

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 16 (203) серпень

2010

2010 серпень № 16 (203)

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 № 12 від 25 червня 2010 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.**

Заступник головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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 № ** (***) , 2009.

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 заключають 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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

1. **Богучарова О. І., Кузнєцов П. О., Чекер В. М.** Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення..... 6
2. **Задорожна О. М.** Сутнісна характеристика взаємодії загальноосвітньої школи та ВНЗ..... 16
3. **Зоря І. О.** Регіональний навчально-виховний комплекс як чинник особистісного зростання учнівської молоді..... 25
4. **Іваньо Н. В.** Педагогічна підтримка соціально-незахищених громадян в умовах функціонування корпоративіської моделі соціальної роботи..... 33
5. **Мазурік О. О.** Сутнісні характеристики діалогічної взаємодії як педагогічного феномена..... 44
6. **Малькова М. О.** Формування духовно-етичних цінностей особистості..... 57
7. **Приходченко К. І.** Характеристика різнобічних якостей освітнього середовища..... 61
8. **Шегута М. А.** Філософія в системі сучасної освіти: статус і критична функція..... 68
9. **Якімів Ю. Ю.** Упровадження сучасних комп'ютерних технологій до сфери освіти..... 75

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

10. **Безгодова Н. С.** Психолінгвістична модель породження професійного мовлення..... 81
11. **Бєлкіна С. Д.** Модельний підхід до розробки галузевих стандартів освіти з урахуванням задачі формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей..... 86
12. **Бєляєва Н. В.** Підготовка майбутнього менеджера до успішної управлінської діяльності..... 92
13. **Волков В. А.** Психологические аспекты профессиональной компетентности учителя..... 98
14. **Гончарова І. С.** Актуальні питання формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму..... 102
15. **Гриньова М. В.** Професійно важливі аспекти підготовки менеджера на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педуніверситету..... 107
16. **Калинюк А. М.** Використання комп'ютерного тестування в навчальному процесі ВНЗ..... 114
17. **Карчевська Н. В.** Засоби моделювання в підготовці інженерів-педагогів..... 119

18.	Котенєва Ю. М. Уявлення студентів педагогічного коледжу про майбутню професійну роль як складову професійної кар'єри.....	124
19.	Кузьміченко І. О. Сутність і структура професійної компетентності майбутнього інженера.....	132
20.	Ліннік О. О. Становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога в освітньо-професійному середовищі ВНЗ.....	137
21.	Маркотенко Т. С. Формування мовлення майбутніх педагогів у процесі вивчення фразеології української мови.....	143
22.	Мартинюк І. В. Комп'ютерно-електронні повчальні програми в навчальному процесі.....	148
23.	Нікуліна О. Д. Формування вмінь організувати дидактичну гру в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дитсадка.....	154
24.	Сєваст'янова О. А. Вищий навчальний заклад як особливий інститут соціалізації студентської молоді.....	160
25.	Чиж О. Н. , Фіногєєва Т. Є. Деякі аспекти організації самостійної роботи студентів на рівні факультетів.....	165

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

26.	Бучук І. О. Управління адміністрацією школи та позашкільними закладами якістю професійної діяльності педагогів у межатестаційний період.....	171
27.	Гарбуз О. А., Рудь С. М. Творческое чтение – основа уроков внеклассного чтения в начальной школе.....	177
28.	Гринько Є. В. Розвиток точності слововживання як засіб формування культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.....	183
29.	Завада В. П. Теоретичний огляд підходів до проблеми майбутньої професійної самореалізації учнів.....	188
30.	Паніна В. В. До проблеми виховання самостійності у вихованців дитячих будинків.....	194
31.	Пономаренко Т. О. До проблеми формування інноваційного компоненту управлінської культури керівників дошкільної освіти.....	204
32.	Правова Н. В. Розвиток діалогічного мовлення учнів перших класів на уроках навчання грамоти засобами усної народної творчості.....	214
33.	Сергієнко О. О. Сутнісна характеристика пізнавальної культури особистості старшокласника-ліцеїста.....	221
34.	Скиба О. В. Фольклорний аспект вивчення творчості Павла Тичини в школі.....	227
35.	Суровцева Р. Ф. Діяльнісний компонент змісту едукативної початкової школи як інноваційний спосіб її організації.....	230

36. **Шматченко Г. О.** Сформованість умінь сучасних дошкільників розв'язувати арифметичні задачі..... 240

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

37. **Горбенко Н. В.** Правові цінності у системі німецької шкільної освіти (друга половина ХХ століття)..... 249
38. **Данієлян А. Я.** Трудове виховання в історії педагогічної думки..... 258
39. **Копитін Р. В.** Соціокультурне і економічне коріння гуманістичної педагогіки в Україні кінця ХІХ – початку ХХ століття..... 265
40. **Наточий Л. О.** Проблема методики дослідження розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття..... 272
41. **Погребняк Н. М.** Основні напрямки реформування вищої педагогічної освіти Великобританії..... 277
42. **Ткаченко А. В.** Українські засоби масової інформації як джерело з історії трудової колонії імені М. Горького..... 286
43. **Черненко В. О.** Ідея національного виховання у творчій спадщині Лесі Українки..... 294
- Відомості про авторів**..... 300

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

УДК 316.74:378

О. І. Богучарова, П. О. Кузнєцов, В. М. Чекер

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ІНФОРМАЦІЙНО ЗБАГАЧЕНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЙОГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Початок ХХІ століть можна схарактеризувати як „еру” проблем освіти, що пов’язана з багатоманіттям моделей освіти, які з’явилися на інтелектуальному „ринку” начебто раптово та неочікувано. Але це далеко не так. Не випадково ХХІ століття оголошено ЮНЕСКО „Століттям освіти”, адже вже чверть століття теоретики в різних країнах світу інтенсивно працюють над ідеєю „Освіта для ХХІ століття”, виношуючи і коректуючи *нову парадигму освіти*, з тим, щоб підготувати людей до життя у мінливому середовищі. Це тим більш значимо, бо в умовах, коли людство зіткнулось з наростанням найрізноманітніших криз – екологічної, інформаційної, національної, економічної – зрозуміло, фахівці свідомо звертаються до випереджально-адаптаційних можливостей освіти.

У той же час актуальність проблем освіти, і отож даної статті, обумовлена соціокультурною ситуацією, яка склалася в Україні у зв’язку з глобальною інформатизацією світу й українського суспільства в тому числі: поширенням комп’ютерних технологій і загальною комп’ютеризацією населення, особливо його молодіжного сегменту, створенням незвичного кіберкомунікативного простору, у який найбільш залученою виявляється молодь і, зокрема, студентська. Тобто, якщо прийняти ідею про „мегатренди”, що запропонована соціологом Джоном Несбітом, який одним з новітніх процесів вважає „глобалізацію”, поряд з якою він виокремлює іншій мегатренд, що пов’язаний з „комп’ютеризацією”, особливо з масовим розповсюдженням персональних комп’ютерів, то сьогодні студентам, що приходять в аудиторію, і які належать до „цифрового покоління”, і які вже звикли до активного спілкування з комп’ютером, що передбачає вибіркоче й вільне сприйняття інформації, а також доступ до її різнонаправлених потоків, потрібна зовсім інша, оновлена вища освіта. Ця освіта має бути орієнтована на зміну традиційного підходу: замість лекційної аудиторії – Інтернет, замість менторського тону – діалог, замість замкненого простору класної кімнати, бібліотеки, комп’ютерного класу, рекреації – освітній простір, обладнаний якомога ширше ІТ (інформаційними технологіями), та психологічно безпечне, розвивальне освітнє середовище, що забезпечує можливість компетентного вибору

особистістю свого життєвого шляху, самостійного вирішення проблем, уміння аналізувати ситуацію і обирати відповідну поведінку.

Саме мережа Інтернету, а не традиційна лекційна аудиторія, все більше стає сферою діалогу й обміну знаннями, по суті, сферою зростаючої свободи. Сучасні студенти вже не хочуть тільки всотувати знання, як губка губка, як це було раніше, а намагаються „навчитися навчатися”, навіть вимагають навчання у дусі „plug-and-play”, притому часто, на жаль, більшість з них позбавлені звички та бажання вчитися системно, послідовно, за підручником, а швидше схильні до отримання знань у формі інформованої участі й експериментування.

Можна констатувати: фактично університет перетворюється сьогодні на своєрідного *deux machina* – конструктора способу життя, тобто уподібнений до соціальної освітньої інституції, яка має надавати студенту навички безперервного пристосовування до мінливого життєвого середовища.

Тож нова парадигма освіти, прийнята в сучасній Україні, орієнтує педагогічне співтовариство на забезпечення варіативності і альтернативності освітніх систем і навчальних закладів, гнучкості і динамічності навчального процесу у ВНЗ, його адаптивності до постійно змінюваних соціальних умов, з урахуванням запитів населення і працедавців, а головне, запитів нетипового представника „цифрового покоління”. Тому від освіти і вимагається широкого й усілякого впровадження в навчальний процес ВНЗ сучасних освітніх технологій, і зокрема інформаційних підходів, методологій, методів, що і надалі мають радикально змінювати характер розвитку, привласнення і розповсюдження знань. Притому важливий крок у цьому напрямку зроблено ще у 1998 р., коли було прийнято Закон України про „Про національну програму інформатизації” і оприлюднено „Концепцію національної програми інформатизації”. Тому не тільки становлення і соціалізацію особистості неможливо сьогодні уявити без інформатизації. Без неї навряд чи є сенс говорити й про ефективну модернізацію усіх сфер життя, у тому числі й її освітньої галузі.

Існування сприятливого для вищого закладу внутрішнього і зовнішнього середовища – необхідна умова вдосконалення засад подальшого розвитку вищої освіти. Це тим більш важливо, що початок переходу України від індустріального суспільства до суспільства знань співпадає з інтенсивним формуванням ринку праці, який потребує фахівців з вищою освітою; переходом спершу до масової, а пізніше до загальної вищої освіти (охоплення понад 60% молоді); необхідністю навчати людей з невисокими академічними здібностями до засвоєння навчальних програм на прийнятному рівні; погіршенням роботи системи середньої освіти внаслідок негативно виховуючого впливу на учнів позашкільних чинників (телебачення, реклами, Інтернету тощо); відсутністю в суспільстві етосу відкритості, поваги до знань і наукових досліджень. У той же час концептуальна орієнтація вищої школи на

здійснення людиноцентричного та людинотворчого підходів в освітній діяльності викликає необхідність у особистісно орієнтованих технологіях навчання, які, спираючись на ідеї психолого-педагогічного проектування, потребують використання педагогічних можливостей інноваційних інформаційних технологій. Притому ці інноваційні інформаційні технології мають загальнопредметне значення, і є важливими для кожної спеціальності ВНЗ, зараз поступово впроваджуючись в практику з метою продуктивного засвоєння програмних навчальних дисциплін.

Не занурюючись особливо у проблематику психолого-педагогічного проектування, слід, тим не менш, відзначити, що досвід використання педагогічних можливостей інноваційних інформаційних технологій, як не найкраще може бути розкритий при запровадженні їх у рамках штучно створюваних інформаційно освітніх середовищ (ІОС) вищої школи (М. Левшин, Ю. Машбіц, Н. Морзе, І. Підласий). У свою чергу, інформаційно освітні середовища (ІОС) у вищій школі підтверджують положення про те, що зусилля розробників ІОС доцільно сконцентрувати на окремих напрямках, зокрема таких, як створення *високоякісного контенту у вигляді спеціалізованих навчально-методичних комплексів дисципліни (УМКД); розвиток інформаційно-телекомунікаційної технологічної бази для використання можливостей локальних і глобальних комп'ютерних мереж; адміністрування навчального процесу.*

Психолого-педагогічне проектування – розробка системи соціальних, педагогічних, психологічних заходів для створення психологічно безпечного, розвиваючого освітнього середовища, орієнтованого на виховання шанобливого ставлення до історії, культури своєї країни; для засвоєння її етичних ідеалів, суспільно схвалюваних моделей поведінки, активної життєвої позиції, психологічної готовності до протидії негативним впливам соціуму, направленої на формування соціально-психологічної компетентності всіх учасників освітнього процесу, що забезпечує можливість компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху, самостійного вирішення проблем, уміння аналізувати ситуацію і обирати відповідну поведінку, що не заторкує свободи і гідності іншого.

Щодо безпосереднього запровадження ІОС у відношенні до викладачів і студентів, то тут головною проблемою є взаємодія людини з комп'ютером. Ця проблема знайшла висвітлення в літературі як проблема „*нової свідомості*”, „*нового мислення*”, „*нових партнерських стосунків*” (А. Берг, В. Винокуров, К. Зуєв, М. Сенченко, Ф. Рибаків, Е. Семенюк, Г. Смолян, А. Урсул), методології і теорії комп'ютеризації освіти (Б. Гершунський, О. Довгяло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, М. Левшин, Ю. Машбіц, Н. Морзе, І. Підласий, О. Тихоміров).

У той же час розвиток інформаційно-телекомунікаційної технологічної бази для використання можливостей локальних і глобальних комп'ютерних мереж означився в обґрунтуванні психолого-

педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій (Т. Гергей, М. Горський, В. Ляудіс, Н. Талізїна, С. Юдіна). Щодо адміністрування навчального процесу, яке передбачає чітку диспетчеризацію аудиторного фонду, студентських потоків, розподілу викладачів, узгоджень при складанні розкладу лекційних, семінарських, практичних та інших видів занять, внутрішнього контролю, що може здійснюватися вже тепер на базі комп'ютерних технологій, то ці питання відображені не тільки в працях столичних науковців, а педагогів Луганщини в ідеях про використання комп'ютерних систем управління навчальними закладами (Є. Машбіц, Л. Пак, В. Панов, Л. Терещенко, Є. Хриков).

У свою чергу, щодо створення високоякісного контенту у вигляді спеціалізованих навчально-методичних комплексів дисципліни (НМКД) то, як відомо, УМКД вибудовуються за модульним принципом. Згідно Болонських домовленостей, які ще допоки не відмінено, в ідеалі все має бути побудоване зі стандартизованих модулів, обсяги яких вимірюються в кредитах, а зміст відзначатися певними узгодженнями в масштабах усіх країн Європи. Модульне навчання прийшло до нас з працями американських педагогів-дослідників Б. Скіннера (1957), Дж. Расселла (1974), А. Гучинськи (1983). Ще в 1976 р. в Токіо на конгресі ЮНЕСКО модульна технологія навчання була офіційно визнана як найпрогресивніша. До нас ідея модулів як педагогічна новація завітала наприкінці 80-х рр. завдяки працям Ю. Устинюка, П. Юцявічене, А. Алексюка, В. Бондаря, К. Вазіної, А. Фурмана та ін. Ця технологія знайшла на теренах України плідний розвиток різноманітних їх класифікаціях: модульно-г'ютерській (А. Алексюк), модульно-рейтинговій (В. Бондар), модульно-розвивальній (А. Фурман), модульно-проблемній (П. Третяков) тощо. Для ІОС значимими є також уявлення освітнього середовища, освітнього простору, що мають педагогічне та психологічне походження як узагальнення просторово-часових ознак навчально-виховного процесу (О. Леонт'єв), ліній особистісно-розвивального спрямування, предметно-перетворювальних дій (С. Максименко) або знаходять оргуправлінське системне психолого-педагогічне діяльнісне походження (Ю. Громико, В. Давидов, А. Дусавицький, В. Репкін).

