичної діяльності та поведінки. До цієї групи можна віднести заохочення, покарання, змагання.

У заохоченні визначаються позитивна оцінка, суспільне визнання та схвалення вияву патріотизму прикордонниками при виконанні службового обов'язку. Воно окрилює вихованців, підвищує їх авторитет в очах товаришів, створює почуття особистої гідності, особистої необхідності для свого колективу, свого народу, прикордонної служби. Метод заохочення дає змогу стимулювати патріотичну поведінку курсантів-прикордонників та їх патріотичне самовиховання.

Методом спрямування природної потреби прикордонників у суперництві й пріоритеті патріотичних якостей, як найбільш необхідних їм у діяльності, є змагання. Змагаючись, курсанти швидко засвоюють досвід патріотичної поведінки, розвивають патріотичні, моральні, фізичні, естетичні якості тощо.

Допоміжним методом у системі патріотичного виховання курсантів-прикордонників є покарання. Метод покарання використовується після того, як усі інші методи впливу були вичерпані й не дали потрібних результатів. Покарання – це широке поняття, яке, крім різних видів дисциплінарних стягнень, передбачає такі форми та засоби виховного впливу, як нагадування, попередження, заборона, осудження колективом.

Таким чином, вказані у цій статті принципи та методи виховання ми вважаємо найбільш важливими для патріотичного виховання курсантів-прикордонників. Варто підкреслити, що цей перелік принципів та методів патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників не є вичерпним і завершеним, оскільки емпіричний базис виховання є мінливим і рухомим, безперервно збагачується новими науковими фактами, закономірними зв'язками та залежностями, а теоретичне їх описання є суб'єктивним поглядом дослідника на об'єктивні явища. Перспективним напрямком подальшого дослідження є з'ясування та аналіз форм і засобів патріотичного виховання курсантів-прикордонників.

Література

1. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 278 с. **2. Макаренко А. С.** О воспитании /

А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1990. – 415 с. **3. Військове виховання: історія, теорія та методика** : навч. посіб. / за ред. В. В. Ягупова. – К. : „Graphic&Design”, 2002. – 560 с. **4. Педагогічні основи навчально-виховного процесу в Державній прикордонній службі України** : навч. посіб. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2005. – 146 с.

Мірошніченко В. І. Принципи та методи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

У статті автор визначає принципи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників (науковості, культуровідповідності, суспільної спрямованості патріотичного виховання, пріоритету діяльнісного підходу, патріотичного виховання в колективі та через колектив, індивідуального підходу у виховній роботі, сенситивності, єдності, узгодженості та систематичності виховних дій, етнізації виховного середовища, демократизації, гуманізації, психологізації), а також класифікує методи цього процесу (методи усвідомлення патріотичних цінностей; методи формування досвіду патріотичної поведінки; методи стимулювання (педагогічної підтримки) патріотичної діяльності та поведінки.

Ключові слова: патріотичне виховання, принцип виховання, метод виховання, майбутні офіцери-прикордонники.

Мирошниченко В. И. Принципы и методы патриотического воспитания будущих офицеров-пограничников.

В статье автор определяет принципы патриотического воспитания будущих офицеров-пограничников (научности, культуросоответствия, общественной направленности патриотического воспитания, приоритета деятельностного подхода, патриотического воспитания в коллективе и через коллектив, индивидуального подхода в воспитательной работе, сенситивности, единства, согласованности и систематичности воспитательных действий, этнизации воспитательной среды, демократизации, гуманизации, психологизации), а также классифицирует методы этого процесса (методы осознания патриотических ценностей; методы формирования опыта патриотического поведения; методы стимулирования (педагогической поддержки) патриотической деятельности и поведения.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, принцип воспитания, метод воспитания, будущие офицеры-пограничники.

Miroshnichenko V. I. Principles and methods of patriotic education of future border officers-guards.

In the article an author determines principles of patriotic education of future border officers-guards (scientific character, kulturo accordance, public

orientation of patriotic education, priority of diyal'nisnogo approach, patriotic education, in a collective and through a collective, individual approach in an educate work, sensitivnosti, to unity, co-ordination and systematic character of educate actions to democratization, humanizing, psikhologizacii), and also classifies the methods of this process (methods of awareness of patriotic values; methods of forming of experience of patriotic conduct; methods of stimulation (pedagogical support) of patriotic activity and conduct.

Keywords: patriotic education, principle of education, method of education, future border officers-guards.

УДК 373.5.011.33:331.548

Отрошенко Н. Л.

**ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОГО
ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
„УРОКИ ЖИТТЄВОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ”**

Ринкові відносини як об'єктивна реальність змінили стиль життєдіяльності особистості й суспільства, звичні цінності, стосунки між людьми. Сьогоднішній діловий і професійний світ гостро потребує професійно мобільних людей, які готові приймати виважені самостійні рішення й нести відповідальність за їхнє проведення в життя, здатні успішно й ефективно знаходити й реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, що швидко змінюються, у зв'язку з пошуком, плануванням, вибором і влаштуванням своєї професійної кар'єри.

Проблематику соціально-психологічної готовності учнів до свідомого вибору професії розглянуто в дослідженнях О. Вітківської, Ю. Гільбуха, М. Гінзбурга, М. Лукашевича, А. Масанова, В. Матвієвського, Л. Мітіної, О. Носкова, Г. Резапкіної, П. Шавира.

Разом з тим проблема соціально-професійної орієнтації старшокласників залишається маловивченою й потребує розробки.

Під час аналізу теорії й практики з досліджуваної проблеми виявлено суперечності між: об'єктивною потребою сучасної економіки в конкурентноспроможних фахівцях і несформованістю якостей соціально-успішної особистості у молоді, яка включається в ринкові відносини; прагненням до повної соціально-професійної самореалізації особистості й реальною здатністю старшокласників діяти для досягнення поставленої мети.

Отож, *метою* даної статті є характеристика розробленого нами соціально-профорієнтаційного факультативного курсу для старшокласників „Уроки життєвого та професійного успіху”.

На сучасному етапі одним з основних завдань загальноосвітньої школи є професійна орієнтація в поєднанні з підготовкою

старшокласників до трудової діяльності в умовах ринкової економіки, формування в підростаючого покоління відповідних мотивацій до праці, свідомого планування й вибору роду майбутньої професійної діяльності й форми зайнятості з урахуванням особистісних інтересів, стану здоров'я, індивідуальних особливостей, а також вимог професії й ринку праці.

Розвиток ринкової економіки з жорсткими вимогами до особистості фахівця визначає необхідність включення в навчальний план загальноосвітньої школи факультативного курсу з вивчення теоретичних засад формування й розвитку соціально-успішної, конкурентноспроможної особистості школяра.

Метою курсу є формування соціально-психологічної готовності старшокласників до професійної діяльності в умовах ринку праці. Завдання курсу: інформування учнів про конкурентоспроможність, успішність, про умови, чинники й результати їхнього розвитку; ознайомлення старшокласників з теоретичними основами формування та розвитку сучасної успішної людини, найважливішими проблемами ринку праці, технологіями самопрезентації.

Акцент у курсі має бути зроблено на позитивному досвіді вітчизняних і зарубіжних науковців, інноваційних педагогічних технологіях, що зможе суттєво збагатити знання старшокласників з проблеми формування якостей конкурентноспроможної особистості.

Курс розраховано на 16 год., з яких 8 год. – теоретичні заняття, 8 год. – практичні.