Метою статті є аналіз психолого-педагогічного досвіду створення та проектування нового особистісно-розвивального і інформаційно насиченого освітнього середовища (скорочено ОРІНОС).

Сучасне суспільство поступово набуває риси „суспільства знань”, адже воно розвивається на основі процесів виробництва, розподілу та використання наукових знань, що дає можливість конструювати нову соціальну реальність, її економічні та ментальні структури, новий спосіб життя людини. У зв'язку з цим підвищується роль як особистості, так і того контексту, в якому має перебувати особистість, що навчається, тобто тих видів середовища з його

неповторними особливостями, головною з яких є нестабільність, що викликається загальною кризою соціально-економічних і людських відносин [3]. Тож освітнє середовище і зокрема його інформаційно-освітня складова, у свою чергу, у сучасному ВНЗ набуває нових рис завдяки впливу більш ширшого соціального й соціокультурного контекста, адекватного суспільству оновленої і водночас кризової України. Тому тим не менш, незважаючи на певну відстороненість, ця уявна територія знань сьогодні також переживає кризу, що обмовлена необхідністю проведення фундаментальних реформ в системі вищої освіти України. Усе це власне й підвищує науковий інтерес до проблем вищої освіти в розрізі створення інформаційно-освітнього та екологічно збагаченого середовища, важливого самого по собі як фактора, необхідної умови або обставини та об'єкту дослідження.

Слід зазначити, що в літературі поняття освітнього середовища припускає педагогічно організовану систему умов, впливів і можливостей для задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості і трансформації цих потреб в життєві цінності, що забезпечують активну позицію студентів в освітньому процесі, їх особистісний розвиток і саморозвиток [1]. Тоді як інформаційно-освітнє середовище (ІОС) ВНЗ – це системно організована сукупність сучасні електронних освітніх і інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу і його науково- і навчально-методичний супровід, а також комплекс апаратних і програмних засобів зберігання, обробки (опрацювання), передачі навчальних матеріалів, що забезпечують оперативний доступ до них і теле-, комунікаційну взаємодію студентів і викладачів на користь досягнення цілей навчання.

Майже всі українські науковці погоджуються, що всі визначення ІОС ВНЗ страждають на надмірну „технократичність”, де немає місця людині, людським потребам. Про це ж свідчать й висловлювання російських вчених [3]. Сакраментальне „Людину забули!”, як не найкраще свідчить про внесок інформаційних технологій й, зокрема, їх середовищної компоненти в процесі освітньої деіндивідуалізації, примусової соціалізації у стінах середньої або вищої школи – підганяння під „ідеальну ідентичність”, але тепер інформаційно обізнану, інтолерантну щодо будь-яких відмінностей і особливостей учнів і студентів, монокультурності освіти на противагу полікультурності, невизнання фактів плюралізма стилів життя і субкультур в шкільному або студентському колективі.

Якщо ретельно проаналізувати літературу щодо змістовного наповнення інформаційно-освітнього середовища ВНЗ, то майже всі публікації по проблемах ІОС зводяться до обговорення *апаратного і програмного забезпечення*, різних варіантів використання нових інформаційних технологій і таке ін. [1; 2]. Можна припустити, що багатьом авторам бракує розуміння того, що комп'ютери, програмно-

апаратні засоби, телекомунікаційні мережі – це лише техніка, що працює на досягнення освітніх цілей. А спонтанне, поза потужного зв'язку з цими цілями, застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій, найсучасніших технічних засобів в рамках існуючої ІОС ВНЗ не можна вважати істотним прогресом або чимось досягненням.

Як правило, поза увагою авторів залишається змістовне наповнення ІОС ВНЗ, тобто інженери-проектанти „забувають” про гуманітарну складову інформації – навчального, методичного характеру, яка до того ж важко формалізується, а також інформацію використовувану для управління навчанням та адміністрування освітнього процесу. Ця гуманітарна складова, безумовно, є провідною, бо поза інформаційного вмісту саме освітньо-гуманітарного характеру, що циркулює між „споживачами знань” за допомогою телекомунікаційної або іншої електронної, комп'ютерної техніки, ІОС не може взагалі існувати як інформаційно-педагогічний конструкт, який має бути забезпечений психологічно. Учені стверджують, що Інтернет, інформаційні технології – це тільки інструмент. Головним є само навчання [2]. Відзначимо також, що зараз більшість західних компаній, що займаються виробництвом високоякісних інтерактивних навчальних курсів, наголошують якраз на якісному так званому навчальному контенті, тобто змістовному наповненні інформаційних навчальних продуктів, а не виключно їх програмному забезпеченні [2].

Ось чому освітяни та науковці визнають необхідність оновлення освітнього простору й середовища ВНЗ й, зокрема, у вигляді запровадження новітнього інформаційно-освітнього середовища, яке має бути гуманітарно насиченим. Тим більше що характер новоутворень у самій ІОС ВНЗ споріднений з інформаційно-освітніми компонентами, зміст яких обумовлений появою нових фахових вимог, у світлі принципів змін в економіці, на ринку праці, більше того цивілізаційних трендах. Оновлене професійне середовище через вимоги потенційних і реальних працедавців, через включення в освітній контент професійних проблем і завдань, способів професійної діяльності інтегрується в наповнення нової ІОС.

Так, останнім часом намітилася явна тенденція до переходу від кваліфікаційної моделі фахівця до компетентнісної. Акцент в підготовці професіонала зміщується на соціально-особистісні і загальнопрофесійні компетенції [1]. Відповідно, інформація, знання, що забезпечують можливість профільної спеціалізації в широких областях, які є затребуваними на ринку не тільки освітніх послуг, але і різноманітних ринках праці, навряд чи можуть бути академічно замкненими, жорстко розмежованими. Неможливо й не враховувати недостатній рівень підготовки більшості теперешніх студентів. Навпаки, новітня ІОС ВНЗ включає перспективні області знань і компетенцій, які перехреснюються за змістом і призначенням, і є міждисциплінарними по суті.

Інноваційний виклик, який очікує на кожний ВНЗ, означає, що перед кожним вищим закладом освіти постає складне, багатофакторне завдання – сформувати не просто ІОС, а нове особистісне-розвивальне і інформаційне насичене освітнє середовище (ОРІНОС) підготовки фахівців з урахуванням не тільки сьогоденних вимог, але і соціальної перспективи, стрімкого розповсюдження нових інформаційних і комунікаційних технологій.

Це тим більш важливе, що головна ознака нової ОРІНОС ВНЗ – це кардинальним чином оновлений базис її змістовного наповнення. Ясна річ, процес оновлення наукових знань носить перманентний характер: знання і технології в науці і техніці оновлюються кожні п'ять років в середньому на 50 %. Поряд з тим інформаційно-освітні ресурси оновлюються вельми радикально і динамічно в період кардинальних соціально-економічних і політичних трансформаційних революцій і цивілізаційних зрушень, під час напружених соціально-освітніх адаптацій, саме тих, що зараз переживає Україна [2]. Економічні і соціальні трансформаційні процеси, що йдуть у суспільстві, видозмінюють і збагачують контур базисних знань. І цей процес тільки наростатиме, оскільки, на думку європейських експертів, те, що було прийнятне для індустріального суспільства, жодною мірою не відповідає „суспільству знань”, що виникає як результат глобалізації, науково-технічного прогресу, інформатизації. Нова ОРІНОС ВНЗ формується під могутнім впливом світових освітніх інформаційних ресурсів. Помітною її ознакою обов'язково виступає доступ студентів і викладачів до високоякісних локальних і глобальних інформаційних мереж, баз даних і банка знань. Достатньо пригадати нещодавнє послання до народу президента В. Ф. Януковича, де він в якості пріоритету наголошує на необхідності створення республіканської електронної бібліотеки.

Однак нова парадигма не в змозі відразу відтворитися в освітньому процесі з встановленням усюди електронних ресурсів, моніторів, комп'ютеризацією. Українці потребують створення нормативно-правової бази для організації і проведення проектування і експертизи освітнього середовища з метою оцінки освітніх, виховних, соціальних програм, навчальних посібників, освітніх маршрутів і інших складових освітнього середовища щодо відповідності поставленим розвивальним завданням, а також віковим і індивідуальним особливостям тих, хто навчається. Окрім цього, для забезпечення нової якості освіти потрібне вирішення низки організаційно-управлінських, науково-методичних, інформаційних і кадрових завдань. Так, наприклад, психологічна складова в освітньому проектуванні покликана зберегти і укріпити психічне і соціальне здоров'я і благополуччя всіх учасників проектних змін, забезпечити навчання, виховання і розвиток тих, що навчаються, вихованців з урахуванням їх вікових і індивідуальних особливостей, сприйнятливості до різного роду педагогічних технологій, можливості засвоювати пропонувані об'єми інформації, емоційного благополуччя. У

той же час важливим принципом переорієнтації освітніх парадигм і отожд всього освітнього процесу є *перехід на суб'єкт – суб'єктні відносини* викладача і студента, що спонукає розвивати креативність, суб'єктність майбутнього спеціаліста, здатного до самостійної, творчої діяльності в нетрадиційних ситуаціях, в умовах постійних змін, невизначеності і непередбачуваності.

При формуванні нової ОРІНОС ВНЗ треба мати на увазі, що її структура має багаторівневий ієрархічний характер. Будучи компонентом єдиного освітнього інформаційного середовища вищої професійної освіти, ОРІНОС ВНЗ на відміну від ІОС включає ОРІНОС факультетів, які, у свою чергу, містять ОРІНОС кафедр, і так далі. На нижчому рівні ієрархії розташовані ОРІНОС дисциплін, або, як їх можна інакше назвати, предметні середовища. Саме викладач спочатку більше всього залучений у предметну локацію ОРІНОС ВНЗ, але він має допомогти це зробити своєму віз-а-ві. У свою чергу, студент теж увіходить до цієї облаштованої зусиллями викладача території не пасивно, просто означуючи себе фактом присутності, він має докласти зусиль. Безсумнівним особистісно орієнтованим фактором підготовки сучасного фахівця є формування у нього системного стилю мислення, який І. Зязюн характеризує як сукупність здібностей для вибудовування моделей проблемних ситуацій, В. Давидов як механізми породження рефлексивної свідомості, діалогічної позиції вчителя в спілкуванні з учнями, як організація співпраці між індивідуальним і колективним суб'єктом діяльності. У методичному плані цей фактор потребує ширшого використання у процесі навчання методу моделювання.

Функціональна структура особистісно-розвивального інформаційно-освітнього середовища визначається системою цілей і завдань навчального процесу, функцій навчальної діяльності і може бути представлена наступними проблемно орієнтованими блоками:

- інформаційне обслуговування викладачів і студентів (забезпечення доступу до електронних каталогів, електронних підручників і глосаріїв за темами, електронних енциклопедій, за предметними галузями і напрямками діяльності вітчизняних і світових інформаційних мереж, баз знань і банків даних);
- організація навчального діалогу в інформаційно-освітньому середовищі (об'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктне-об'єктна комунікація, суб'єктне-суб'єктне спілкування);
- телекомунікаційна взаємодія викладачів і студентів у процесі пізнавальної діяльності;
- автоматизоване навчання і контроль;
- моделювання явищ, що вивчаються (досліджувані явища), і процесів, які опановуються (демонстраційне й інтерактивне запровадження);
- адміністрування реального навчального процесу.

За всіма дисциплінами основних освітніх програм вищої і відповідної додаткової професійної освіти на тих кафедрах, на яких працюють автори, створені основні інформаційні освітні ресурси – навчально-методичні комплекси (далі – НМК), які забезпечують ефективну самостійну роботу студентів і слухачів, включаючи навчання і контроль знань (тестування), методичне і дидактичне супроводження підготовки фахівця, а також інформаційну підтримку навчання. Кожен НМК – це набір структурних елементів, які відрізняються від стандартних навчальних посібників поглибленим змістом дидактичних і методичних компонентів (представлених в електронному вигляді), що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Кожен НМК, реалізуючи комплексні дидактичні завдання, є повноцінним джерелом інформації і забезпечує управління пізнавальною діяльністю студентів в умовах учіння, або самонавчання.

НМК містять наступні навчальні й навчально-методичні матеріали: спеціальний навчальний план; графіки навчального процесу за кожною спеціальністю, рівнем і формою навчання на навчальний рік і семестр; робочі програми навчальних дисциплін; робочі модульні підручники; графіки проведення і тематику відеоконференцій; підручники і навчальні посібники, рекомендовані навчально-методичними об'єднаннями ВНЗ як основна і додаткова література з навчальної дисципліни (бібліотечні фонди фундаментальної бібліотеки ВНЗ і електронної бібліотеки); установочні й модульні відео- і слайд-лекції (на CD-ROM); навчальні комп'ютерні програми (програма на електронному носії в базі даних і на CD, методичні матеріали – в друкарському вигляді і на електронних носіях) в обсягах навчальної дисципліни відповідно до навчального плану; графік проведення консультацій зі студентами, слухачами з предметів навчання на навчальний семестр; тестову базу проміжного і підсумкового тестування (у середньому не менш, ніж 50 тестових завдань кожного з модулю); питання проміжної атестації (в середньому 150 тестових завдань з дисципліни); дидактичні матеріали для самоконтролю; методичні вказівки щодо організації дистанційного навчання; методичні вказівки до вивчення дисципліни і підготовки до різних видів занять і атестацій; методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів; методичні рекомендації з підготовки курсових і випускних кваліфікаційних робіт; тематику контрольних, курсових і випускних кваліфікаційних робіт.

Розроблені в університеті НМК відповідно до навчальної програми з кожної дисципліни забезпечують організацію самостійної роботи студентів, включаючи їх навчання, тренінг і контроль знань (самоконтроль, поточний контроль знань і проміжну атестацію), а також засвоєння студентами освітніх програм з використанням дистанційних технологій у повному об'ємі.

Таким чином, запровадження новітньої ОРІНОС ВНЗ має

послугувати поліпшенню реалізації освітніх програм, управлінню навчальним процесом, вона повинна бути спеціально, відповідно до цих цілей спроектована з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей. Притому процес розвитку системи ОРІНОС ВНЗ та її психолого-педагогічного забезпечення потрібно зробити планомірним, перевести в площину завчасно розміркованої стратегічної політики, у якій будуть чітко визначені цілі й критерії розвитку всіх її складових, виявлені потенційні „точки зростання”, визначені етапи становлення предметних середовищ з урахуванням особистісно-орієнтованих технологій, а не лише її програмного та апаратного забезпечення.

Література

1. Васильєва И. А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И. А. Васильєва, Е. М. Осипова // Биологические науки. – 1998. – № 5. **2. Компьютерно-орієнтовані системи навчання.** – Вип. 2. / Нац.-пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / Ред. М. І. Жалдак.– К., 2000. – 326 с. **3. Панов В. И.** Одаренные дети: выявление -обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. 2001. – № 4.

Богучарова О.І., Кузнєцов П. О., Чекер В. М. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення

Стаття покликана визначити методологічні підходи до проектування нового педагогічного інформаційно збагаченого середовища у вищій школі України.

Ключові слова: проектування, освітнє інформаційне середовище, психолого-педагогічне забезпечення.

Богучарова Е. И., Кузнєцов П. А., Чекер В. Н. Проектирование образовательной информационно обогащенной среды и её психолого-педагогическое обеспечение

Статья призвана определить методологические подходы к проектированию новой педагогической информационно обогащенной среды в высшей школе Украины.

Ключевые слова: проектирование, образовательная информационная среда, психолого-педагогическое обеспечение.

Bogucharova Ye.I., Kuznetsov P.A., Cheker V.N. Project of new psychology-pedagogical providing of information enrichment's environment

The article is has to define methodological approaches to the project of new pedagogical medium with enriched information at higher establishments of Ukraine.

Keywords: project, information environment, psychology-pedagogical providing.

УДК 378.371

О. М. Задорожна

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ТА ВНЗ

Тривалий період часу середня та вища освіта розглядалися окремо. Існувала спадкоємність і безперервність освітнього процесу між дошкільними установами і школою (А. Бутова, Р. Буре, О. Кравцова, С. Пехарева, О. Савченко та інші), початковим ступенем і середньою освітою (Ш. Ганелін), школа і ВНЗ довгий час існували окремо, відособлено один від одного. Дослідники більше акцентували увагу на окремих етапах: або середня школа, або вищий навчальний заклад. Одна і та ж людина (школяр-студент) розглядалася ізольовано, окремо: вчителем в середній школі і викладачем у ВНЗ, а найважливіша ланка переходу зі школи у ВНЗ, зв'язок цих систем залишався тривалий час мало дослідженим.

Виникнення інтересу до безперервної освіти (П. Бургін, П. Гусак, Г. Зиненко, І. Зязюн, Ю. Жидецький, І. Ковальчук, В. Ледньов, Н. Ничкало, В. Онищенко, Є. Огарьов та інші) останнім часом пов'язане із змінами, які відбулися в системі освіти наприкінці ХХ століття та продовжують відбуватися і зараз: диференціація шкільної освіти (О. Братанич, О. Бугайов, В. Буряк, Л. Голік, В. Кізенко, Ю. Подкопаєв, О. Ярошенко та інші), організація профільного навчання в школі (С. Гончаренко, О. Савченко), перехід на багаторівневу структуру вищої освіти [9]. Це відкрило нові можливості для здійснення взаємодії середніх та вищих закладів освіти, орієнтоване на партнерство в розробці основних принципів спільної роботи, що дозволяє забезпечити наступність і безперервність шкільної і вишівської освіти.

Вивчення наукової літератури з питання взаємодії середніх та вищих закладів освіти показало, що у численних дослідженнях підкреслюється думка про необхідність спадкоємності і наступності у формуванні навчальної діяльності школярів і студентів (С. Архангельський, А. Вербицький, М. Гарунов, М. Дьяченко, В. Загвязинський, В. Сластьонін та інші). Однак ця проблема розглядається вузько або в контексті адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ (О. Алексеева, Л. Бенедиктова, Н. Добронравов, Н. Соловьева), або як наступність в організації самостійної роботи учнів та студентів (Е. Гапон, Т. Лізнева, Т. Нечаєва, Г. Саморуков, Г. Серіков), або як довишівська підготовка абітурієнтів (Г. Балл, П. Перепелиця, В. Федяєва, А. Линенко, Л. Григорчук та інші). Є наукові роботи, що присвячені наступності в змісті професійного навчання середньої та вищої освіти (В. Великий, А. Литвин, Ю. Кустов). Окремі дослідження присвячені проблемам здійснення міжпредметних зв'язків, пошуків

дидактичних основ зв'язку шкільного навчання з виробничою практикою (П. Атутов, С. Батишев, О. Калашніков, В. Ледньов, Б. Райський, М. Скаткін, С. Шаповаленко, А. Шибанов, в Україні – В. Бондар, Р. Гуревич, Ю. Зіньковський, А. Кухта, В.Мадзігон, В. Сухомлинський, В. Шморгун та інші).

Проте багато важливих сторін проблеми взаємодії середньої та вищої освіти все ще залишаються мало дослідженими. Перш за все, як показує аналіз наявної літератури, до цих пір слабо вивчені специфічні особливості самого процесу взаємодії з позиції системного підходу.

На підставі цього, мета нашого дослідження полягає в тому, щоб застосовуючи системний підхід, розкрити сутність педагогічних умов, що сприяють здійсненню процесів ефективної взаємодії середнього загальноосвітнього та вищого навчального закладів.

Об'єкт освітній процес в середніх та вищих навчальних закладах.

Предметом цієї статті є узагальнена сутнісна характеристика взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу.

Саме поняття „взаємодія” – це філософська категорія, що позначає процеси взаємного впливу різних об'єктів один на одного, їхня взаємозумовленість і навіть у певному змісті перехід друг у друга. Крім того, взаємодія – це взаємне сприяння успіху через реалізацію тотожних або єдиних цілей [5, с. 15]. Взаємодіяють між собою лише матеріальні системи, наділені такими властивостями як рух, простір, час, відображення, структура тощо.

Найбільш повне тлумачення поняття «взаємодія» знаходимо в соціальній психології, в основному зарубіжній, де склалося більш десятка крупних напрямків, що займаються вивченням взаємодії груп. Найбільш розповсюджені серед них є такі:

- реалістична теорія групового конфлікту (Саммер, Уайт, Шериф, Ньюкомб, Козер);
- біхевіоральний підхід, заснований на теорії діадичної взаємодії (Хоманс, Тібо і Келлі, Блелок і Уїлкін);
- дослідження інтергрупового контакту (Олпорт, Стефан, Кук);
- дослідження проблем конфлікту і миру (Келман, Боулдінг, Грум, Бертон, Райт);
- дослідження міжгрупових стосунків у сфері управління організацією (Льовітт, Лайкерт, Браун);
- теорія соціальної ідентичності (Дуаз, Джерард і Хойт, Теджфел, Тернер);
- теорія самокатегоризації (Тернер, Хогг, Оукс) [11, с. 52-55].

Аналіз тенденцій розвитку зарубіжної соціальної психології показує, що в методологічній основі багатьох робіт лежить переважно спрощення, шляхом аналогій, соціологічного рівня організації взаємодії до біологічного або фізичного рівнів або ухвалення соціального як даності, у вигляді особливого середовища прояву активності індивідуального суб'єкта. Виключення, мабуть, складає теорія

самокатегоризації, яка дуже близько підходить до суті властивості соціальності, але, на жаль, зупиняється безпосередньо перед ним.

У вітчизняній соціальній психології першою роботою, спеціально присвяченою психологічним механізмам взаємодії соціальних груп, можна назвати роботи С. Франка, І. Львіна і Б. Поршнева [10, с. 81].

Сучасний педагогічний менеджмент та організаційна психологія стверджують, що взаємодія не може розглядатися як діяльність ізольованих систем, що знаходиться одна поза іншою. Кожна повинна надати свій власний внесок до взаємодії, що і дозволяє інтерпретувати взаємодію як організацію спільної діяльності.

У ході її для учасників надзвичайно важливо не тільки обмінятися інформацією, але і організувати „обмін діями”, спланувати загальну діяльність. При цьому плануванні можлива така регуляція дій між системами яка не тільки дозволяє обмін інформацією, але й організацію сумісних дій, що сприяють реалізації загальної діяльності, робить діяльність дійсно сумісною, коли носієм її виступатиме вже не окрема система, а їх сукупність.

Тобто взаємодія – це дії, спрямовані на інший суб’єкт як на елемент соціальної або біологічної системи, які передбачають відповідні зміни суб’єкта, що вступає до взаємодії [11, с. 367].

Сучасна освітня система не може виконати свою місію в рамках відокремлених, відірваних з загального контексту освітніх закладів. Хоча в нашій країні склалася досить розгалужена мережа навчальних закладів, що надають середню освіту, але ця система досить не стала повноправною частиною системи фахової освіти. На це звертає увагу і Б. Коротяєв, указуючи, що „стіна між середньою та вищою педагогічною школою досить міцна, хоча хазяїн і у той і у іншої один” [6]. Середні загальноосвітні заклади все ще розглядаються як закриті системи, які випускають кінцевий „продукт” – випускника школи. Він має певні властивості (знання, вміння та навички), які теоретично дають йому змогу претендувати на участь в подальшому навчанні, але як співається в пісні „як він буде жити в світі ми за це не відповідаємо, ми його намалювали тільки і всього”. Тобто середня школа відповідає тільки за додержання принципу наступності в знаннях. Створювані в деяких ВНЗ науково-педагогічні комплекси „школа-ВНЗ”, на думку Б.Коротяєва, тільки „трохи прикрашають” майбутнього студента, але не спроможні використовувати нові технології.

Проте низька вчених, таких, як Г. Александров, С. Годник та ін. звернули увагу на цю проблему, спробувавши позначити пріоритети цієї взаємодії. Так, С. Годник бачить сенс наступності в системі „школа-ВНЗ” у тому, щоб „учорашній школяр став суб’єктом нового статусу, соціальної ролі, адаптації до ВНЗ, самовиховання, залучення до професії”, він має бути причетний до вирішення протиріч, характерних для двосторонньої взаємодії педагога і учня [2, с. 21]. Важливість такої взаємодії підкреслюється і в роботі Г. Александрова, який відзначає

„необхідність зв'язку способів і засобів педагогічної дії на школяра і студента” [1, с. 13]. Дослідником виділяються деякі напрями наступних зв'язків між вишівською і шкільною педагогікою: вирішення завдань всебічного розвитку особистості; розвиток всіх психічних процесів, властивостей і утворень особи; зв'язки між професійною орієнтацією школяра і адаптацією студента до вибраної ним спеціальності.

Таким чином, сучасна система середньої освіти повинна, на нашу думку, стати рівноправним партнером системи фахової освіти.

Проектування взаємодії середньої школи та вищого навчального закладу повинно розглядатися як системний процес, який враховує інтегративні якості саме соціальної системи, що має властивості систем відкритого типу, а отже, поєднує системні й синергетичні властивості, серед яких найбільш суттєвими, на думку В. Докучаєвої, є: цілісність; організованість (модальність), цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість (самокерованість); гнучкість (тривкість до перешкод); рухомість (мобільність); стійкість (принциповість); широта (збагачене освітнє, соціокуль-турне середовище); інтенсивність; координованість; соціальна активність; альтернативність (здатність до зміни траєкторії розвитку) тощо [4, с. 78].

Теорія проектування, досить широко представлена в роботах Г. Саймона, Дж. Джонса, О. Вінханського, А. Наумова, А. Кибанова, І. Котлярова, Ю. Громико, В. Докучаєвої. Однак, незважаючи на її широке застосування в педагогічних дослідженнях, у практиці проектування взаємодії середньої школи та вищого навчального закладу, як було нами встановлено в процесі науково-теоретичного аналізу, *проектування й моделювання*, як методи наукового аналізу ще не набули належного розповсюдження. Аналіз теоретичного обґрунтування процесу створення моделей нової школи А. Адамського, А. Дахина, М. Кларіна, А. Моїсеєва, В. Серікова, Т. Шамової, Е. Ямбурга та іноваційних педагогічних систем В. Докучаєвої дозволив нам виділити методологічні підходи до визначення й експериментального моделювання технологічних засад взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу.

По суті, у широкому розумінні, освіта є – соціально-педагогічним проектом, який здатний накреслювати образ того, що ще не розвинене в реальності, але має тенденції й перспективи розвитку в майбутньому. Через власний розвиток (саморозвиток), освіта розвиває суб'єкта, що навчається, який, у свою чергу, стає здібним розвивати суспільство.

Система освіти характеризується безліччю взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, що підпорядковуються цілям навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління. *Системний підхід* до вивчення педагогічних процесів (В. Беспалько, П. Гальперін, Б. Єсіпов, В. Полонський, Т. Ільїна та інші) дає можливість визначити

положення, значущі з огляду та розробку моделі ефективної взаємодії системи середньої та вищої освіти.

Модель ефективної взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу має бути спрямована на створення умов для формування особистості як конкурентоспроможного фахівця. Саме тому *синергетичний підхід* повинен стати основою побудови моделі взаємодії освітніх закладів як відкритої системи. Цей підхід акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні системи як єдиного цілого. Синергетичний підхід в педагогіці дозволяє вийти за рамки детермінованих кібернетичних моделей управління учбовим процесом в область багатоваріантних рішень. У контексті нашого дослідження представляє інтерес застосування цього підходу Ю. Шароніним в системі безперервної освіти та реалізація його в системно-синергетичній теорії виховання Н. Таланчука [12]. Згідно з цією теорією, процес формування особистості здійснюється в результаті синергетики виховання, самовиховання особистості, інтересів інших соціумів і впливу соціально-педагогічної інфраструктури суспільства. Співтовариство при цьому розуміється як цілісна виховна система, яка і забезпечує синергетичну взаємодію чинників і умов, а також участь особистості в системогенезе, завдяки якому вона освоює систему соціальних ролей.

Для розгляду процесів, що відбуваються в педагогічній системі, важливо, щоб синергетичному підходу відповідала певна система методів, що дозволяє реалізувати функції самоудосконалення (самодіагностики, цільової самоорієнтації, самопроекування і таке інше). Це дозволяє орієнтувати особистість учня а потім і студента не тільки в часі, але і в просторі (знання про природу, культурні і природні цінності), освоєння якого відбувається завдяки розвитку фахових навичок в процесі регулярної освіти і саморегуляції.

Вивчення і аналіз основних положень синергетичного підходу (В. Афанасьєв, Н. Моїсєєв, І. Пригожін, Є. Степанов, Н. Таланчук, Г. Хакен) показує, що синергетика перш за все вивчає системи відкритого типу (до них відноситься людина, група, школа, ВНЗ і освіта в цілому), провідним принципом існування яких є самоорганізація, саморозвиток, здійснювані на основі постійної і активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем.

У рамках розглянутих положень система *взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу* виявляється в наступних властивостях:

- відкритість як середньої так і вищої освіти – між ними і оточенням існують взаємозв'язки;
- динамічність (система безперервно адаптується до умов, що змінюються) і складність (складається з численних підсистем, які також є самоорганізуючимися та знаходяться між собою в різних стосунках);

- самокерованість розвитком: розвиток системи взаємодії характеризується невизначеністю з причини того, що в його основі лежить нова концепція детермінізму, що відображає різноманіття і складність реальних життєвих явищ.

Синергетичний підхід переконує в необхідності і евристичних можливостях використання запропонованої методологічної орієнтації в побудові моделі ефективної взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу, яка розглядається як системне соціальне явище.

Підготовка високоякісного фахівця – цілісний, єдиний процес, і його спеціальна педагогічна організація результативна тільки при цілеспрямованості на розвиток здатності людини до самостійного, усвідомленого вирішення проблем життєдіяльності – грамотному, гідному і відповідальному. Л. Логинова відзначає, що відновлення цієї цілісності і повноти обов'язково пов'язане з інтеграцією функцій, частин, напрямів, поєднанням всіх джерел освіти – навчання, самоосвіти, додаткової освіти, індивідуального життєвого досвіду [7].

Таким чином, основною ідеєю при розробці моделі ефективної взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу є інтеграція всіх видів діяльності освітніх організацій: навчальної, соціальної, виховної. Це дає можливість представити взаємодії закладів освіти системно, а також визначити розбіжності кожного виду діяльності та виокремити їх основні форми.