Навчально-тематичний план курсу

№	Тематика	Теоретичні заняття	Практичні заняття
1.	Життєві цінності особистості – основа правильного вибору професії. <i>Практична робота.</i> Диспут на тему „Що важливіше – почуття власної гідності чи життєві досягнення будь-якою ціною?”. Визначення головних умов проти „елітовампірів”.	1	2
2.	Сучасний ринок праці. <i>Практична робота.</i> Складання блок-схеми „Сучасний ринок праці”. Створення умовного „Барометра професій” у регіоні.	1	2
3.	Перші кроки на шляху побудови професійної кар’єри. <i>Практична робота.</i> Аналіз ситуацій і фактів з життя сучасних успішних людей та визначення домінантних якостей успішної особистості.	2	1
4.	Професійний успіх <i>Практична робота.</i> Обговорення книги А. Грекова „Психологія життєвого успіху для старшокласників й студентів”	2	2
5.	Основи самопрезентації. <i>Практична робота.</i> Складання професійного резюме.	2	2
	Усього	8	8

Програмний зміст курсу

1. Життєві цінності особистості:

- ознайомлення з поняттями „цінність”, „ціннісні орієнтації”, „потреби”, „спрямованість особистості”;
- життєві цінності особистості, професійні ціннісні орієнтації;
- соціальні цінності та їх класифікація, соціальні цінності у сфері праці;
- задоволення від роботи, значимість досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, необхідність самореалізації, відчуття себе професіоналом;

2. Сучасний ринок праці:

- людина в умовах ринку праці, зайнятість населення та проблеми безробіття;
- зміни на ринку праці в період трансформації індустріального виробництва в інформаційне;
- стратегія поведінки особистості на ринку праці, самостійна праця, праця за наймом;
- сучасний стан та перспективи розвитку ринку праці міста (району);

3. Перші кроки на шляху подолання професійної кар'єри:

- психологія життєвого успіху, успішність, конкурентоспроможність особистості;
- мотиви успіху, шляхи досягнення успіху;
- щастя й успішність;
- теорія лідерства, харизми, харизматичний лідер.

4. Професійний успіх:

- закони професійного успіху;
- професійне прогнозування та професійне самовизначення;
- професійна мобільність і конкурентоспроможність;
- поняття професіоналізму, професійна компетентність.

5. Основи самопрезентації:

- шляхи організації власної життєдіяльності;
- навички впевненої поведінки, самореклама;
- програма дій особистості в ситуації конфлікту;
- навички ефективного спілкування, зовнішній вигляд ділової людини, етика ділового спілкування;
- асертивна поведінка та її відмінність від агресивної, пасивної й маніпуляційної поведінки.

Для підготовки та проведення факультативного курсу пропонуємо скористатися наступною літературою:

1. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : підручник : у 2 ч. – Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. – К.: КНЕУ, 2000. – 193 с. 2. Побірченко Н. Профорієнтація в школі: нові освітні позиції і програми / Н. Побірченко

// Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 38. – С. 3 – 31.
3. Потемкина О. Ф. Законы успеха, или Как найти свое место в жизни / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. – М. : АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2005. – 336 с. : (Практическая психология). 4. Професійне самовизначення старшокласників : метод, посіб. / упоряд. Л. Шелестова. – К. : Вид. дім „Шкільн. світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. 5. Пряжникова Е. Ю. Профорієнтація : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М. : Академия, 2007. – 496 с. 6. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с. 7. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. для керівн. шкіл, вчителів / Г. І. Сорока. – Х. : Веста : Вид.-во „Ранок”, 2002. – 128 с. – (Сер. „ Управління школою”). 8. Чабан Н. І. Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників : монографія / Н. І. Чабан. – Херсон : Вид.-во ХДУ, 2004. – 100 с. 9. Шевченко М. Ф. Тренінг „Профорієнтація для старшекласників” / Мария Федоровна Шевченко. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с. 10. Школа соціального успіха (Прогнозы. Ожидания. Действительность) / под общ. ред. Н. А. Реуцкой, Н. А. Рототаевой. – 4-е изд. – М. : Изд.-во. МГУП, 2000. – 65 с.

Факультативний курс „Уроки життєвого та професійного успіху” мають викладати соціальний педагог, психолог, учитель трудового навчання та учитель етики. Теми курсу розподілено між педагогами так: учитель етики проводить міні-лекцію та практичні заняття на тему „Життєві цінності особистості – основа правильного вибору професії”; учитель трудового навчання – „Сучасний ринок праці”; психолог – „Перші кроки на шляху побудови професійної кар’єри”; соціальний педагог – „Професійний успіх” та „Основи самопрезентації”. Курс варто читати з розрахунку дві навчальні години на тиждень, причому лекційні заняття чергувати з практичними, як і передбачено навчально-тематичним планом.

Мета курсу реалізується в процесі вирішення комплексу навчальних і соціально-виховних завдань: виховання в учнів ставлення до себе як до суб’єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості в досягненні майбутнього професійного успіху, набуття учнями знань про сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, формування навичок самопрезентації. Успішність оволодіння старшокласниками факультативного курсу визначають такі ознаки:

- учень пояснює значення цінностей і позицій професійного працівника в жорстких умовах праці;
- характеризує соціальні цінності й професійні ціннісні орієнтації;
- пояснює особливості сучасного ринку праці, зайнятість населення та проблеми безробіття;

- володіє початковими навичками аналізу попиту та пропозицій на ринку праці;
- володіє початковими навичками складання алгоритму досягнення власного життєвого успіху;
- характеризує аспекти моралі та етики в побудові кар'єри;
- володіє початковими навичками самопрезентації себе як професіонала.

Формуючи таку інтегральну якість старшокласника, як спрямованість, варто пам'ятати, що молода людина у своєму прагненні до кращого, до ідеалу вимушена у своїй свідомості будувати певні соціально-психологічні ієрархії. Якщо це неправдиві ієрархії й відповідно неправдиві орієнтації, які ґрунтуються на наслідуванні псевдоеліти, самовизначення буде неповноцінним. На „уроках успіху” не потрібно намагалися утверджувати будь-які „правильні”, „істинні”, елітарні орієнтації, головне – організувати спеціальне обговорення зі старшокласником цієї проблеми, тим паче, що в багатьох підлітків є в цьому потреба. Сама проблема поділу людей на „кращих” і „гірших” є однією з центральних й одночасно однією з найбільш важливих для формування ціннісно-сислового й морального ядра людини, яка самовизначається [2, с. 236].

На наступному занятті шляхом „мозкового штурму” необхідно визначити головні умови імунітету проти „елітовампірів”, тобто, проти тих, хто вмів користуватися механізмами „відчуження” почуття власної гідності у творчих і порядних людей:

- побудова власної, унікальної й, головне, незрозумілої для „елітовампірів” системи цінностей і смислів (наприклад, якщо такій людині доводиться, що головне в житті – з'їздити за кордон, а вона сама вважає, що є значно важливіші заняття, „елітовампір” просто залишається безсилим і йому важко буде продемонструвати або довести такій людині її ущербність через те, що вона не з'їздила в яку-небудь престижну країну);

- не дозволяти втягувати себе в комунікативні ігри, які процвітають у різноманітних псевдоелітних „тусовках”, де новачкам розтлумачують, що потрібно, наприклад, соромитися того, що хтось чесно заробляє собі на хліб. Головне – зрозуміти суть таких „переконань”, тобто, взяти ситуацію під контроль, а потім краще не переконувати псевдоелітного співрозмовника, а просто підіграти йому, намагаючись довести „захоплення” його успіхами до абсурду (але при цьому не сміятися над ним відкрито), тобто, спілкуватися з ним як з маленькою дурненькою дитиною, яка ще не награлася в красиві дорогі забавки).

Наприкінці заняття вчитель етики резюмує: якщо старшокласник сліпо прийматиме цінності псевдоеліти, швидше за все, усе його життя буде присвячено безперервному змаганням з придбання цих забавок і демонстрації за допомогою них своєї „переваги” близьким за духом

людям. Разом з тим кожна людина вправі обирати собі той варіант щастя, який відповідає її загальнокультурному рівневі розвитку [2, с. 238].