Крім того, наше дослідження ґрунтується на системному підході, за допомогою якого в різних науках, зокрема в педагогіці, здійснюється пізнання багатопараметричних, багаторівневих, високого ступеня організованості системних утворень. Динамізм зумовлюється неможливістю існування відкритих систем поза рухом і розвитком. Самоорганізація відкритих систем залежить від рівня складності системи, умов її розвитку, а виявляється в критичних точках розвитку. Але самоорганізація не може виконувати функцію рушійної сили без інформації.

Аналіз стосунків між середньою та вищою освітою показує, що найповніше ці стосунки, характеризує термін „взаємодія”. Під взаємодією розуміється сукупність процесів дії різних об'єктів один на одного, їх взаємна обумовленість, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого.

Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина і як наслідок одночасного зворотного впливу на протилежну сторону. Саме взаємодію обумовлює розвиток об'єктів, підкреслюється відвертість даного зв'язку і спрямованості загальній діяльності на соціум.

Вищою формою взаємодії є інтеграція, за допомогою якої відбувається об'єднання частин (середньої і вищої освіти) в певний тип цілісності (безперервна освіта). Педагогічна практика показує, що взаємозв'язок середньої і вищої освіти дозволяє вирішувати такі стратегічні завдання сучасної освіти, як забезпечення безперервності

освіти; розвиток технологій і ідей особистісно орієнтованої освіти; реалізація програм соціально психологічної адаптації; проведення профорієнтації; розвиток творчих здібностей особистості, формування якосте, що дозволять успішно конкурувати на ринку праці та інше.

Зараз в системі освіти набуває актуальності тенденція глобалізації як чинник якісних змін соціального розвитку. Людина, її доля в майбутньому – головний імператив сучасного стану глобального розвитку. Яке місце посідає людина в новому глобальному світі, у глобальній економіці, таким буде суспільний розвиток. Однією з визначальних рис нової глобальної економіки є її інформаційно-інтелектуальний чинник. Людина стає головним економічним ресурсом. Академік НАН України Ю. Пахомов звертає увагу на те, що в Україні процеси глобалізації зумовлюють необхідність переходу від інерційного розвитку до інноваційного. Глобалізація вимагає високого рівня розвитку фундаментальної та прикладної науки, якісної освіти трудових ресурсів [8].

На сучасну теорію та практику управління школою суттєво впливають не тільки нові ідеї гуманітарних наук, а й економічні знання. Так, у галузі освіти поширюється впровадження маркетингу: вивчається попит на освітні послуги, створюється ринок освітніх послуг, виробляються вимоги до якості освіти.

На наш погляд, розглянуті тенденції свідчать про значне зростання відкритості педагогічної системи школи – відкритості не тільки для соціальних впливів, а й для нових знань. Нова парадигма взаємодії загальноосвітньої школи та ВНЗ не є суто педагогічною, вона виходить навіть за межі наук, на засадах яких традиційно ґрунтується педагогіка. І слід сприймати цю нову теорію і практику управління школою як важливий крок до освіти майбутнього.

Розглядаючи процес взаємодії неможливо уникнути аналізу чинників, які впливають на нього. Ці фактори можна об'єднати у дві головні групи, а саме:

1) об'єктивні (зовнішні) фактори, які пов'язані з соціально-політичним, та економічним розвитком суспільства в даний історичний період, особливостями функціонування системи освіти як певної соціальної галузі, ієрархічної будови рівнів управління закладами освіти (від середньої школи до Міністерства освіти), статусом певного закладу освіти як учасника взаємодії. Також сюди віднесемо характеристики самої проблеми, яку необхідно розв'язати та умови розв'язання проблеми взаємодії;

2) суб'єктивні (внутрішні) фактори, які визначають особливості взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу. Вони зумовлені, насамперед, змістом освіти та навчання в системі „школа-ВНЗ”, особливостями освітньої діяльності середнього та вищого навчального закладу, особливостями взаємодії з іншими освітніми установами, що беруть участь в освітньому процесі. Також

необхідно врахувати особистісні чинники, тобто – суб'єктів педагогічної діяльності (учня, студента, вчителів, педагогів).

Вплив цих факторів на процеси взаємодії між закладами освіти полягає в тому, що для забезпечення ефективності цього процесу необхідно створити ряд умов, які охоплюють як створення, так і функціонування навчальних закладів.

Крім того, необхідно враховувати, що розвиток та функціонування подібної педагогічної системи необхідно аналізувати як процес послідовних змін станів самої системи та її окремих елементів, а управління передбачає постійний моніторинг з боку керівництва, який спрямований на удосконалення структур, зв'язків, процесів, що притаманні навчальним закладам, як цілісним системам.

Розвиток будь-якої системи потребує постійної розробки більш ефективної моделі функціонування. Реальні педагогічні системи завжди більш складні за рахунок формальних зв'язків. Вони функціонують за умов, які постійно змінюються та потребують удосконалення всіх компонентів системи для підтримки свого нового стану. Разом з тим компоненти системи не є елементарними. Кожен з них це складні динамічні системи нижчого рівня, в яких з'являються нові складові, об'єкти, зв'язки, процеси, що, в свою чергу, потребують вивчення з метою удосконалення та запобігання появи негативних тенденцій та руйнуючих факторів.

Згідно з системним підходом, елементи, що складають зміст управлінської діяльності в педагогічній системі „загальноосвітній та вищий навчальний заклад”, не просто функціонально впливають один на одного, а всі без винятку пов'язані один з одним, впливаючи один на одного – або безпосередньо, або опосередковано. Зміна одного з них неминуче зумовлює зміни в іншому, а в кінцевому підсумку впливає на весь процес взаємодії. Це вимагає комплексного розв'язання проблем: великих і малих, простих і складних, поточних і перспективних.

Вирішуючи проблему ефективної взаємодії закладів середньої та вищої освіти, необхідно звернути увагу на наступні моменти:

- особливості соціально-економічної ситуації, поява нових професій, що раніше не існували на ринку праці або були недостатньо затребуваними, диктують нові вимоги (на рівні світових стандартів) до професійної компетентності майбутнього фахівця;
- необхідність поєднання дидактики вищої школи з методикою викладання предметів в умовах середнього навчального закладу вимагає розробки загальнотеоретичних і методичних підходів до організації наступності ВНЗ і школи на пізнавальному, методичному і особистісному рівнях;
- ряд питань, пов'язаних з ефективністю здійснення наступності шкільної освіти та вищівської підготовки, потребує

детальнішого дослідження тенденцій розвитку наступності в умовах інтеграції і диференціації навчання;

- становлення особистості учня або студента як суб'єкта освіти і професійної діяльності.

Таким чином, створення ефективної моделі взаємодії закладів середньої та вищої освіти передбачає послідовну перебудову навчально-виховного процесу з метою формування високоякісного конкурентоспроможного фахівця, а це в свою чергу можливо через:

1) визначення сукупності базових знань та вмінь у учнів, необхідних для подальшого навчання у ВНЗ;

2) у забезпеченні системності знань і подальшому розвитку змісту, форм і методів навчання як в середньому так і вищому закладах освіти;

3) у випереджаючому вихованні і навчанні учнів та студентів, що передбачає їх розвиток в майбутньому як фахівців;

4) у випереджаючому використанні змісту, методів і форм навчання, сприяючих вдосконаленню особистості майбутнього фахівця.

Література

- 1. Александров Г. Н.** Основы диалектики высшей школы. – Уфа, 1973. – 452 с. **2. Годник С. М.** Процесс преемственности высшей и средней школы : монография. – Воронеж, 1981. – 352 с. **3. Годник С. М.** Теоретические основы преемственности в средней и высшей школах в условиях непрерывного образования : дисс. д-ра пед. наук. – Воронеж, 1990. **4. Докучаева В. В.** Проектирование инновационных педагогических систем в современном образовательном пространстве : монография. – Луганск : Альма-матер, 2005. – 304 с. **5. Зеленовский Я.** Организация трудовых коллективов: введение в теорию организации и управления / Я. Зеленовский. – М. : Прогресс, 1971. – 311 с. **6. Коротяев Б. И.** Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса / Б. И. Коротяев, В. В. Третьяченко. – Луганск : „Глобус”, 2004. – 192 с. **7. Логинова Л. Г.** Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 240 с. **8. Пахомов Ю.** Украина на распутье: векторы и смыслы перемен // Политическая мысль. – 2001. – №3. – С. 52–74. **9. Положення** про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Постанова КМ України від 20.01.98 р. № 65. **10. Поршнев Б. Ф.** Социальная психология и история. – М. : Наука, 1976. – 341 с. **11. Сушков И. П.** Психология взаимоотношений. – М. : Академический Проект, ИП РАН, Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 448 с. **12. Таланчук Н. М.** Критерии оценки передового педагогического опыта // Советская педагогика. – 1979. – № 7. – С. 65–68.

Задорожна О. М. **Сутнісна характеристика взаємодії загальноосвітньої школи та ВНЗ**

В статті надається узагальнена сутнісна характеристика взаємодії загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу. Аналізуються фактори що впливають на її ефективність та пропонуються шляхи послідовної перебудови навчально-виховного процесу з метою формування високоякісного конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: взаємодія, модель, моделювання, освіта, наступність, процес, синергетика, системний підхід, навчальні заклади, структура, чинники, ефективність.

**Задорожна О. Н. Сущностная характеристика
взаимодействия общеобразовательной школы и ВУЗ**

В статье рассматривается обобщенная сущностная характеристика взаимодействия общеобразовательной школы и высшего учебного заведения. Анализируются факторы, которые влияют на его эффективность и предлагаются пути последовательной перестройки учебно-воспитательного процесса с целью формирования высококачественного конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: взаимодействие, модель, моделирование, образование, преемственность, процессы, синергетика, системный подход, учебные заведения, структура, факторы, эффективность.

Zadoroghna O. N. Essence description of co-operation of general school and institute of higher

The generalized essence description of co-operation of general school and higher educational establishment is examined in the article. Factors which influence on efficiency and the ways of successive alteration of educational process are offered with the purpose of forming of high-quality competitive specialist are analysed.

Keywords: co-operation, model, design, education, succession, processes, approach of the systems, educational establishments, structure, factors, efficiency.

УДК 37.015.311

І. О. Зоря

**РЕГІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ УЧНІВСЬКОЇ
МОЛОДІ**

Актуальність проблеми особистісного зростання учнівської молоді зумовлена нагальною потребою в створенні сприятливих для вирішення цього завдання умов, оскільки, як справедливо стверджують науковці, традиційна система навчальної та

соціально-виховної роботи в нашому суспільстві тяжіє до регресу (Б. Гершунський, В. Серіков, В. Сластьонін, А. Русаков та інші). Інформаційно-схоластичні підходи, що певний час існували у шкільній навчальній системі, давали учням пізнавальну інформацію, але не сприяли розвитку творчого мислення, соціально ціннісних якостей особистості. Але, якщо оглянути історію дослідження психолого-педагогічних аспектів соціального виховання молоді, то очевидно, що генезис розвитку виховного соціокультурного середовища і відповідних типів соціального виховання свідчить про існування різноманітних підходів до формування особистості.

Мета статті полягає у характеристиці соціального середовища регіонального навчально-виховного комплексу як чинника особистісного зростання учнівської молоді.

Регіональний навчально-виховний комплекс як своєрідна форма соціального виховання й освіти учнівської молоді представляє собою відкриту педагогічну систему, що спирається на національно-регіональні традиції рідного краю, намагається максимально розкрити і врахувати сутнісні сили зростаючої особистості, спрямовується на розвиток її творчих здібностей. Надзвичайний соціалізаційно-виховний і соціокультурний потенціал комплексу зумовлюється тим, що він є одним з ключових соціальних інститутів, який у мініатюрі відновлює обличчя суспільства в цілому та регіону зокрема. Навчально-виховний комплекс, на відміну від інших закладів освіти та соціального виховання (школи, дошкільні заклади, будинки культури, бібліотека, спортивні гуртки, виробничі підприємства) намагається створити єдиний освітній простір, що дає змогу зберегти його розвивально-виховний потенціал. [2].

Регіональний компонент виступає основою соціального виховання. Формування в учнів системи наукових знань, уявлень, переконань, що лежать в основі соціального становлення дитини, неможливо здійснювати без широкого залучення красназавчих джерел, знань учнів про свій край. Розвиток мови, засвоєння історичних понять, розуміння вітчизняної культури, прийняття й засвоєння цінностей культури й історії рідного краю й багато чого іншого забезпечують також реалізацію державного й світового компонентів соціального виховання в їхній діалектичній єдності.

Регіональний компонент у процесі соціального виховання особистості передбачає етнопсихологічний підхід, що забезпечує, з одного боку, вивчення соціального статусу школяра в регіоні, способів його життєдіяльності, відносин з дорослими, інституцій і методів соціального виховання. З іншого, має на меті вивчення етнопсихологічної культури школяра, його внутрішнього світу, спрямованості, дитячого сприйняття дорослого суспільства з урахуванням регіонального впливу. На жаль, поширена практика

ставлення до учнівської молоді насамперед як до об'єкту й продукту діяльності дорослих спричинює домінування такої організації виховної роботи, за якої дорослі вбачають своєю місією активно виховувати, тобто дисциплінувати, залучати до культурних цінностей, унормовувати поведінку дітей у відповідності з особистим уявним образом «ідеальної людини», без урахування реальних їхніх потреб і запитів. Проте поширені суб'єкт-об'єктні стосунки суперечать самій суті українського менталітету, основною психологічною рисою якого, як підкреслює український етнопсихолог В. Янів, є „відчуття своєї індивідуальності” [3, с. 44].

На думку І. Марчука, в українців „Я” творить своєрідний констатуючий принцип, що „їхнє філософське мислення їхнє розуміння моралі, створення правових форм, а насамперед практична соціальна діяльність впливають з поняття особистості, у котрому її обмеження відчувається завжди боляче” [3]. А український етнограф Б. Микитюк звертає увагу на те, що навіть під час колядування побажання склалися, починаючи від немовлят, які трактувалися як окремі індивіди, одиниці. Як бачимо, йдеться не просто про об'єкт соціального виховання, соціалізації й інших зовнішніх впливів, а про формування громадянсько зрілого, свідомого, активно творчого суб'єкту життєдіяльності. Таким чином, щоб вийти на нове бачення проблем соціального виховання на регіональному рівні, необхідно розглядати учня не тільки як продукт формування з боку дорослих, а як автономну соціокультурну, етнопсихологічну реальність, своєрідну субкультуру, що наділена власною мовою, традиціями, фольклором, функціями, структурою (В. Тесленко).

Отже, з одного боку, регіону необхідно зрозуміти і прийняти провідну роль соціально-педагогічної освіти, розглядати учня як автономну соціокультурну, етнопсихологічну реальність; з іншого – об'єднати зусилля різних сфер, що мають пряме або непряме відношення до дітей, підлітків, молоді при визначальній ролі загальної й соціальної освіти і виховання.