Відомо, що сама ідея вікової кризи передбачає внутрішні суперечності й навіть душевні страждання молоді людини, коли найважливішими психолого-педагогічними проблемами стають контроль за протіканням цієї кризи й спрямування її енергії в русло позитивного розвитку юнака. Ураховуючи цей факт, на практичному занятті за темою „Перші кроки на шляху побудови кар’єри” психолог використовує такий метод роботи, як аналіз ситуацій і фактів із життя сучасних успішних людей і визначення їхніх домінантних якостей. Це дозволяє створити емоційний фон діяльності й на конкретних прикладах довести, що життя кожної людини – в її руках. Інформаційний матеріал можна підібрати з періодичної преси, яка є у вільному продажі через роздрібну торгівлю (журнали „Наталі”, „Селянка”, газети „Бульвар”, „Атр-мозаїка”, „Аргументи й факти” та ін.). Також можна використати видання серії „Життя видатних людей”, які надають широкий спектр інформації про відомих представників виробництва, економіки, культури, мистецтва, науки, освіти, спорту тощо.

Старшокласникам також варто рекомендувати самостійний перегляд телепередач, серед яких корисними для учнів раннього юнацького віку вважаємо передачі із суспільно-політичного та громадського життя: „Надвечір’я”, „Резонанс”, „Саме той”, „Сільський час”, „Точка зору” (канал УТ-1), „ТСН”, „Світське життя („1+1””, „Відкритий мікрофон”, „Новий день”, „Новини”, „Подробиці”, „Поки всі вдома” (канал Інтер), „Добрий день”, „Життя видатних людей” (канал ОРТ) та ін.

У відборі фактів і відомостей потрібно враховувати, що інформація повинна:

- яскраво відображати суспільно значущі досягнення успішної людини в професійно-трудовай діяльності;
- містити характеристики поведінки, приклади стилю роботи й ціннісно-моральних ставлень ділової людини у сфері праці;
- розкривати позитивні моральні відносини успішної людини в побуті, сім’ї, дозвіллі [4, с. 68].

Під час обговорення різноманітних фактів з життя успішних людей рекомендується підвести підсумок про те, що впевненість у собі – це справедлива оцінка людиною своїх можливостей, що відповідає тим завданням, які перед нею поставило життя, і тим, які вона сама поставила перед собою. Упевненість є значною в тому випадку, якщо самооцінка в діяльності відповідає можливостям людини. Усвідомлення впевненості у своїх силах творить чудеса. Так, Юрія Нікуліна не прийняли до жодного з трьох московських театральних ВНЗ, куди він намагався вступити. Батько, театральний працівник, улаштував його зніматися в масовці. Але на наступний день режисер вигнав його, сказавши, що Нікулін не по-справжньому посміхається. Разом з тим, демобілізований солдат вірив у себе й став народним артистом країни [3, с. 22].

Обговорення книги А. Грекова „Психологія життєвого успіху для старшокласників і студентів” [1] після попереднього ознайомлення з її змістом пропонуємо провести в бібліотеці. Старшокласники висловлюють різні думки щодо пропонованих автором способів досягнення успіху в житті, але головною тезою повинно стати: в житті за все необхідно боротися, а для цього потрібно постійно працювати над собою, розвиватися в особистісному й професійному плані.

Результатом такого практичного заняття стає виділення критеріїв життєвого успіху:

- успіх оцінюється за конкретні результати (зароблені гроші, куплені й побудовані блага, створені шедеври, зроблені відкриття, отримані звання, премії);
- за витраченими зусиллями (наприклад, якщо юнак з далекого села без зв'язків і допомоги зумів стати кандидатом наук, то це варте більшого, ніж стати доктором наук, маючи високоосвічених батьків і престижні зв'язки);
- оцінюючи життєвий успіх, важливо зрозуміти, що довелося заплатити цій людині за її досягнення (можливо, за успіх заплачено совістю, гідністю, інтересами й благополуччям близьких людей. З одного боку, людина заради своєї мети не пожаліла найдорожчого, що в неї є, але, з іншого – що може бути дорожчим за власну гідність?) [2, с. 251].

Наприкінці заняття соціальний педагог звертає увагу учнів та те, що, можливо, головне мистецтво життя й побудови успіху не в тому, щоб, як у супермаркеті, купувати цей успіх і платити за нього власною гідністю, перетворюючи її у „валюту”, а в тому, щоб, досягаючи наміченої мети, ще й примножувати свою гідність. Навіть у тих випадках, коли доводиться йти на внутрішні компроміси, людина повинна зберігати власну гідність [Там само].

Педагогічний контроль і оцінювання знань, умінь та навичок учнів, яких вони набули на „уроках успіху”, проводиться у формі усного журналу. Клас розподілено на групи з однаковою кількістю учнів. Кожна група отримує завдання випустити усний журнал „Самодостатня особистість”, презентація якого відбувається перед учнями 8 – 9 класів. Метою такого заходу є, по-перше, формування в старшокласників навичок упевненої поведінки, по-друге, розвиток в учнів 8 – 9 класів інтересу до проблем соціально-професійного самовизначення. Журнал складається з кількох сторінок. Звичайно, кожна група проявляє творчість, але вимоги до оформлення є єдиними: журнал повинен містити інформаційні матеріали, висвітлювати спільний погляд групи на проблему успішності й матеріал має бути викладено з гумором. Обов'язкова умова – на сторінках журналу повинні бути вислови про правила досягнення людиною життєвого успіху. Ось деякі з них: Там, де всі умови рівні, переможцем виходить більш мужній (Плутарх). У боротьбі рівних перемагає психологія (П'єр де Куберден). Свої здібності людина може пізнати, тільки застосовуючи їх у справі (Сенека). Людина,

яка вирішила розтратити хоча б одну годину свого часу, ще не доросла до того, щоб розуміти всю цінність життя (Ч. Дарвін). Воздати кожному за справи його (Біблія). До чужого монастиря зі своїми правилами не пхайся (Народна мудрість). Успіх – завжди результат індивідуальних зусиль, але ви обманюєте себе, якщо можете його досягнути без співробітництва з іншими людьми (Н. Хілл) тощо.

Таким чином, досвід роботи свідчить, що на факультативних заняттях вдається розвивати ресурсність учня, його затребуваність. Перспективи подальших теоретико-методичних розробок висвітленої проблеми вбачаємо у вдосконаленні форм та методів соціально-професійної орієнтації старшокласників.

Література

- 1. Грецов А.** Психология жизненного успеха для старшекласников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
- 2. Пряжникова Е. Ю.** Профорієнтація : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
- 3. Станкин М. И.** Психология управления : учеб. пособие / М. И. Станкин. – М. : ЗАО „Бизнес-школа „Интел-Синтез” совместно с ООО „Журнал „Управление персоналом”, 2003. – 280 с.
- 4. Чабан Н. І.** Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників : монографія / Н. І. Чабан. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2004. – 100 с.

Отрошенко Н. Л. Зміст соціально-профорієнтаційного факультативного курсу для старшокласників „Уроки життєвого та професійного успіху”.

У статті охарактеризовано соціально-профорієнтаційний факультативний курс для старшокласників. Подано навчально-тематичний план, програмний зміст, список рекомендованої літератури до курсу. Намічені перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

Ключові слова: соціально-психологічна готовність, соціально-успішна особистість, конкурентоспроможність, спрямованість, упевненість.

Отрошенко Н. Л. Содержание социально-профорієнтационного факультативного курса „Уроки жизненного и профессионального успеха”.