Вивчаючи виховний потенціал різних регіональних навчально-виховних закладів як шлях опосередкованого управління процесом формування й розвитку особистості дитини, науковці відзначають істотне зниження його ефективності та намагаються визначити причини цього (М. Боритко, Ю. Мануйлов, В. Тесленко). Серед основних автори називають розмитість змісту й послаблення функцій культурно-освітнього середовища як „інструмента” впливу регіональних особливостей й освітньо-виховної практики регіону на соціалізацію особистості дитини в цілому й в регіональному НВК, зокрема. Коротко проаналізуємо дане поняття.

Соціально-педагогічний потенціал культурно-освітнього середовища традиційно визначається цінностями, характерними для різних регіонів, й освітніми заставами, розташованими на їх території. Реалізація потенціалу відбувається через пояснення, переживання,

привласнення, створення цінностей, що в концентрованому вигляді виражається в способі життя, до якого дитина прилучається з дитинства. Процес впливу соціально-педагогічного потенціалу регіону забезпечується в той мірі, у якій названі цінності інтеріоризовані дітьми, які мешкають на конкретній території, наскільки впливовими вони є на їхній спосіб життя. Сучасний соціум для того, щоб вирішити проблему забезпечення позитивного виховного впливу регіонального культурно-освітнього простору (сім'я, двір, мікрорайон, місто, регіон в цілому) на дітей і молодь повинен оздоровити соціоморальний клімат цього простору. На жаль, особливо для маленьких провінційних міст ця проблема стоїть надзвичайно гостро. Отже, створення культурно-освітнього середовища в дошкільних, шкільних освітніх установах, якщо лише вони будуть націлені на вирішення виховних проблем, без урахування регіональної й широкої суспільної ситуації в країні в цілому, не в змозі забезпечити сприятливі умови для особистісного зростання підростаючого покоління (О. Беспалько, І. Зверева, О. Кузьменко)

Соціальне середовище – складна система, що включає численні компоненти, які впливають на соціалізацію і виховання людини. Це перш за все: матеріально-просторові компоненти (планування, архітектура, предметне середовище); система комунікацій з відповідним просторово-часовим зонуванням; система цінностей, механізми культурної стереотипізації, інформаційні культурні потоки, що переважають в суспільній свідомості й реально діють в конкретному регіоні. Повноцінна інтеграція всіх виховних зусиль, спрямованих на дитину з боку сім'ї, школи, громадських організацій, трудових колективів регіону, міста передбачає свідому опору на прогресивні традиції народної педагогіки та сучасні концептуальні засади виховання і освіти в Україні. Тісне поєднання вищезазначеного надає соціальному вихованню в конкретному регіоні необхідної стабільності, життєвості, органічної цілісності, забезпечує перспективу його розвитку, оскільки сучасні концепції виховання переводять стихійно-розрізнений народний педагогічний досвід на науково-конструктивну основу.

Характеристики й особливості впливу кожної групи компонентів визначаються типом міста. Відповідно до однієї з найбільш поширених типологій, побудованій за показником кількості людей що проживають в конкретній місцевості, виділяють мегаполіси (сверхвелике місто з населенням понад 1 млн. чоловік), великі міста з чисельністю жителів до 1 млн. чоловік, середні міста з чисельністю жителів до 500 тис. чоловік, малі міста (історико-культурні центри або новоутворення) з чисельністю жителів до 50 тис. чоловік. У контексті нашого дослідження розглянемо особливості впливу на особистість дитини у процесі шкільної життєдіяльності саме малого міста, зокрема м. Красноармійська Донецької області.

Основними ознаками малого міста можна вважати кількість жителів (до 50 тис.), наявність історичного минулого, зайнятість

населення в несільськогосподарських сферах, специфічний соціально-психологічний клімат. Стиль життя, культурні стереотипи, ціннісні орієнтації в малому місті несуть відбиток сільського способу життя, тоді як в цілому стиль життя орієнтований на міський. Це виявляється, у тому числі і в прагненні дати дітям певний рівень освіти або престижну професію. Так, учні шкіл малих міст, за даними досліджень, більше часу відводять відвідуванню факультативів й читанню, довше виконують домашні завдання, що пояснюється також:

- впливом вищої навчальної мотивації школярів з малих міст, пов'язаної частково з їх прагненням поступити в інститут в іншому місті (найближчому великому місті);
- більшими вимогами й контролем з боку вчителів, збереженням в малих містах традиційної системи цінностей (освіти, культури);
- тим, що в малих і великих містах істотно розрізняється характер дозвілля (менше можливостей відвідувати музеї, театри і т.п.; менш поширені аудіо- й відеотехніка, комп'ютери через нижчий дохід населення).

Тобто, школа має свою яскраво виражену регіональну своєрідність й відбиває характерні для регіональної спільності цінності, традиції, картини світу. Усе зазначене може бути актуалізовано в рамках середовищного підходу до організації соціального виховання в умовах певного регіонального навчально-виховного комплексу, ефективність якого багато в чому залежить від уміння використовувати з педагогічною метою специфічні для кожної місцевості, кожного регіону культурно-освітні традиції.

На думку О. М. Новікова, національно-регіональна спрямованість сучасної школи довгий час стримувалася уніфікацією, інтернаціональною нівеляцією, була позбавлена національно-регіональної складової. Тоді як справжня школа *невідривна від національного підґрунтя*: коли викладання ведеться на рідній більшості дітей мові, вони освоюють національну історію, регіональну культуру [5].

Важливу функцію в укріпленні соціокультурної ситуації регіону відіграють регіональні навчально-виховні комплекси, які, за точною характеристикою В. Кузя, є за цих умов, закономірним є те, що в центрі уваги суспільства сьогодні є закладом національно-культурного відродження малих населених пунктів. Навчально-виховний комплекс відносно автономний навчальний заклад зі своїм темпом, ритмом життя, позитивною „атмосферою дружньої інтимності” та відмінною від масової школи духовною аурою, що заснована на морально-психологічній атмосфері соціальної захищеності кожного вихованця. Цей тип закладу становить цілісну, динамічну й відкриту педагогічну систему, яка об'єднує педагогічний процес всіх ланок освіти та надає можливості для чіткішого вираження і самоствердження кожної особистості (це в умовах

масової школи, як правило, залишається без уваги). Досвід організації таких освітніх закладів є надзвичайно актуальним та прогресивним для нашого сьогодення [8, с. 28].

У сучасній освітній ситуації представлено п'ять основних різновидів установ НВК:

1. Школи-комплекси, у яких робота загальноосвітньої школи доповнюється розгалуженою і добре організованою системою гурткових занять з різних видів мистецтва та спорту.

2. Школи-комплекси, що є об'єднанням загальноосвітньої школи і позашкільних установ. У цих установах як основна форма навчання дітей різним видам мистецтва і спорту використовується урочна (індивідуальна або групова) форма занять.

3. Школи-комплекси, що поєднують в собі елементи перших двох різновидів, тобто дитячі установи (або їх філії), що мають в своєму складі складі і позашкільні, і шкільні гуртки, клуби тощо. Причому поєднання цих двох основних форм позашкільної роботи часто має різний характер.

4. Гуртки (клуби, творчі і спортивні колективи) створюються за тими видами мистецтва і спорту, за якими в школі-комплексі немає спеціалізованого підрозділу (школи-студії) або їх філій.

5. Гуртки, творчі колективи й інші форми створюються за тими ж видами мистецтва і спорту, представлені спеціалізованими підрозділами [8].

Різні за структурою ці комплекси об'єднує те, що підсистеми художнього і фізичного виховання, тобто спеціалізовані підрозділи школи-комплексу або розвиваються з тих форм позакласної роботи, які в школі були, або створюються шляхом включення в неї дитячих позашкільних установ освіти і культури. Обидва ці варіанти формування школи-комплексу не виключають, а доповнюють один одного і можуть реалізуватися одночасно в одних і тих же школах. Проте школу, в якій позашкільні заняття мистецтвом, спортом і технічною творчістю представлені гуртками, секціями, клубами, на нашу думку, можна вельми умовно називати школою-комплексом, оскільки ні в організаційно-структурному, ні в якісному відношенні вона, по суті, не відрізняється від звичайної школи, хоча позашкільна робота організовується в традиційній формі й має достатньо багатий і різноманітний зміст, охоплюючи значну частину учнів. Називаючи такі установи школами-комплексами, педагоги-дослідники і практики підкреслюють ту обставину, що вони в своєму розвитку йдуть до створення спеціалізованих підрозділів у вигляді шкіл мистецтв, спортивних шкіл і тому подібне, а не направлені на всебічний розвиток особистості, її соціального виховання з опорою на регіональні традиції.

Особливість НВК полягає саме в тому, що, з одного боку, в них створюються умови для розвитку кожної дитини незалежно від її здібностей до академічного навчання, а з іншого – оскільки ядром НВК є школа, то забезпечується безперервна, педагогічно доцільна організація виховного

процесу з урахуванням специфіки соціальної ситуації розвитку особистості та її психологічної позиції на всіх вікових етапах, у різних сферах мікросередовища з урахуванням всіх суб'єктів виховання. Можливість виходу в нові сфери діяльності, успіх в них, допомагають дитині утвердитися як особистості й позитивно позначаються й на результатах її загального соціального виховання (В. Кузь, І. Печенко, Р. Пріма).

Тобто, для НВК характерні: загальнокультурна спрямованість навчально-виховного процесу; посилення міжособових зв'язків; підвищення виховного рівня уроку; зближення процесів соціального навчання, виховання і розвитку. У комплексах виражена тенденція до становлення цілісної системи освіти, що охоплює як урок, так і позакласну і позаурочну діяльність, дозвілля. Інтеграція виховних інститутів суспільства не тільки підвищує ефективність їх роботи, але і дає можливість „розімкнути” традиційні рамки педагогічної системи: організуються школи – центри активної виховної роботи, соціально-педагогічні і культурно-спортивні комплекси, виховні центри й інші об'єднання, характерні для конкретного регіону, міста, його мікрорайону.

Отже, резюмуючи зазначене, сформулюємо визначення регіонального НВК, який ми розуміємо, як *відкриту соціально-педагогічну систему, що передбачає різноманітність зв'язків як зовнішніх (оточуюче й природне середовище), так і внутрішніх (притаманних складній структурі комплексу), форма організації навчальної та позанавчальної діяльності з урахуванням соціально-педагогічної спрямованості регіону, етнопсихологічних особливостей процесу соціального виховання особистості в регіоні.* Специфічні соціальні умови життєдіяльності освітніх установ, необхідність своєчасно реагувати на постійно виникаючі соціальні проблеми дітей робить регіональний НВК *багатофункціональним*. Він вимушений займатися організацією соціально-педагогічної і соціокультурної роботи у відкритому середовищі, маючи на меті оздоровлення місця існування дитини, подолання відчуженості дітей і батьків, старшого і молодшого покоління, відновлення вікових, регіональних, історико-культурних традицій.

Регіональний НВК акумулює можливі різновиди дитячо-підліткових молодіжних колективів та об'єднань у школі, мікрорайоні, регіоні: учнівські, клубні, територіальні, любительські, громадські організації, неформальні групи, асоціації самоуправління тощо, представництво в керівних органах управління, комітетах громадського самоуправління та ін.; по-друге – активна увага школи до середовища, мікросоціуму, розвиток його як відкритої системи передбачає, перш за все, вдосконалення змісту виховного процесу, його цілісність, забезпечення виховуючого характеру всіх видів діяльності учнів у середовищі, оновлення, приведення у відповідність з умовами відкритого мікросередовища форм виховної роботи з максимальним урахуванням специфіки національно-регіональних та мікросоціальних

умов (Л. Коваль). Усе вищесказане підтверджує об'єктивний характер процесу регіоналізації соціального виховання особистості в умовах освітньо-виховного простору НВК.

Література

1. Науково-практичні засади організації освітнього простору в НВК „Школа – дошкільний навчальний заставка” / Гол. ред. В. Г. Кузь. – К. : Міленіум, 2005. – С. 28. **2. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебнік С. Р.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 371. **3. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : монографія. – Вигляд. 20-е, доп. та перероб. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 338 с. **3. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 192 с. **4. Пейсахович Г. Е.** Реализация социально-педагогических функций школы-комплекса : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 1998. – 169 с. **5. Кузьменко О. А.** Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 184 с. **6. Дорошенко А. Б.** Соціальне середовище як фактор формування особистості (соціально-філософський аналіз) : дис. ... канд. філос. наук: 09.00.11. – К., 1994. – 146 с. **8. Науково-практичні засади організації освітнього простору в НВК „Школа – дошкільний навчальний заставка” / Гол. ред. В. Г. Кузь. – К. : Міленіум, 2005. – С. 28.**

Зоря І. О. Регіональний навчально-виховний комплекс як чинник особистісного зростання учнівської молоді

У статті подано характеристику регіонального навчально-виховного комплексу як складової соціокультурного простору регіону в аспекті особистісного зростання учнівської молоді.

Ключові слова: навчально-виховний комплекс, особистісне зростання, учнівська молодь, соціокультурний простір.

Зоря И. А. Региональный учебно-воспитательный комплекс как фактор личностного роста ученической молодежи

В статье дана характеристика регионального учебно-воспитательного комплекса как составной социокультурного пространства региона в аспекте личностного роста ученической молодежи.

Ключевые слова: учебно-воспитательный комплекс, личностный рост, ученическая молодежь, социокультурное пространство.

Zorya I. A. The regional education-upbringing complex as a factor of the personal growth of studying youth

The description of educational complex as component of social and culture space of region in the aspect of personality development of students is given in the article.

Keywords: education-upbringing complex, personal grown, studying youth, socializing environment.

УДК 364.614-787.8:37.035

Н. В. Іваньо

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СОЦІАЛЬНО-НЕЗАХИЩЕНИХ ГРОМАДЯН В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОРПОРАТИВІСЬКОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Розвиток демократичних засад в Україні, приєднання її до міжнародного співтовариства дали змогу набрати чинності в нашій державі міжнародним правовим документам щодо соціального захисту різних верств населення, які мають у цьому гостру потребу. Зокрема йдеться про соціально незахищених громадян, до яких належать інваліди, у тому числі діти з особливими потребами, багатодітні і неповні сім'ї, малозабезпечені громадяни. На жаль, життя в сучасному соціумі характеризується істотними розбіжностями в оцінці якості життєвого рівня різних верств населення, тобто стратифікація суспільства значно загострила процес гармонізації соціальних прав та обов'язків громадян окремих категорій.

Існуюча державна система соціальної допомоги діє через мережу спеціальних установ та організацій, які підтримуються переважно окремими заможними підприємствами чи особами. Зазначимо, що через низку об'єктивних та суб'єктивних причин діяльність соціальних служб спрямована, як правило, на надання *матеріальної* допомоги соціально незахищеним громадянам, та й та, на жаль, здійснюється в дуже обмежених розмірах. Водночас спеціальні дослідження та вивчення досвіду соціальної роботи доводять, що надання лише матеріальної допомоги не вирішує гострих життєвих проблем соціально незахищених громадян, не допомагає їм сформуванню власну життєву стратегію, стати самостійним і незалежним, активно діючим членом суспільства, а спричинює ще більшу залежність від благодійного джерела.

Отже, досвід указує на те, що педагогічна підтримка соціально незахищених громадян повинна бути спрямована на формування в них чітких життєвих орієнтирів, здатності самостійно будувати власну стратегію життєтворчості, зокрема освіти і самоосвіти.

Вивчення досвіду соціальної роботи в умовах Донецького регіону доводить, що в окремих містах успішно реалізується

корпоративіська модель соціальної роботи із соціально незахищеними громадянами. Зокрема, в місті Красноармійську Донецької області за активної участі колективу ВАТ „Вугільна компанія „Шахта „Красноармійська-Західна № 1”” та Благодійного фонду „Надія”, консолідуючи зусилля низки установ та підрозділів, а саме: Духовного центру, Дитячо-юнацького центру, Фізично-спортивного комплексу, Православного сімейного центру, духовно-аналітичного відділу та відділу шахти з роботи з сім'єю та молоддю, – надають педагогічну підтримку різним категоріям соціально незахищених громадян, які мешкають у даній місцевості. Насамперед, це діти із неповних та малозабезпечених, багатодітних сімей, діти, що знаходяться під опікою, діти з девіантною поведінкою, діти-інваліди, соціальні сироти. Більша частина з них є учнями Красноармійського професійного ліцею, вихованцями притулку „Отчий дім” та вищезазначених установ. Вивчення й узагальнення позитивного досвіду означеної роботи у м. Красноармійську, наукове обґрунтування технологічної системи педагогічної підтримки, спрямованої на формування у соціально незахищених громадян власної, позитивно забарвленої життєвої стратегії, є вчасним і надзвичайно важливим.

Сучасна криза, що охопила всю світову спільноту, характеризується такими загальними для різних країн рисами, як посилення соціальної відчуженості серед молоді, все більшого розповсюдження одержує в молодіжному середовищі саморуйнуюча поведінка, що призводить до зростання злочинності, проституції, наркоманії, алкоголізму та інших негативних явищ. Усе більш відчутним стає руйнування інституту сім'ї. Сім'я не в змозі проявляти достатню турботу про своїх дітей, не виконує батьківських обов'язків, нерідко сама створює умови, небезпечні для життя і розвитку дітей.

За цих умов першочерговим завданням стає оптимізація процесу соціалізації дітей, їх адаптації до різних освітніх і виховних інститутів. У всьому світі професіонали, що займаються проблемами навчання і виховання дітей, направляють свої зусилля на пошук найкращих шляхів і способів розвитку й підтримки особистості, майбутнього повноцінного, відповідального і самостійного члена суспільства. При значних відмінностях у філософських підходах і теоретичних позиціях учених різних країн суть об'єкту, на який впливають і підтримують педагоги, соціальні працівники, соціальні педагоги, батьки, одна – соціалізація людини. Отже, досвід педагогічної підтримки соціально незахищених громадян в умовах функціонування корпоративістської моделі соціальної роботи ВАТ „Вугільна компанія „Шахта „Красноармійська-Західна № 1”” та Благодійного фонду „Надія” допоможе нам у пошуках механізмів впливу на соціалізацію особистості, у розкритті способів впливу на цей процес, виявлення умов, що забезпечують успішне входження дитини в життя суспільства, побудові системи якісної соціальної, психолого-

педагогічної допомоги й підтримки дітей та молоді як сфери професійної діяльності спеціально підготовлених кадрів.

Так, завдяки педагогічній підтримці навчально-виробничого процесу в Красноарміському професійному ліцеї установами Благодійного фонду „Надія”, у 2006 році в ліцеї було введено ознайомчий курс для викладачів і майстрів виробничого навчання „Основи православної культури” та „Основи православної педагогіки”, що стало підготовчою роботою до введення факультативного курсу для учнів ліцею „Етика: основи православної культури” та відкриття роботи відеозалу соціального кіно. У притулку „Отчий дім” успішно втілюється система педагогічної підтримки виховного процесу, спрямованого на соціальних сиріт, соціальними педагогами і психологами фонду.

Педагог, що підтримує – це педагог, який надає педагогічну підтримку, яка полягає у супроводі індивідуального, особового, соціального розвитку людини; підтримка всього того позитивного, що вже існує в її індивідуальному досвіді; допомоги в розкритті генетичних потенцій, подоланні труднощів в процесі навчання і виховання. У педагогічній підтримці головним для педагога є завдання розуміння дитини. Зрозуміти людину – це не означає її пізнати. Людина повинна залишатися таємницею до кінця, а її розуміння може здійснюватися на основі довіри, надання допомоги людині в саморозкритті. Діяльність педагога припускає встановлення з особистістю продуктивної комунікації, що базується на ухваленні один одного у взаємній довірі, інтересі, пошані, прагненні зрозуміти потреби, інтереси і мотиви поведінки особистості.

Ми згодні з О. С. Газманом, який уважав, що педагогічна підтримка поряд з навчанням і вихованням є самоцінною, самостійною професійною діяльністю в плані створення умов для саморозвитку дитини, яка направлена на вирішення її індивідуальних проблем, пов'язаних зі здоров'ям, просуванням в навчанні, спілкуванням, життєвим самовизначенням.

Тобто, для навчання і виховання важливо, щоб людина навчилася володіти культурою, а для педагогічної підтримки важливо, щоб дитина навчилась володіти собою!, навчалася бути хазяїном власного життя, тобто вміла піклуватися, улаштовувати, застосовувати і використовувати власне життя на свій розсуд. „Педагогічна підтримка не протистоїть навчанню і вихованню, а доповнює їх, підсилює їх ефективність, оскільки служити „містком” для формування самовиховання і мотивованого навчання”, (Газман).

У свою чергу І. Фрумін зазначав, що „...підтримка є не тільки допомогою дитині, що потрапляє в жорна навчання і виховання. У неї є власне, поза цими процесами завдання – вирощування індивідуальності. Якщо ми говоримо про педагогічну підтримку, то потрібно виділити власне освітній прошарок цієї роботи. „Підтримувач” не просто допомагає дитині – він передає їй способи

вирішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів, встановлення відносин, самовизначення. Коротше кажучи, мова йде не стільки про передачу засобів, скільки про допомогу в їх виробленні”.

Аналіз філософських, психологічних, соціально-педагогічних джерел з проблеми педагогічної підтримки соціально-незахищених громадян дозволив зробити певні висновки:

1. Історичний екскурс в еволюцію ставлення суспільства до соціально-незахищених громадян у контексті соціокультурної історичних змін виявив тривалий шлях становлення й розвитку системи відносин суспільства до соціально-незахищених громадян. Цей шлях складався з цілої низки етапів: від агресії й нетерпимості до розуміння необхідності й права на визнання, навчання, рівних можливостей і права на самовизначення. Накопичення наукових знань з проблеми відбувалося відповідно до соціокультурних детермінантів кожного з цих етапів і відображало їх сутнісні характеристики;

2. Педагогічна підтримка – це нова концептуальна ідея, реалізація якої спочатку замикалася на рішенні екзистенційних проблем особистості (ідей, позицій, поглядів, ціннісних орієнтацій), на підтримці ідей візуальної і суб’єктивної своєрідності, на підкріпленні її реальних і потенційних можливостей і здібностей для саморозвитку і самовизначення. Поступово зміст педагогічної підтримки розширювався, вона проникла у сферу шкільної освіти, особливо у виховання;

3. Гуманізація сучасної освіти та виховання залежить від здатності педагогів повернутися до індивідуальності дитини. У цьому контексті педагогічна підтримка соціально-незахищених громадян являє собою систему засобів, що реально допомагають особистості у її самостійному моральному, громадському, професійному виборі; забезпечує умови для самостійного подолання труднощів їхнього саморозвитку в різних видах діяльності (навчальній, комунікативній, дозвільній тощо);

4. Соціально-педагогічний аспект педагогічної підтримки соціально-незахищених категорій населення полягає в тому, що сприятливі умови побуту й життєдіяльності навчально-виховних організацій, відносно послідовна реалізація особистісного, диференційованого, вікового й індивідуального підходів складають передумови для ефективною індивідуальною допомогою людині в придбанні знань, настанов та навичок, необхідних для задоволення своїх особистісних потреб та аналогічних потреб оточуючих; в усвідомленні людиною своїх цінностей, настанов і вмінь; у розвитку самосвідомості, у самовизначенні, самореалізації й самоствердженні; у розвитку розуміння та прийняття по відношенню до себе та інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття приналежності до сім’ї, групи, соціуму.

Педагогічна підтримка соціально-незахищених категорій населення не означає „просто погладити дитину по голівці”, це складна, високотехнологічна, спеціальна соціально-педагогічна діяльність, в основі якої лежить зовсім інше розуміння виховання, ніж воно було характерно для колишньої парадигми. Педагогічна підтримка належить до іншої культури виховання, що виростає на внутрішній волі, творчості, дійсному демократизмі і гуманізмі взаємин вихователя та вихованця.

Термін „педагогічна підтримка” використовується широко і багатозначно:

- по-перше, його пов’язують з діяльністю соціальних служб;
- по-друге, під нею розуміють систему різнопланових заходів, що проводяться в цілях диференціації, виявлення і підтримки інтересів, схильностей, життєвих устремлінь людини;
- по-третє, під педагогічною підтримкою розуміють діяльність педагогів й особистості, направлену на рішення проблем, що виникли в її житті.

Система соціально-педагогічного піклування, не дивлячись на всі її досягнення, постійно піддавалася критиці сучасників. Головним докором в її адресу було те, що в ній діяли численні не зв’язані між собою установи різної підлеглості і приналежності. У результаті спостерігалася нерівномірність в розподілі засобів і зусиль між окремими видами піклування, неузгодженість допомоги, що утрудняло отримання допомоги саме тими, хто її потребував.

Педагогічна підтримка – особливий напрям педагогічної діяльності, послідовно розвиваючий принцип особистісно-орієнтованої освіти. Він не тільки визначає дитину суб’єктом освіти, а й намагається практично забезпечити рівноправні, довірливі відносини дорослого й дитини, які направлені на вирішення проблем, подолання труднощів в різних сферах її життя, на індивідуальний саморозвиток. За цих умов, предметом педагогічної підтримки стає процес спільного з дитиною визначення її особистих інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон, проблем, що мішають їй зберегти свою людську гідність та самостійно досягати бажаних результатів в освіті, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя. Педагогічна підтримка – це модель взаємодії людей, яка повинна пронизувати всі структури освіти та виховання зверху донизу, усі освітньо-виховні, соціально-педагогічні заклади, установи.

Тобто, педагогічна підтримка – це діяльність професіоналів – представників освітньо-виховних, соціальних закладів, що направлені на надання превентивної й оперативної допомоги дітям в вирішенні їх індивідуальних проблем, пов’язаних з:

- фізичним, психічним, соціальним здоров’ям;
- успішним просуванням в навчанні;
- ефективною діловою й міжособистісною комунікацією;

- життєвим самовизначенням – екзистенціальним, моральним, громадянським, професійним, сімейним, індивідуально-творчим вибором.

Виокремлення такої освітньої структури, яка б дозволила надавати систематичну індивідуальну допомогу не тільки соціально-незахищеним категоріям громадян, а й кожній дитині у вирішенні її особистих проблем, (що виникають, як у самому процесі навчання, так і в самому соціальному середовищі), є реальним кроком до змістовної й організаційно-управлінської перебудови освіти в напрямку сутнісної гуманізації.

Відповідно до вимог соціально-педагогічної моделі соціальна робота з педагогічної підтримки соціально-незахищених категорій має забезпечувати умови саме для успішного розв'язання завдань на кожному віковому етапі життєдіяльності людини, як того вимагають норми цивілізованого суспільства:

1) дошкільне дитинство: просвітництво й консультація батьків, організація сімейних дитячих ясел-садків ігрових груп і групових занять; патронаж неблагополучних родин і сімей, які виховують прийомних дітей;

2) молодший шкільний вік: просвітницька робота з батьками, створення умов для розвитку молодших школярів у мікросоціумі, виявлення потенційно і реально віктимогенних і криміногенних чинників, віктимних школярів; координація роботи інститутів виховання;

3) підліткове дитинство: просвітницька робота з батьками, діагностика віктимності родини, робота з віктимогенними батьками і віктимними підлітками; створення в мікросоціумі груп, організацій для пробудження і задоволення інтересів підлітків до групових, масових форм взаємодії;

4) рання юність: просвітницька робота з батьками та юнаками; створення умов для змістовного проведення вільного часу; створення різноманітних клубів та організацій; діагностика віктимних сфер і віктимності особистості, її подолання; робота з переорієнтації юнацьких груп, „розколу” асоціальних груп;

5) юнацький вік: допомога в адаптації до нових ролей індивідуальні консультації; допомога в пошуку сфер діяльності відповідно до потреб і можливостей особистості; консультування молодих родин; створення клубів і груп за інтересами і для спілкування; залучення до роботи з молодшим поколінням;

6) молодість: консультації з проблем сімейного життя і виховання дітей; допомога у професійній переорієнтації, організації групового дозвілля у мікросоціумі, створення клубних, групових та індивідуальних можливостей для реалізації позапрофесійних інтересів, залучення до громадського життя (взаємодопомога, допомога людям похилого віку тощо); допомога віктимним і

маргінальним особистостям.

У своїй основі соціально-педагогічна модель у ситуації педагогічної підтримки соціально-незахищених груп ґрунтується на феноменології (сутнісних особливостях) вікової структури населення і на типологічних вікових проблемах. Вона рекомендує обирати методи і форми роботи, враховуючи властиві кожного вікового періоду, особливості і завдання. Серед них:

а) бесіда – індивідуальна або групова розмова, що може бути заздалегідь підготовленою або спонтанною; вона стимулює інтерес клієнтів до обговорення актуальних проблем життєдіяльності, життя соціуму, колективу й має значний виховний потенціал, використовує життєвий досвід учасників;

б) бори індивідів, об'єднаних за якоюсь ознакою, вирізняються підготовленістю та організованістю, мають великий виховний потенціал як орган колективного керування, виражають волю більшості учасників, мобілізують їх на активну діяльність з реалізації прийнятих рішень;

в) диспути та дискусії як такі форми спілкування, що формують полемічні вміння, уміння залучати й утримувати прихильників; диспут передбачає організовану полеміку за заздалегідь визначеною темою, у тієї година як дискусія – це відстоювання різноманітних точок зору інколи за темою, що виникає спонтанно;

г) створення об'єднань самоврядування, клубів, асоціацій, груп самопомоги і взаємодопомоги, які дають змогу розвивати соціальні навички і якості, впливають на поліпшення соціального обслуговування;

д) технології адаптації – навчання новим професіям, можливостям забезпечення власного існування і життя своєї сім'ї за допомогою засобів, адекватних умовам, що змінилися, завдяки проведенню шкіл лідерів, виборців, молодих бізнесменів худе;

е) взаємодія із сім'єю важкої дитини здійснюється за допомогою діагностики й аналізу шкільних труднощів, організації груп додаткових занять, проведення соціально-виховної роботи з батьками, сприяння у розв'язанні кризових ситуацій у сім'ї.

Таким чином, аналіз різних підходів, технологій педагогічної підтримки, їх суттєві характеристики, взаємозв'язок з близькими та спорідненими поняттями дозволяє нам сформулювати поняття педагогічна підтримка соціально-незахищених категорій населення. Це особливий вид спеціально організованої професійної педагогічної діяльності з надання превентивної, оперативної допомоги людині у вирішенні її індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, успішним просуванням в навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням (на основі корпоративістських запитів), яка послідовно розвиває принципи особистісно-орієнтованого виховання, забезпечує суб'єкт-суб'єктні, рівноправні, довірливі відносини і пов'язується зі створенням

благодатних умов для безпечного середовища, необхідних для розвитку та саморозвитку людини, розкриття та реалізації її внутрішніх сил, формування здатності до самостійної діяльності та вільного вибору.