В данной статье рассматривается социально-профорієнтационный факультативный курс для старшекласников. Предлагается учебно-тематический план, программное содержание, список рекомендуемой литературы к курсу. Намечены перспективы дальнейшего исследования в этом направлении.

Ключевые слова: социально-психологическая готовность, социально-успешная личность, конкурентноспособность, направленность, уверенность.

Otroschenko N. L. The context of socio-professional orientational optional course „Lessons of life and professional success”.

The article deals with socio-professional orientational optional course for senior pupils. That course includes the studding-topic plan, the program context and the list of recommended literature. The durther investigation in this direction is supposed.

Key words: socio-phycologicalai readiness, socio-successful personality, computability, purposefulness, confidence.

УДК 377.015.311.

Ткачук Т. С.

**ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

В сучасному українському суспільстві, де відбувається розбудова правової демократичної держави та інтеграції в європейський простір, все більшої гостроти набуває проблема становлення духовної особистості, яке в свою чергу можливе за допомогою виховання гуманістичних цінностей. Дана проблема знайшла своє відображення в державних національних програмах „Освіта” („Україна ХХІ сторіччя”), „Діти України”, в Наказі Президента України „Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”, законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, „Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, „Концепції громадянського виховання”. Виходячи з цього, актуалізується аналіз процесів усвідомленого розвитку особистості на основі гуманістичних цінностей, що будуть сприяти успішному життєвому самовизначення, а в подальшому й самореалізації особистості в соціумі.

Метою статті є представлення результатів дослідження структури гуманістичних цінностей студентів педагогічного коледжу.

Вивчення структури гуманістичних цінностей вимагає, перш за все, попереднього аналізу основних аксіологічних категорій, що належать до предметного дослідження, а саме: „цінність”, „гуманізм”, „гуманістична цінність”.

Коротко охарактеризуємо їх. Суть феномену „цінність”, на наш погляд, може бути зрозумілим в єдності його соціологічного, соціокультурного, психологічного, педагогічного складових.

У соціологічній теорії цінність визначається як особливе суспільне явище, завдяки якому потреби й інтереси соціального суб'єкта (людини, групи людей, суспільства) переносяться на предмети і духовні надбання, надаючи їм певних соціальних властивостей з точки зору їх значення для

буття даного суб'єкта. (Е. Дьоргейм, М. Вебер, У. Томас, Т. Парсонс, М. Рокіг та інші).

З боку соціокультурного підходу суспільство розглядається як система, що розвивається, в межах якої відбувається динаміка цінностей особистості різних соціальних груп і суспільства в цілому. (М. Бахтін, В. Воблер, К. Клакхон, П. Кребер, Е. Тейлор, Т. Уільсон та інші).

Представники психологічного напрямку розглядають природу цінностей як біопсихічні потреби людини, як вираження природних потреб людини (Л. Виготський, Дж. Дюї, А. Маслоу, К. Родісерс, Ш. Шварц та інші).

Педагогічний напрям базується на усвідомленні поняття цінності як пізнавально-діючої системи, що є посередньою і зв'язуючою ланкою між суспільною свідомістю, ідеологією, яка закладена в систему освіти і діяльністю педагога (Ш. Амоношвілі, М. Драгоманов, Ж.-Ж. Руссо, І. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші).

Як довів Г. Науменко, на підставі аналізу робіт інших українських філософів, присвячених категорії „цінність”, у вітчизняній науковій літературі, ще донедавна чітко увиразнювались дві позиції. Одна відтворювала розуміння цінності як об'єктивної властивості речей, що містяться в їх природі. У цьому сенсі цінності існують як елементи культури і призначені для того, щоб гарантувати та забезпечувати інтереси суспільства або його підсистем (груп, прошарків, соціальних категорій, тощо). Стосовно іншої позиції, то вона обмежує сферу розуміння цінностей тільки суспільною свідомістю, підкреслюючи існування цінностей як об'єктів зацікавленості окремих суб'єктів. У такому випадку цінності постають як узагальнені [6].

Узагальненням обох напрямків є твердження щодо існування двох типів цінностей: тих, які визначаються наявними потребами та інтересами людини, і цінності, які, навпаки, надають сенсу існуванню людини.

На наш погляд, вказаний дуалізм феномена цінності був найкраще розкритий відомим філософом, Л. Стадовигем, який на підставі аналізу понад ста аксіологічних концепцій в історії розвитку людства дійшов висновку, щодо відмінностей ціннісної об'єктивності як категорії та суб'єктивної її оцінки. І в цінності, і в оцінці існує взаємодія об'єкту і суб'єкту, але ця взаємодія якісно різна, в результаті чого цінність виступає як „об'єктивна реальність”, що має соціокультурну природу, оцінка – це „реальність суб'єктивна”. Таким чином, ціннісне ставлення має буттєву, онтологічну сторону разом із суб'єктивною [9, с. 367].

У такому розумінні категорія цінності співвідносна з такими категоріями, як „значущість”, що характеризує ступінь інтенсивності ціннісного ставлення, „корисність” чи „шкідливість” як суб'єктивні оцінки що можуть мати утилітарний характер. Людина бере у свідомості набуті знання й оцінює їх з позицій потреб, інтересів, ідеалів. Враховуючи те, що одні цінності мають для людини більшієзначення, а другі – менше,

утворюється ієрархія (система) цінностей. Зрозуміло, що найпершою і найвищою цінністю для людини є вона сама, її життя [7, с. 35].

У структурі цінностей необхідно починати з введення її першого елемента – об'єкт цінності.

Природа як джерело й умова життя й духовного потенціалу, що виступає в якості самооцінюючого суб'єкта, а не тільки умови й середовища міжсуб'єктних відношень. Людина і будь-яка спільнота – сім'я, соціальна група, група, нація, народність, суспільство. Окрема людина в цих відношеннях являє собою як індивід, особистість, громадянин. На це накладаються різні типи стосунків: міжособистісні, вікові, міжстатеві, в кінці-кінців, міжнаціональні.

Другим початковим елементом є суб'єкт як носій цінностей. Це, по-перше, природа не тільки джерело життя, самоцінний суб'єкт і середовище проживання, але й безпосередній об'єкт – посередник стосунків. По-друге, ним може бути тільки те явище, подія, факт, ідея, які набувають в процесі оцінки їх суб'єктом позитивної або негативної значимості. Ця значимість і робить об'єкт оцінки носієм відповідних економічних, політичних, правових, моральних, релігійних чи естетичних цінностей [4, с. 89 – 93].

Таким чином, навіть найкоротший огляд найвідоміших визначень цінностей показує, що серед всіх явищ, пов'язаних певним чином з цінностями, до їх специфіки мають відношення тільки такі, як „значиме”, „бажане”, „належне”, „норма”, „мета”, „ідеал” [5].

Отже, узагальнення наукових підходів до визначення поняття „цінність” дає змогу скористатися таким визначенням:

Цінність – позитивна чи негативна значимість об'єктів оточуючого середовища для людини, групи, суспільства в цілому, що зумовлюється не їх властивостями як такими, а їх залученням до сфери людської життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відношень, критеріїв і засобів оцінки цієї значимості, які виражені в моральних принципах, нормах, ідеалах, цілях.

Про гуманістичні цінності в ієрархії цінностей, що вимагає звернення до поняття – „гуманізм”, як один оповідний принцип. У різні історичні епохи цей філософський принцип наповнювався різним змістом.