Запропоноване формулювання відображає суттєву характеристику педагогічної підтримки як виду професійної діяльності соціального педагога/працівника.

Таким чином, аналіз суттєвих і змістовних характеристик технологій педагогічної підтримки соціально-незахищених категорій дозволяє нам зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. Педагогічна підтримка – достатньо складний і багатоаспектний педагогічний феномен, суть якого полягає в гуманістичній культурі виховання як якісно іншому вимірі людських взаємин, які ґрунтуються на рівноправ'ї, рівноцінності, повазі та довірі. Педагогічна допомога і підтримка в гуманістичній парадигмі виходять з гуманізації саме психолого-педагогічних суб'єктних взаємин, з розкриття особового потенціалу творчих можливостей і ціннісних орієнтацій особистості, глибокої пошани до її особливостей, визнання пріоритету індивідуальності дитини.

2. Науково-теоретичною основою педагогічної підтримки є педагогіка свободи як теорія й практика діяльності професіоналів, які орієнтуються на розвиток у дітей свободоздатності, підтримку в духовній самобудові та конструюванні внутрішнього світу. Педагогічна підтримка – це система засобів, які забезпечують допомогу особистості в самостійному індивідуальному виборі – етичному, цивільному, професійному самовизначенні; допомога в подоланні проблем самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності; допомога дитині в кризових ситуаціях, у пошуку сенсу життя, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов.

3. Педагогічна підтримка соціально-незахищених категорій дітей як особлива сфера діяльності соціального педагога, направлена на самовизначення особистості як індивідуальності і є процесом сумісного визначення нею її власних інтересів і шляхів подолання проблем, що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів в різних сферах. У такому розумінні зафіксовані й цінність дитини як суб'єкта, що розвивається, і характеристика педагогічного процесу як взаємодії педагога і особистості. Педагогічна підтримка соціально-незахищених дітей – це діяльність, що складається з декількох кроків: сумісне виявлення проблеми; виявлення тих можливостей, які реально (або потенційно) присутні у дитини, проектування діяльності з подолання проблеми доступними способами (тобто опори на реальне) або розвиток тих можливостей, які можуть бути реально розвинені (опори на потенційне).

4. Підтримка виникає з реальних потреб, які дитина випробовує, але через низку обставин не може самостійно задовольнити. Тому їй

необхідна допомога й підтримка іншої людини (інших людей). Виходячи з цього, нами була сформульована наступна закономірність: „Підтримка соціально-незахищених дітей виявляє себе в ситуації реальної проблеми дитини, яку педагог побачив і при цьому усвідомив своє бажання (необхідність) допомогти їй”. Оскільки підтримка є відгуком дорослого на реальну проблему дитини, то дорослий повинен не тільки зуміти побачити, виявити існування самого факту наявності утруднення у конкретної дитини, але і зрозуміти, як вона сама його бачить, розуміє, відчуває. Педагогічна підтримка можлива та може здійснюватися тільки в тих випадках, де є сприяння, супровід, співробітництво, що сприяють саморозвитку, самодіяльності, самоіндифікації, самопізнанню, самовизначенню, самореалізації особистості.

5. Смысловa і діяльнісна динаміка педагогічної підтримки соціально-незахищених дітей ґрунтується на можливості спільно вирішити і подолати проблему, створити умови для повноцінного прояву і розвитку специфічних (індивідуальних) особистісних здібностей дитини, тобто, виховання автономної особистості, здатної самостійно потурбуватися про себе і зайняти активну життєву позицію. Тому актуальним завданням соціального педагога є виховання у соціально-незахищених дітей саме автономізаційної компетентності. Під педагогічною підтримкою соціально-незахищених категорій дітей з позиції життєвої, автономізаційної компетентності ми розуміємо – діяльність по „виращуванню” суб’єктної позиції дитини; діяльність педагога в умовах проблемної ситуації дитини; діяльність, що спирається на активність дитини і служить опорою цієї активності; діяльність, яка принципово створює умови для самовизначення і самореалізації дитини в природній, конкретній життєвій ситуації. Оптимізація зовнішнього впливу може бути забезпечена шляхом створення педагогічно доцільного реабілітаційного середовища, у якому будуть ураховані складності процесу формування життєвого досвіду соціально-незахищених дітей.

6. Головна мета педагога, який працює в умовах педагогічної підтримки особистості, – допомогти дитині в її розвитку, і вся гуманістична педагогічна практика повинна забезпечити розвиток сутнісних сфер дитини – інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової сфер; сферисаморегуляції, предметно-практичної, екзистенційної сфер.

7. З позицій сучасної соціальної роботи, педагогічна діяльність стосовно підтримки соціально-незахищених осіб має на меті визначення й вивчення ставлення індивіда до соціальних цінностей суспільства, з’ясування сутності соціально-педагогічних проблем, що утворюють складну життєву ситуацію індивіда, родини, групи; відновлення порушених чи втрачених суспільних зв’язків, соціальних функцій, забезпечення відповідності індивідуальної та колективної поведінки загально визначеним суспільним нормам і

правилам; допомогу на емоційному, когнітивному і поведінковому рівні у визнанні і розв'язанні клієнтом власних труднощів.

На підґрунті вище наведених визначень педагогічної підтримки соціально-незахищених категорій населення окреслимо власне бачення цього феномену.

Педагогічна підтримка соціально-незахищених категорій населення – цілеспрямована соціально-педагогічна діяльність, орієнтована на розкриття потенціалу особистості, забезпечення заходів щодо попередження виникнення у неї соціально-педагогічних проблем, виявлення утруднень і надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги. У визначені феномена „педагогічна підтримка” особливо значущою, на нашу думку, є одна стратегічна стрижнева лінія – це формування самосвідомості, самовизначення і самореалізації особистості.

Педагогіка спочатку працює не із статикою, а з процесом. І можна оцінювати ефективність педагогічної діяльності, якщо під цим розуміється аналіз первинного особового стану дитини і розгляд процесу, організованого для його сприятливої зміни. Але робота з соціально-незахищеною дитиною, з підростаючою особистістю, робить навіть таку оцінку вельми умовною. Тому критерії слід перш за все шукати в цілях, що визначають ту або іншу діяльність. Якщо педагогічна підтримка – надання професійної допомоги соціально-незахищеній дитині в рішенні її проблем, що перешкоджають її нормальному (сприятливому, успішному) фізичному, психічному, соціальному розвитку, є метою соціально-педагогічної діяльності, то будь-який зміст, технології, організаційні форми, на яких шикуються освітньо-виховний процес, повинні будуть розглядатися і оцінюватися відповідно до цієї мети. Якщо педагог пред'являє вимоги до дитини відповідно до її реальних і потенційних можливостей (зони найближчого і перспективного розвитку), то він не може не звертати уваги на проходження ним кризових зон розвитку, коли він діє на межі можливих сил, а педагог „страхує” його; не інструментуючи його відповідним чином, не підміняючи і не знижуючи зусиль самої дитини, але підтримуючи і стимулюючи її, стежачи при цьому за тим, щоб дати навантаження, що не перевищує її можливості. Головне правило: дати можливість соціально-незахищеній дитині подолати чергову перешкоду, розвинувши при цьому інтелектуальний, етичний, емоційний, вольовий потенціал, відчувати себе людиною, здатною на вчинок.

Слід підкреслити, що все вищесказане в рівній мірі стосується всіх вікових груп, але особливо актуальною, на наш погляд, потреба в педагогічній підтримці стає саме на етапі дорослішання, коли загострюється інтерес до складних світоглядних проблем: щастя, обов'язку, свободи особистості, сенсу життя.

Література

1. Анохіна Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности в образовании. Вып. 6. Забота – поддержка – консультирование. – М., 1996. – С. 77. 2. Газман О. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 109. 3. Капська А. та ін. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / заг. ред. І. Зверєвої та Г. Лактіонової. – К. : Наук. Світ, 2001. – 129 с. 4. Нилл А. Саммерхилл : Воспитание свободой / пер. с англ. – М., 2000. – С. 12. 5. Фрумін І. Педагогічна підтримка : між допомогою і вирощуванням // Виховання і педагогічна підтримка дітей в освіті. – М., 1996. – С. 27.

Іваньо Н. В. Педагогічна підтримка соціально-незахищених громадян в умовах функціонування корпоративіської моделі соціальної роботи

У статті з'ясовано, що педагогічна підтримка соціально-незахищених категорій населення – цілеспрямована соціально-педагогічна діяльність, орієнтована на розкриття потенціалу особистості, забезпечення заходів щодо попередження виникнення у неї соціально-педагогічних проблем, виявлення утруднень і надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги.

Ключові слова: педагогічна підтримка, соціально-незахищених громадян, корпоративіська модель, соціальна робота.

Иваньо Н. В. Педагогическая поддержка социально-незащищенных граждан в условиях функционирования корпоративиской модели социальной работы

В статье определено, что педагогическая поддержка социально-незащищенных категорий населения – целеустремленная социально-педагогическая деятельность, ориентированная на раскрытие потенциала личности, обеспечение мероприятий по предупреждению возникновения у нее социально-педагогических проблем, выявление затруднений и предоставление своевременной социально-педагогической помощи.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, социально-незащищенные граждане, корпоративиская модель, социальная работа.

Ivano N. V. Pedagogical support of socially-unscreened citizens in the conditions of functioning of cooperative model of social work

It is certain in the article, that pedagogical support of socially-unscreened categories of population is the purposeful socially-pedagogical activity, oriented to opening of potential of personality, providing of measures on warning of origin at her of socially-pedagogical problems, exposure of difficulties and grant of timely socially-pedagogical help.

Keywords: pedagogical support, socially-unscreened citizens, cooperative model, social work

УДК 371.134:811

О. О. Мазурік

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

Діалог як педагогічний феномен має вагомі філософські підстави і покликаний відбити, віддзеркалити під специфічним кутом зору багатоплановість і суперечливість соціальної та наукової дійсності. Культ співбесіди, живого безпосереднього спілкування, міжособистісних контактів рівноправних партнерів, зацікавлених у пошуку істини, становив і становить одну з важливих особливостей культури й освіти.

Проблема діалогічної взаємодії як способу позиційного обміну сягає корінням в далеке минуле, де діалог виникає як спосіб культивування мистецтва переконання, тобто ефективного управління розумом і почуттями людей за допомогою використання мови та логіки. (Платон, Аристотель, Еразм Роттердамський, Галілео Галілей, Леонардо Бруні, Френсіс Бекон, І. Кант, К. Ясперс, Дж. Дьюї, Ф. Шлейермахер, М. Бубер). Це було продиктовано запитом суспільства ще в античний період, коли софісти, прийнявши при аналізі пізнання за висхідний пункт спілкування людини не з природою, а з іншими людьми, відкрили специфічний комунікативний план діяльності розуму. Серед сучасних учених надзвичайно важливими, стосовно нашого дослідження, є роботи М. Бахтіна, В. Біблера, М. Кагана, Г. Семенової.

Мета статті – проаналізувати розвиток феномену „діалог” з античних до сучасних часів задля виявлення сутнісних характеристик діалогічної взаємодії. Уже в еллінській культурі завдяки працям Платона з’являється феномен „сократівського діалогу” як специфічної форми інтелектуального спілкування самостійно мислячих людей. Опанувавши результати роботи, виконаної софістами з вивчення засобів і процесів спілкування, Сократ переніс їх із середовища публічних спорів у мікросоціум і порівнював мистецтво діалогічної бесіди з повивальним у тому сенсі, що воно допомагає народженню істини. Вартим уваги є факт, що Сократ не залишив письмового викладу свого вчення, через те, що форма його філософствування – діалог – передбачала безпосередній контакт співрозмовників. Сократ уважав, що письмові твори, створюючи ілюзію влади над пам’яттю, прищеплюють „забудькуватість”. Діалог – це справжня „жива і натхненна мова людини”, писемність ж – це всього лише наслідування діалогу [8, с. 275].

Діалог для Сократа – свого роду натхненне пошукове поле; він неможливий без спілкування, співприсутності двох людей при спільному пошуку істини, у якому кожен із співрозмовників виступає як рівний. Це стосується й того випадку, коли один із учасників діалогу є учителем, а інший – учнем. Відповідно до його педагогічних переконань у діалозі

немає вчителя, який «навчає», тобто передає учню певну суму знань, і нема учня, який несе у своїй голові набір відомостей, як у „порожньому сосуді” [8, с. 314]. У сократівському діалозі є дві особи, для яких істина й знання не дані в готовому вигляді, а являють собою проблему й передбачають пошук. Тут мистецтво діалогу мало на меті орієнтувати співрозмовника на самопізнання, а також на виявлення і з’ясування того знання, яке для нього здавалося прихованим.

Так, Платон уважав живу бесіду витокком мудрості, а поганого співрозмовника він порівнював із німими книгами, які не вміють „відповідати на запитання”, „не в змозі ні відповісти, ні запитати” [8, с. 329]. Аналіз діалогів Платона дозволяє виявити характеристики, що відображають сутність діалогу: єдина для учасників мета – пізнання істини, одержання нового знання щодо предмета обговорення; умови успішності – рівність партнерів (спілкування на основі суб’єктної взаємодії), емоційна включеність тих, хто спілкується, взаємопроникнення та взаєморозуміння особистісних смислів суб’єктів діалогу, співтворчість; результат – перетворення особистих точок зору взаємодіючих суб’єктів й отримання нового знання, відкриття нових сенсів. Іншими словами, у діалозі знаходять відображення принципи, які зумовлюють гуманістичний характер спілкування людей.

Аристотель, поставивши перед собою завдання „знайти спосіб, за допомогою якого ми в змозі будемо з правдоподібного робити висновок про будь-яку пропоновану проблему і не впадати в суперечність, коли ми самі відстоюємо яке-небудь положення” [1, с. 349], а також з’ясувати, на чому ж заснована примусова сила розмов, якими якостями повинна володіти мова, щоб переконувати людей, змушувати їх із чимось погоджуватися чи визнавати що-небудь істинним, переосмислив усі отримані до нього розрізнені знання про прийоми й форми мислення, розробив основні проблеми формальної логіки, узагальнив досвід діяльності думки, яка була на той момент. Незважаючи на те, що в складі античної культури зростала вага мови, яка письмово фіксується, жива співбесіда, діалог мали конститутивне значення і для формування риторики, логіки, і для процесу освіти в цілому [6].

Варто відзначити, що античне навчання – це ланцюг живих актів усного спілкування між учителем і учнем. Формується нова форма навчання – лекції: „езотеричні” – для обраних і „екзотеричні” – для більш широкої публіки. Аристотель підкреслював можливість двох способів організації знання. Знання може бути побудовано у відповідності з логікою загального й необхідного знання, ця модель знання представлена в „Аналітиках”. „Топика” представляє іншу модель знання – логіку живого спілкування, прийоми захисту своєї позиції і спростування позицій своїх опонентів. Діалектика як логіка суперечки має справу з іншим, вірогідним знанням, функціонуючим у суперечці, із регулятивами усної бесіди, діалогу, із процедурами критики різних позицій.