Аллен Сміт виділив сім видів гуманізму і надав їм досконалу характеристику. До класифікації Сміта ввійшли:

1. Гуманізм – поняття, що означає ставлення до людських інтересів або до вивчення гуманітарних дисциплін;

2. Давній гуманізм – поняття, яке належить до системи філософії Аристотеля, Демокрита, Епікура, Лукреція, Перикла, Протагора чи Сократа;

3. Класичний гуманізм – поняття, яке належить до давніх гуманістичних ідей, що стали модними в період Ренесансу в таких мислителів, як Бекон, Боккаччо, Еразм Йотпердамський, Монтель, Мор і Петрарка;

4. Теїстичний гуманізм – поняття, до якого належать як християнські екзистенціалісти, так і ті сучасні теологи, які наполягали на можливостях людини працювати над своїм спасінням разом з Богом;

5. Атеїстичний гуманізм – поняття, що описує творчість Жан-Поля Сартра;

6. Комуністичний гуманізм – поняття, що характеризує переконання деяких марксистів (наприклад, Ф. Кастор), який вважав, що послідовним натуралістом і гуманістом був К. Маркс;

7. Натуралістичний (або науковий) гуманізм – еkleктичний набір обладнання, який створений за часів сучасної наукової епохи і сконцентрований на вірі у вищу цінність і самовдосконалення людської особистості (Сідні Хук, Корлісс Ламанта та ін.) [5].

В умовах сьогодення це класифікація, наповнена так званим сучасним гуманізмом „Сучасний гуманізм являє собою цілісне явище, що має певну історичну логіку розвитку: 1) виникнення (середина ХІХ ст. початок 30-х років ХХ ст.); 2) становлення і розвиток організованого гуманістичного руху (початок 30-х років – початок 90-х років); 3) виділення світського (секулярного) гуманізму як самостійного ідейного руху його розмежування з релігійним гуманізмом (початок 80-х років до сьогодення)” [2].

В практичному аспекті сучасний гуманізм належить до ідейних рухів, що отримали організаційне оформлення в ХХ ст. та ті, що інтенсивно розвиваються в наш час. Об’єднує організації гуманістів з багатьох країн світу та нараховує більше 5 млн. членів. У Міжнародній етичній й гуманістичній спілці (МГЕС) гуманісти базують свою діяльність на підставі програмних документів – декларацій і маніфестів, найвідомішими із яких є „Гуманістичний маніфест-І” (1933), „Гуманістичний маніфест-ІІ” (1973), „Декларація світського гуманізму” (1980) і „Гуманістичний гуманізм – 2000” (1999).

Планетарний гуманізм, що вміщений в цьому маніфесті, ґрунтується на вищих цінностях сучасності і орієнтуються на розкриття потенціалу закладеного в кожній людині ресурсу гуманності. Механізми такого розкриття залежать як від особистісних зусиль індивідів, так і від держав і урядів, які створюють сприятливі умови для життя і творчості своїх громадян [1].

За справедливими твердженнями відомого дослідника гуманізму П. Куртца, це поняття має стільки визначень, скільки є великих філософів. [5].

Для нашого дослідження найбільш значними є такі ознаки гуманізму:

1. Людяність як природній властивості дюддини, що виявлялися в умінні будувати сумісне життя на мінімумі найпростіших універсальних цінностей, що безпосередньо відчуюються кожним (очевидному взаємному праві кожного на життя, гідність, власність), надавши повне право на все інше свободі совісті.

2. Природа гуманізму ще не означає, що люди „приречені” на гуманізм, оскільки людській істоті властиві три групи якостей – позитивні, негативні і нейтральні.

До нейтральних якостей належать всі фізичні нервово-психологічні й пізнавальні властивості, воля, любов та інші психо-емоційні характеристики, які ні погані, ні гарні, але стають такими, коли поєднуються з позитивними і негативними якостями людини.

На основі негативних якостей формується дещо протилежне гуманізму, наприклад злочинний бо садистський світогляд. Він цілком реальний і являє собою ірраціональний потяг людини до знищення і самознищення. До якостей, що характеризують позитивний полюс людської природи належать: доброзичливість, співчуття, чутливість, благодушність, товариствість, участь, почуття справедливості, відповідальність, вдячність, терпимість, порядність, кооперативність, солідарність та ін.

3. Основною ознакою фундаментального характеру гуманізму є особливий характер його зв'язків з особистістю, яка здійснює актуальний вибір себе самої не просто в якості індивідуального Я (що відбувається в звичайному акті самосвідомості), а Я, гідного кращого в собі і рівно гідного всім цінностям світу. Розуміння людиною своєї власної людяності, ресурсів і можливостей – це вирішальна інтелектуальна процедура, яка переводить особистість з рівня гуманності на рівень гуманізму. Яким би неймовірним це інколи не здавалося, але людяність – неусувний елемент внутрішнього світу будь-якої психічно нормальної людини. Абсолютно жорстоких людей не буває і не може бути. Але не буває і абсолютно, стопроцентно людяних людей. Мова йде про перевагу і боротьбу в особистості того й іншого.

4. Як форма суспільного руху гуманістичний рух володіє специфічною особливістю – пріоритетні цінності конкретної людини, її гідного способу життя перед будь-якими формами ідейної й ідеологічної організації, в тому числі і по відношенню до будь-якої, навіть найближчійшій сформульованій гуманістичній доктрини чи програми. Гуманістичний заклик – це в кінці кінців, заклик до людини не приймати будь-що-будь зовні байдуже, а перш за все знайти себе за допомогою самого себе і об'єктивних можливостей; це заклик мужньо і доброзичливо приймати себе таким, який або яка ти є, докопатися, побачити в собі позитивні основи самого себе, своєї цінності, свободи, гідності, самоповаги, самоствердження, творчості, спілкування і рівноправного співробітництва до себе подібних і з усіма іншими – соціальними і природними – не менш гідними й дивовижними реальностями.

Основним принципом, орієнтиром моральної і відповідно правової поведінки для гуманіста є золоте правило поведінки. У своїй негативній формі золоте правило формується так: „Не роби іншим того, чого не хотів би, щоб робили тобі” в позитивній формі воно проголошує: „Поводитися з іншими так, як хотів би, щоб поводитися з тобою”. Негативна форма золотого правила встановлює мінімальну планку

морального ставлення людини до інших людей (забороняє чинити зло), позитивна форма встановлює максимальну планку морального ставлення (закликає до добра), визначає максимум вимог до поведінки людини.

Як філософська наука гуманістична філософія – це умонастрій мислячих людей, свідомо установа на людяність без меж.

Підкреслимо, що ці принципи пов'язані логічним ставленням кон'юкції, простіше, під гуманізмом слід розуміти те, що підпорядковане всім без винятку перерахованим ознакам.

Виходячи із зазначеного, доповнимо наступне робоче для нашого дослідження визначення гуманізму, в основу якого покладено ціннісний (аксіологічний) аспект.

Гуманізм – історично змінююча система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і виявлення своїх здібностей, що вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою стосунків між людьми. Основа цього визначення належить В. Келле і відповідає зрілому розвиненому рівню гуманізму, де гуманістична орієнтація затвердилась в суспільстві – його масовій свідомості і найважливіших соціальних інститутах.

Серед життєвих цінностей особливе місце посідають гуманістичні цінності, що визначаються – як сукупність загальнолюдських моральних якостей, які утворюють змістовно життєве ядро особистості, що визначає її ставлення до світу та інших людей. Це поняття пов'язане з виділенням сукупності загальнолюдських моральних якостей, які утворюють смислове ядро духовності особистості, що визначає її ставлення до інших людей: добро, чуйність, жалість, чуткість, любов до себе та інших людей, справедливість та ін., що належить до поняття духовності як вияву найвищих загальнолюдських моральних якостей. За часів сучасної епохи глобальних протиріч і ризиків гуманістичні цінності набувають особливого значення, оскільки вони є духовно-моральним стрижнем світової спільноти і окремих спільнот (С. Анісімов, В. Іванов, М. Каган, О. Киричук, І. Кон).

Ми вважаємо, що оптимальною є наступна система загально – гуманних цінностей (Ю. Кузнецової) [3]:

- життєлюбство як любов до життя головні ціннісні існування людини і суспільства;
- доброта здатність прихильно ставитися до людей, приносити радість і задоволення, щирість у стосунках;
- любов до ближнього (сердечність) як почуття глибокої сердечної прихильності, відданості;
- співчуття – здатність ставитися із розумінням, із жалістю до переживань людини, її проблем, турбот;
- справедливість – здатність до неупереджених вчинків та дій у відповідності до моральних та правових норм суспільства;
- совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти;

- глибока повага до людської гідності – здатність розкривати, розвивати найкращі якості людини;
- терпимість як моральне ставлення до особливостей інших людей;
- людяність як вираження принципу гуманізму стосовно до повсякденного взаємного ставлення людей;

Молода людина, яка є студентом педагогічного коледжу, повинна володіти як майбутній професіонал – педагог ще й системою гуманістичних цінностей в сучасній освіті [8].

Системі гуманістичних цінностей в освіті може бути надана (по Григор'євій-Голубовій) визначаємо трьохкомпонентну структуру:

а) універсальні, базові гуманістичні педагогічні цінності (антропоцентризм, самостійна й творча роль людини, розвиток інтелекту, моральний вплив знань, посильний розвиток здібностей, вільна поведінка особистості);

б) цінності педагогічного спілкування (емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, активний підхід, емоцій, стабільність);

в) цінності, що визначають педагогічну культуру (професійна захопленість, такт, відповідальність).

Таким чином, *структура системи гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів* може бути подана як така, що складається із двох підструктур:

- 1) підструктура загально гуманістичних цінностей;
- 2) підструктура професійно-педагогічних гуманістичних цінностей (універсальні, базові гуманістичні, педагогічні цінності; цінності професійного володіння педагогічним спілкуванням; цінності, що входять до складу педагогічної культури).

Література

- 1. Балашов Л. Е.** Гуманистический манифест / Л. Е. Балашов – М. : Академия, 2000. – 15 с.
- 2. Девина И. В.** Гуманизм и свободомыслие: Науч.-аналит. обзор / И. В. Девина. – М. : ИНИОН РАН, 1996. – 55 с.
- 3. Кузнецова В. Г.** Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – Луганськ, 2001. – 17 с.
- 4. Кульневич С. В.** Личностно ориентированное воспитание: Концепция. Содержание. Реализация / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Изд-во РГГУ, 1995. – 168 с.
- 5. Розин Я. А.** К вопросу о природе ценностных явлений / Философские науки. – 1989. – № 6. – С. 89 – 93.
- 6. Здравомыслов А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
- 7. Куртц П.** Мужество статья: Добродетели гуманизма. – М., 2000. – 160 с. (Здравый смысл: Журн. скептиков, оптимистов и гуманистов; Спец. вып). Наука и гуманизм – планетарные ценности третьего тысячелетия : тез. междунар. науч. конф., СПб., 14 – 18 июня 2000 г. / П. Куртц – М., 2000. – 159 с.
- 8. Науменко Г. Г.** Екологічна культура як інтегруючий засіб формування гуманістичних

цінностей. „Гілея. Науковий вісник” : зб. наук. праць / Г. Г. Науменко – К., 2010. – Вип. 32. **9. Панченко Л. М.** Цінність як філософська інтенція буття людини / Л. М. Панченко // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 33 – 37. **10. Педагогика** : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. **11. Столович Л. Н.** Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. – М. : Республика, 1994. – 464 с.

Ткачук Т. С. Дослідження гуманістичних цінностей студентів педагогічного коледжу.

Стаття присвячена визначенню структури гуманістичних цінностей студентів педагогічного коледжу. Особлива увага надається виробленню відповідних понять: „цінність”, „гуманізм”, „гуманістичні цінності”.

Ключові слова: цінність, гуманізм, гуманістичні цінності, волонтер, волонтерство.

Ткачук Т. С. Исследование гуманистических ценностей студентов педагогического колледжа.

Статья посвящена определению структуры гуманистических ценностей студентов педагогического колледжа. Особое внимание уделяется выработке соответствующих понятий: „ценность”, „гуманизм”, „гуманистические ценности”.

Ключевые слова: ценность, гуманизм, гуманистические ценности, волонтер, волонтерство.

Tkachuk T. S. Research of humanism values of students of pedagogical college.

Article Special attention is spared посвящена determination of structure of humanistic values of students of pedagogical college. To making of corresponding concepts : „value”, „humanism”, „humanistic values”.

Keywords: value, humanism, humanistic values, volunteer, volunteer.

УДК 377.36-057.87:316.61

Шабасєва Н. С.

**РОЗВИТОК ВЕДУЧИХ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК
ЯК СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОЇ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ**

Зважаючи на те, що юнацький вік, який притаманний студентам коледжу, є вирішальним у формуванні особистості майбутнього чоловіка та жінки, коли відбувається вікова переоцінка життєвих цінностей та

посилюється схильність до спілкування з протилежною статтю, то як ніколи, на нашу думку, нагальним постає завдання допомогти молодій людині стати на позицію активного неприймання та протистояння будь-якій дискримінації на основі гендеру, адаптуватися до мінливих трансформацій у сфері гендерних взаємовідносин, бути відповідальним у конструюванні власної гендерної ідентичності, успішно вирішувати гендерні проблеми і конфлікти, обирати гендерні стратегії взаємостосунків на основі егалітарних цінностей. Також, враховуючи важливість внутрішніх психічних якостей особистості, які є основою її характеру, здібностей, свідомості, ми вважаємо, що розвиток таких якостей як соціальна активність, відповідальність, справедливість та терпимість зроблять процес гендерної соціалізації більш успішним і ефективним.

Вирішенню різноманітних завдань виховання відповідно до потреб і реалій сьогодення, у тому числі спрямованих на виховання певних значущих якостей, присвячені численні дослідження та публікації, в яких розробляються нові методологічні підходи виховної діяльності, які базуються на визнанні самоцінності кожної особистості (щодо нашого дослідження – жіночої або чоловічої) (В. Березіна, В. Беспалько, Н. Щуркова та ін.); визначаються нові принципи та завдання, які сприяють успішній соціалізації в суспільстві (М. Левківський, В. Піщулін, М. Філатова та ін.); обґрунтовується необхідність організації позанавчальної діяльності через пошук нових форм і напрямків, адекватних сучасним ціннісним орієнтаціям студентської молоді (Л. Белікова, І. Іванова, В. Кругліков, Т. Росік, О. Цокур та ін.).

Отже, метою даної статті є обґрунтування формування в студентів у процесі цілеспрямованого гендерного виховання таких якостей як соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість як ведучих особистісних характеристик, розвиток яких має забезпечити ефективність їхньої гендерної соціалізації.

Перша якість, яку ми виділяємо відповідно із завданнями дослідження і яка має великий вплив на становлення відношення особистості до соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві взагалі, і до гендерних перетворень у ньому зокрема, це – *соціальна активність*.

У процесі дослідження ми виявили, що соціальну активність розглядають як стан і як відношення. Надаючи характеристику активності як стану, її розуміють як якість, що базується на потребах і інтересах особистості, та яка існує як внутрішня готовність до дії. Як відношення – це більшою або меншою мірою самодіяльність, націлена на перетворення різних галузей діяльності та самих суб'єктів.

Спираючись на вищезначені підходи щодо визначення активності, в контексті нашого дослідження ми схильні уявляти дану якість як особистісне новоутворення, що повинно проявлятися у внутрішній готовності студентів коледжу до ціле направленої взаємодії з оточуючим гендерно незбалансованим середовищем, до самодіяльності, що має базуватися на потребах і інтересах особистості, яка характеризується

цілеспрямованістю та бажанням діяти у напрямку встановлення гендерної рівноваги в суспільстві, протистояння традиційним гендерним стереотипам, впровадження ідеї гендерної рівності у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, енергійністю та ініціативністю.

Дуже важливим, на нашу думку, є те, що, як соціально значуща якість, вона відображає позицію людини щодо проблем, які існують в суспільстві взагалі, і щодо гендерних, яких стосується наша стаття, зокрема, і виявляє тип громадянської поведінки і діяльності, в основу якого мають бути покладені, ціннісні орієнтації, які базуються на ідеї гендерної рівності.

Таким чином, ми виділяємо пасивну життєву позицію, яка є конформістською, спрямованою на жорстке підпорядкування існуючим нормам, які прийнятні стосовно статей у даному суспільстві, домінуючій у ньому патріархатній культурі, слідкуванню обставинам, обумовленим дією традиційних гендерних стереотипів, та активну життєву позицію, націлену на перетворення оточуючого світу, що пронизаний відносинами влади та підпорядкування однієї статі над іншою, контроль над гендерною ситуацією в суспільстві, сприяння встановленню гендерного балансу в між статевих відносинах.

Формування соціальної активності як однієї з провідних якостей, необхідної для встановлення гендерних паритетних відносин між студентами коледжу в процесі їхньої гендерної соціалізації, заснованих на ідеї гендерної рівності, відповідно й їхньої життєвої позиції, ми пов'язуємо з формуванням „індивідуальності гендерних нонконформістів” (С. Бем). До останніх ми віднесли ту категорію людей, які „в своєму житті серйозно відкидають андроцентричне, гендерно-поляризуюче та біологічно есенціалістське уявлення щодо справжнього чоловіка та справжньої жінки”, і які кидають виклик існуючому в сучасній культурі природному зв'язку між статтю тіла та гендером психіки [1, с. 231].

На нашу думку, набуття студентами коледжу такої якості як соціальна активність сприятиме становленню їх як індивідуальностей гендерних нонконформістів, що в кінцевому результаті буде формувати їхню активну соціальну позицію та визначати їхню життєву стратегію у напрямку впровадження ідеї гендерної рівності в між статеві відносини та в подальшому ліквідації нерівності статей у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Виходячи з положення про те, що активність людини завжди орієнтована на реалізацію певних цілей і досягнення певного результату, то цілком очевидно, що отриманий через активність особистості результат можна розглянути як підсумок її активної діяльності, який визначається діями особистості, за результат яких вона несе особисту відповідальність. Тобто із цього витікає, що активність визначає відповідальність через отриманий результат.

Стосовно завдань нашого дослідження ми з упевненістю можемо стверджувати, що активність студентів коледжу, спрямована на усунення

гендерної дискримінації в між статевих стосунках і встановлення гендерного паритету, заснованого на ідеї гендерної рівності, визначає ступінь їхньої відповідальності за результат цієї діяльності, і безсумнівно, ми можемо вважати *відповідальність* однією із провідних якостей, на формування якої має орієнтуватися процес їхньої гендерної соціалізації.

У педагогічному словнику відзначається, що відповідальність характеризує особистість із точки зору виконання нею етичних вимог, які визначають „ступінь участі особистості та соціальних груп як у їхньому власному вдосконаленні, так і у вдосконаленні суспільних відносин” [2, с. 232].

Як якість особистості відповідальність у нашому дослідженні ґрунтується на усвідомленні студентами коледжу діяти відповідно із нормами та вимогами, які забезпечують рівні можливості для реалізації їхньої індивідуальності незалежно від статі, усунення гендерного дисбалансу у міжособистісних стосунках, встановлення рівноправних позицій як у публічній, так і в приватній сферах їхньої життєдіяльності; на активізації їхніх здібностей щодо прийняття нестандартних рішень, здатності абстрагуватись від існуючих обмежень рамками статі, вміння моделювати ситуацію вибору на користь цінностям гендерної рівності і передбачувати результати та наслідки для оточуючих їхньої діяльності у напрямку інтеграції рівності статей і ступінь індивідуальної відповідальності за результат; здатність регулювати власну активність.

Взагалі, проблему відповідальності пов'язують із питанням „реальної етичної *свободи* людини, яка залежить від свободи інших людей і повною мірою відбувається лише в контексті всебічного розвитку кожної особистості” [2, с. 233]. Етичну свободу в контексті нашого дослідження ми розуміємо як право студентів коледжу вільно обирати свій життєвий шлях, незважаючи на статеву належність, намагатися досягати гармонії між власними інтересами та інтересами інших людей, знаходити баланс у процесі відстоювання власної позиції та можливістю приймати і поважати думки інших, навіть якщо вони є нетиповими, усвідомлювати відповідальність за власне майбутнє та майбутнє інших, пов'язане із формуванням та пропагуванням нових поглядів на реальну дійсність, які викривають андроцентричність сучасної культури і спрямовують людство на сприйняття загальних людських цінностей – цінностей гендерної рівності, не поляризуючи їх на жіночі та чоловічі. Міра свободи та відповідальності людини, будь то чоловік або жінка, визначається певними правовими актами, і як елементи конституційного право розуміння, завдяки яким встановлюється стандарт рівності, вони визнаються рівними для обох статей [3].

На жаль, сучасна правова система не завжди виступає дієвим нормативним регулятором у встановленні рівноправних між статевих відносин у сучасному суспільстві, тому цілком закономірним, на наш погляд, впливає висновок, що чим більша індивідуальна відповідальність особистості у налагодженні рівноправних відносин і впровадженні

цінностей гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності, тим менш потреба в нормативній регуляції їхнього життя.

Наступною якістю студентів коледжу, на формування якої, на наш погляд, повинен бути спрямований процес гендерної соціалізації, ми вважаємо *справедливість*. Справедливість як поняття етичної свідомості виражає співвідношення загальних цінностей та благ і розподіл цих благ між індивідами, вона визначає належний порядок людського суспільного життя, який „відповідає уявленням про сутність людини та його невід’ємні права”; справедливість включає співвідношення між „гідністю людей та її винагородою, правами та обов’язками” [2, с. 333].

Тобто, спираючись на вищесказане, ми маємо всі підстави стверджувати, що справедливість як категорія свідомості надає нам уявлення щодо належної етичної взаємодії членів суспільства, зокрема жінок і чоловіків, отримання ними винагород або збитків на основі прав, які наділяють кожному людину рівною гідністю, та обов’язків, які визначають ступінь участі індивідів будь-якої статі у підтриманні суспільної кооперації, встановленні гендерного балансу в між статевих відносинах. Справедливість дозволяє визначати якість скоєних ними вчинків на основі цінностей рівності та неупередженості, незважаючи на їхню статево належність.

У ході розробки даної умови, нами було встановлено, що відчуття справедливості, через яке справедливість саме і виявляється, є особистісне утворення, яке не надається людині від народження, а набувається нею та виховується в процесі її соціалізації.

Як якісне новоутворення студентів коледжу, на формування якого має бути спрямованим процес їхньої гендерної соціалізації, справедливість, на нашу думку, буде сприяти налагодженню рівноправних міжособистісних стосунків у ході їхньої комунікації та взаємодії, коли представники обох сторін визнають одне в одному рівноправних суб’єктів, суб’єктив-особистостей, незважаючи на статево приналежність.

Разом з цим, нами виявлено, що у справедливості існує багато порівнянь і протиставлень: рівність, свобода, благо, достоїнство, совість і т.ін. Але найчастіше, що здається важливим у контексті завдань нашого дослідження, це поняття зіставляють із категорією рівності. Через справедливість людина оцінює існуючу дійсність, ті умови в яких вона співіснує з іншими людьми, рівність або нерівність у їхньому становищі, і, що вважаємо за необхідне підкреслити, умови, які люди „потребують залишити або змінити” [2, с. 333].

Тобто, на основі справедливого підходу до аналізу життєдіяльності сучасного соціуму, студенти коледжу, усвідомлюючи той негативний вплив, який несе для представників будь-якої статі суспільство нерівних можливостей, виявлять повне неприйняття соціального гендерно незбалансованого оточення у тому вигляді, як воно існує на даний час, і набудуть потребу у необхідності змінити світ існуючих нерівних суспільних міжособистісних відносин на користь цінностям гендерної рівності.

Ще одна якість, яку, на нашу думку потрібно виховувати в студентів коледжу в процесі їхньої гендерної соціалізації – це *терпимість*. Обираючи дану якість серед багатьох інших особистісних якостей, ми керуємося положенням про те, що терпимість є „формою поваги до іншої людини, визнання за ним права на власні переконання, на те, щоб бути іншим чим я” [2, с. 351].

Терпимість, на нашу думку, відображає відношення особистості щодо інтересів, переконань і поведінки інших людей, незважаючи на їхню статеву належність, прагнення досягти взаєморозуміння в процесі між статевої взаємодії, тобто, не намагатись силоміць нав'язувати свої думки та погляди, а навпаки сприймати будь-яку людину як цінність, надаючи їй право на власну гендерну ідентичність і право бути такою, яка вона є: з певним стилем життя та власним характером гендерної поведінки. Отже, терпимість – це визнання та повага до рівності між людьми взагалі, та між статями зокрема, це відмова від домінування та насилля однієї статі над іншою, це багатогранність людської особистості, необмеженої існуючими традиційними гендерними стереотипами та упередженими ставленнями до представників іншої статі, це можливість вибору життєвої позиції відповідно до власних переконань, а не залежно від очікувань інших.

Терпимість як особистісна якість у контексті нашого дослідження означає здатність студентами коледжу прийняття Іншого/Іншої як рівноправного суб'єкта гендерної взаємодії, визнання його/її права на несхожість і своєрідність, здатність захистити себе від негативного впливу Іншого/Іншої на основі принципів не насилля. Враховуючи те, що дана якість виявляється в процесі комунікації взагалі, а щодо нашого дослідження, гендерної зокрема, то очевидно, що її наявність передбачає готовність партнерів по гендерній взаємодії, тобто студентів коледжу, усвідомлюючи власну гендерну ідентичність, не тільки зрозуміти позицію партнера, але й визначитися з активною позицією по відношенню до нього як до представника іншої гендерної ідентичності.

Виховання терпимості у студентів коледжу у процесі їхньої гендерної соціалізації, дозволить їм не тільки навчитися сприймати гендерну ідентичність Іншого/Іншої, поважати його/її право на свободу мислення та поведінку, але й збільшить їхній особистий досвід у конструюванні егалітарних гендерних відносин, які базуються на цінностях гендерної рівності, у позитивному ставленні одне до одного як до представника певної статі, неупередженому усталеними гендерними стереотипами, у конструктивному вирішенні питань і конфліктів у ході їхньої гендерної взаємодії.

Таким чином, все вище сказане дозволяє зробити висновок, що ефективною гендерною соціалізацією студентів коледжу буде в тому випадку, якщо процес поза навчальної діяльності буде спрямований на трансформацію уявлень у свідомості студентів щодо особистісних характеристик, необхідних для „справжнього чоловіка” або „справжньої жінки”, і формування у них більш універсальних людських якостей, які

мають бути складовими їхньої гендерної культури, таких як соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість, і які допоможуть згладити існуючу дихотомію „маскулінність/фемінність”, і призведуть до позиції активного неприймання та протистояння будь-якій дискримінації на основі гендеру та вибору гендерних стратегій у міжособистісних взаємостосунках на основі егалітарних цінностей.

Література

- 1. Бем С.** Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Бем ; пер. с англ. – М. : „Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
- 2. Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 3. Завадская Л.** Опыт проведения гендерной экспертизы законодательства России / Л. Завадская // Рівність жінок і чоловіків в Україні: правові аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 – 21 листопада 2000 р.) – К., 2001. – С. 61 – 79.

Шабаєва Н. С. Развитие ведущих личностных характеристик как складова ефективної гендерної соціалізації студентів коледжу.

Процес ефективної гендерної соціалізації студентів коледжу залежить від формування у них більш універсальних людських якостей, таких як соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість.

Ключові слова: гендерна соціалізація, гендерна рівність, соціальна активність, гендерні неконформісти, відповідальність, справедливість, терпимість.

Шабаева Н. С. Развитие ведущих личностных характеристик как составляющая эффективной гендерной социализации студентов колледжа.

Процесс эффективной гендерной социализации студентов колледжа зависит от формирования у них более универсальных человеческих качеств, таких как социальная активность, ответственность, справедливость, терпимость.

Ключевые слова: гендерная социализация, гендерное равенство, социальная активность, гендерные неконформисты, ответственность, справедливость, терпимость.

Shabaeva N. S. The development of the leading personal characteristics as a component of an effective gender socialization of college students.

The process of effective gender socialization depends on the forming of more universal human qualities, such as social activity, responsibility, justice, tolerance.

Keywords: gender socialization, gender equality, social activity, gender nonconformists, responsibility, justice, tolerance.

Відомості про авторів

1. **Акіншева Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Алдакімова Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
3. **Артюшенко Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
4. **Безбородих Світлана Миколаївна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Бенера Валентина Єфремівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.
6. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Загнибіда Раїса Павлівна** – здобувач кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.
8. **Загной Тетяна Володимирівна** – викладач кафедри фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Калько Ірина Василівна** – старший викладач кафедри філософії та соціальних наук Державного закладу „Луганський державний медичний університет”.
10. **Клочан Юлія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
11. **Котельнікова Надія Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Крандієвський Олег Олегович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Кутнякова Ірина Сергіївна** – асистент кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

14. **Мазурок Володимир Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та економічної теорії, декан факультету іноземних мов Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.
15. **Майборода Наталія Вікторівна** – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри філології Донецького інституту соціальної освіти.
16. **Малахова Мадіна Ібрагімівна** – аспірантка кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірської державної педагогічної академії.
17. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Маркотенко Тамара Савеліївна** – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Мірошніченко Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії держави і права Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.
20. **Моранькова Оксана Віталіївна** – асистент кафедри філологічних дисциплін, магістр російської мови та літератури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Нікуліна Олександра Данилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Отрошенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
24. **Сазонова Анастасія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Донецького інституту соціальної освіти.
25. **Стаєнна Олена Олександрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

26. **Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.
27. **Сьомкіна Інна Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Татаренко Яна Юріївна** – методист факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Ткачук Тамара Сергіївна** – аспірант Інституту педагогічних та психологічних дисциплін.
30. **Товканець Ганна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Мукачівського державного університету.
31. **Тупічкина Олена Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки й освітньої практики Армавірської державної педагогічної академії.
32. **Хміль Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної інформатики Харківського національного університету радіоелектроніки.
33. **Шабасєва Наталія Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
34. **Шароватова Олена Павлівна** – викладач кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки Національного університету цивільного захисту України.
35. **Шматченко Ганна Олексіївна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:

к. п. н., доц. **Караман О. Л.**,

к. п. н., ст. викл. **Юрків Я. І.**

Здано до склад. 25.01.2011 р. Підп. до друку 25.02.2011 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 27,20. Наклад 200 прим. Зам. № 25.

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.