У подальшому розвитку, в період середньовіччя, глибокий сутнісний діалог трансформується в більш знеособлену форму – диспут, який існує до цього часу в структурі навчання. Найважливішою особливістю диспуту як способу діалогічного спілкування в освітньому процесі того часу є те, що її ядро становить не дослідження, не приріст нового знання, а інтерпретація сенсу вже наявних текстів (в основному релігійних) і переповідаючих божественне слово авторитетів – визнаних церковних теологів. Однак такий поворот у використанні діалогу дав поштовх до розвитку герменевтики як мистецтва тлумачення, розуміння тексту. Із герменевтичною спрямованістю знання пов'язана особливість культури середньовіччя – ставлення до світу як до школи, універсалізації образів навчання й учнівства. Викладання було замкнуте в твердо встановлені форми, це стосувалося і змісту, і організації навчання.

Слід сказати, що диспут мав позитивне значення для середньовічної освітньої культури. Приймаючи за метод „так” і „ні” – виявлення протилежностей, діалектичний аналіз змісту, за форму викладання – диспут, ця школа внесла до знання плідний дух боротьби, поглибила природні антиномії релігійності [9]. Із диспутами пов'язані багато досягнень середньовічної думки, розробка аргументації різних філософських і наукових шкіл, поширення освіченості.

Перетворення диспуту в універсальний загальний комунікативний механізм було разом з тим і симптомом його виродження. Гіпертрофія диспуту призвела до того, що в його змісті збільшилася вага питань, далеких від будь-якого наукового змісту, таких, що не мають смислового навантаження. Точна наука, яка зароджувалася, встала в пряму опозицію до диспутів. Уже при вивченні науки і філософії Відродження привертає увагу гостра критика схоластики взагалі й диспутів, зокрема. Еразм Роттердамський писав, що магістри та бакалаври „раз у раз заводять один із одним запеклі суперечки через проблеми, не варті уваги і в бурній дискусії здебільшого втрачають із уваги істину” [9].

На противагу диспутам багато гуманістів того часу стверджують необхідність для процесу пізнання усамітнення. Наприклад, Петрарка у творі „Про усамітнене життя” впроваджує думку про те, що заняття істинною філософією на противагу схоластичній книжковій мудрості полягає в усамітненому роздумі. Замість формалізованого й ритуалізованого диспуту він висуває ідеал дружнього діалогічного спілкування односторонців, де особистість отримала б право говорити й мислити по-своєму, вільно, шукати вирази, у яких втілилася б інтонація розмови, атмосфера рівності й взаємної поваги.

Учені епохи Ренесансу прагнули відродити діалог, навіть трактати цієї епохи внутрішньо діалогічні. Послання до друзів, філософська поема, діалог – основні форми викладу наукових думок та ідей. Однак діалог цей вельми специфічний. Істина постає в ньому не в чітко сформульованому підсумку, а в самій діалектиці спору, вона не

може бути ототожнена з позицією учасників діалогу. Причому вчені Ренесансу підкреслювали свободу вибору форми викладу, свободу від наслідування будь-яких зразків. Вихідною посилкою була відмова від завершеності думки, від домагання на закінчене монологічне розгортання істини, неприйняття будь-яких тверджень про те, що „все вже сказано”, відстоювання позиції нескінченного пошуку, духу шукань і відкриттів. Висловлюючи цю позицію, Галілео Галілей писав: „Багато хто хвалиться тим, що може навести велике число авторитетів на підтвердження своєї думки; я ж хотів би, щоб мої думки були новими й винайденими мною самостійно”. Обгрунтовуючи перевагу жанру діалогу, він казав: „Судження залежать від того, що приходить в голову не одному, а трьом, і, розмовляючи за своїм смаком, ми не пов’язані тією строгістю, яка обов’язкова для того, хто думає *ex professo* методично про один предмет ...” [9].

Ставлення до діалогу безпосередньо залежало від ставлення до культури античності. Багато гуманістів вбачали джерело досягнень античної філософії в полеміці різних філософських шкіл, а криза науки в середні віки пов’язувалася з відмовою від мистецтва спору. Леонардо Бруні прямо проводив думку, що необхідно відродити мистецтво діалогу й „відкинути думку багатьох невігласів, які вважають, що вченим може бути лише той, хто ховається в самоті й спокої” [5]. Поступово натурфілософи усвідомили, що публічний діалог, дискусія – необхідна форма спілкування між ученими. Так, на думку Пікоделла Мірандолли, немає більш правильного способу досягти розуміння істини, крім частих вправ у диспутах. Подібно до того, як гімнастика зміцнює тіло, так, без сумніву, ця своєрідна палестра робить сили твердіше і непохитніше.

Хоча науковий розвиток того часу протікав у бурхливих теоретичних дебатах, у полеміці між ученими, сам факт існування дискусій, наявність розбіжностей між ученими оцінювалися негативно, як пережиток схоластичного періоду в історії науки. Френсіс Бекон, який належав в тій же мірі до епохи Відродження та науки нового часу, вбачає в спорах ідоли площі, які викривлюють уми людей. За його словами, схоластична наука виявляє „лише жахливий лай сперечання та нескінченних питань”, а диспути шкідливі вже тому, що люди „зазвичай схильні взагалі відкидати істину через ті суперечки, які ведуться навколо неї”.

Істина не народжується, а помирає в суперечках – так можна було б сформулювати настанову нової науки, класичної методологічної свідомості XVIII ст. Своє філософсько-методологічне усвідомлення ця настанова знайшла у філософії І. Канта.

Для Іммануїла Канта, який увів у теорію науки в якості гаранта істинності трансцендентальний суб’єкт, загальний і гомогенний досвід, безсумнівно, що в сфері теоретичного знання немає і не може бути суперечок, що суперечки повинні припинитися, якщо досягнуто адекватне філософське розуміння структури теоретичного, або чистого,

розуму. За його словами, „в сфері чистого розуму не буває справжньої полеміки. Обидві сторони товчуть воду в ступі і б'ються зі своїми тінями, так як вони виходять за межі природи” [9]. Ареною суперечок можуть бути, на його думку, лише психологія й теологія. Але суперечки в цих областях він розцінює як дитячу забаву, оскільки тут не дотримуються й не можуть бути дотримані норми науково-теоретичного знання. „Суперечка виявляє лише деяку антиномію розуму, яка, закорінюючись в його природі, необхідно повинна бути вислухана і досліджена. Суперечка розвиває антиномію, розглядаючи її предмет із двох сторін і виправляючи її судження тим, що обмежує це судження. Спірним виявляється тут не предмет, а тон”.

Отже, усе з вищенаведеного свідчить, що обговорення, діалог, наукова суперечка – наслідки внутрішньої суперечливості теоретичного знання – необхідні для розвитку науки, тому що дозволяють розглянути предмет із двох сторін, розвинути аргументацію, з'ясувати доводи й контрдоводи й тим самим визначити кордони й можливості теорій. І разом із тим суперечки з точки зору критицизму зовсім не потрібні, спірним виявляється лише тон полеміки, а не її сутність.

У XVIII-XIX ст. на перший план виступає проблема інтеграції та організації наявного знання. У результаті наука та освіта отримали сучасний варіант хрестоматій, довідників, енциклопедій. Як атом науково-професійної комунікації визначилася стаття, швидка еволюція якої проявилася в розробці апарату виносок і посилянь, а її нормальним тоном стає штучна безособова мова, яка, як передбачалося, повинна була захистити науку від суб'єктивності. Однак ці засоби, що виникли з необхідністю транслювати великі інформаційні обсяги, – прямий шлях для змагального співробітництва вчених і педагогів, у тому числі й на міжнародному рівні. Обмін науковою інформацією дуже важливий у будь-якому прояві, але жива дискусія залишається незамінним комунікативним механізмом. На думку Г. Мензела, „міжособистісна комунікація в ході відкритої дискусії дає вченим можливість познайомитися з реакцією слухача на їх висловлювання та в результаті цього отримати корисні критичні зауваження щодо їх роботи та їхніх ідей. Цей же механізм робить міжособистісну комунікацію суттєвою частиною системи визнання в науці”.

Більшість західних учених із другої половини XIX століття прямо або опосередковано визнають істотний зв'язок розвитку науки та освіти з соціальними та міжособистісними умовами. Вони прагнуть виявити „життєвий сенс” діалогу, звертаючись до людини, до його темпераменту, психічного складу і т.д.

Представники позитивізму робили акцент на свободу думки, релігії, смаків, зборів і висловлювань (Дж. С. Мілль, А. Муррі, А. Габеллі та ін.), вважали критику важливим елементом прогресу. „Тільки нерозумні й напівбоги, що вважають себе невразливими, сприймають критику в штики. Якщо критика не найвищий, той найнеобхідніший дар

духу, бо вона – дієва профілактика помилки. Хто любить істину – цю богиню всіх благородних душ, ніколи не проміняє суперечку на сварку ...”, мав на увазі А. Муррі [9]. Прагматизм же проголосив своїм завданням остаточне подолання філософських суперечок. „Прагматичний метод, – писав У. Джемс, – це, насамперед, метод улагодження філософських суперечок, які без нього могли б тягнутися без кінця”. Сутність цього методу зводилася до тези, що „істина – це різновид благого”, у силу чого твердження, що допомагає людині погодити свій новий досвід із запасом старих переконань, полегшує досягнення поставленої нею мети, „спрощує, економізує його працю”.

Такі ж суперечливі погляди на природу особистісних утворень у науковому спорі характерні й для початку ХХ століття. Філософська свідомість, представлена в таких течіях, як прагматизм, неопозитивізм, реалізм, вбачає основну свою задачу в елімінації спорів із науки й затвердження певної „єдиної науки”. Тому сама думка про те, що жива дискусія – необхідний компонент наукових пошуків, який вимагає філософсько-методологічного осмислення, взагалі не виникала в цих течіях ХІХ – початку ХХ ст.

Але „діалог про діалог” був продовжений. Німецький філософ Карл Ясперс, один із засновників екзистенціалізму, розглядаючи комунікації в широкому сенсі цього слова, увів термін „екзистенційної комунікації”, що означає внутрішній вільний зв’язок людей, у якому вони відкриваються як самоцінність і неповторні особистості. Поза комунікацією немає й не може бути свободи, вона суть, спосіб і форма буття розуму, що вносять осмислення, „освіту”, із одного боку, і екзистенції – з іншого боку. З точки зору К. Ясперса, комунікація – це спілкування, у якому людина не грає „ролі”, приготувані йому суспільством, але відкриває, який сам „актор”. Екзистенційна комунікація К. Ясперса протилежна „масовій комунікації”, у якій особистість втрачається, розчиняючись у натовпі. К. Ясперс розглядає й саму істину в зв’язку з комунікацією: комунікація – віднайдення істини, спілкування „у правді”, засноване на „взаємності”, „рівності рівнів”, „становленні відкритості”, „люблячій боротьбі”, тобто на глибоких особистісних відношеннях, на противагу анонімним і утилітарним.

Саме починаючи з екзистенціалізму, який привів до думки про гносеологічну рівноправність позицій суб’єктів освіти, і інтеракціоністського розуміння будь-якої соціальної взаємодії, у тому числі освітньої, як процесу й результату інтерпретуючих дій його учасників і перетинання їх задумів, стало можливим витлумачити комунікацію як стан, точніше, подію, яка логічно передуює суб’єктності.

Окремо треба відзначити дослідження Джона Дьюї з його „рефлексивною етикою” як методом розкритості мислення особистості, незаслужено звинуваченим у моральному релятивізмі. Філософ не тільки обґрунтував ідею „рефлексивної моралі”, але й розробив концепцію, як підготувати людину до саморегуляції поведінки. В умовах демократії, на

думку Дж. Дьюї, у людини, що володіє свободою ініціативи та дії, має бути розвинене самостійне „рефлексивне мислення”. Останнє, за Дж. Дьюї, – це „активний, наполегливий, ретельний розгляд вірувань або суми знань у світлі тих основ, на яких вони ґрунтуються, і розробка подальших власних висновків” [11, с. 5].

Рефлексивне мислення та інструментальний метод розкріпає людину та її здібності, дозволяє вільно експериментувати, розширювати, збагачувати, розвивати свій соціальний досвід, орієнтуючись на загальне благо. Для індивіда та суспільства важливим є не стільки досягнутий результат, скільки прогрес досвіду, який постійно розширюється й стає більш людським, у якому всі беруть участь і в який кожен вносить свій внесок [11].

Дж. Дьюї повністю поділяє положення Ж.-Ж. Руссо про те, що справжня освіта є не щось таке, що накладається на дитину ззовні, а природний ріст і розвиток властивостей і здібностей, із якими людина з’являється на світ.

Німецький вчений Фрідріх Шлейєрмахер у своєму дослідженні про індивідуальне як вищий прояв реальності та про спілкування індивідів як єдиний спосіб зв’язку унікальних істот стверджує, що самосвідомість особистості формується тільки в співвідношенні з свідомістю іншого Я з Ти, тобто діалог у нього виступає способом самосвідомості й самоусвідомлення людини.

Неопрагматик Ричард Рорті відзначав, що підтримувати завжди відкритою дискусію – значить, сприймати ближніх як творців нових ідей і форм, а не як предмети для акуратного опису. Характер діалогу, звичайно, „обумовлений традицією вивчення тексту та особливою підготовкою тих, хто їм займається, однак від ілюзії, що якийсь голос може панувати над іншими, варто заздалегідь відмовитися” [9].

Бурхливий розвиток і синтез наук дозволяє виділяти й розглядати окремі структурні аспекти науково-освітньої та міжособистісної комунікації: лінгвістичні, психологічні та ін. Французький екзистенціаліст Габріель Марсель у розробці проблем комунікації та діалогу переніс „класичний” акцент філософського розгляду з „пізнання” на „причетність”. Він вводить поняття „таїнство”, покликане описати взаємовідношення Я і не-Я на противагу раціоналістичному відношенню до світу як до „проблеми”. Таїнство не протиставляє суб’єкт об’єкту, те, що пізнає – тому, що пізнається. Традиційні суб’єкт і об’єкт пізнання постають як той, хто переживає і те, що переживається. Причетність призводить до надраціональної єдності суб’єкта та об’єкта, яку неможливо виразити в поняттях і словах. Місце речових „відносин” займає інтерсуб’єктивність, прообразом якої служить не відношення суб’єкта до об’єкта, а міжсуб’єктна комунікація, відношення Я до Ти.

Єврейський релігійний філософ Мартін Бубер намагається проникнути в суть діалогу, виокремити його місце в людському

існуванні. Він писав: „Реальність стає людською саме в діалозі”. „Цей діалог (тобто не обумовлений заздалегідь, але цілком спонтанний, де кожен звертається безпосередньо до свого партнера й викликає його на непередбачувану відповідь), справжній урок, справжній, а не іграшковий поєдинок – ось приклади справжнього „між”, суть якого реалізується не в тому чи в іншому учаснику й не в тому реальному світі, у якому перебувають поряд із речами, але в найбуквальнішому сенсі – між ними обома ...” [5]. Ідеї М. Бубера представляють для нас великий інтерес, через те, що їм була зроблена спроба абстрагуватися від діалогу як форми комунікації й наблизитися до сутнісних, битійних взаємовідносин суб’єктів діалогу.

Центральною ланкою вчення М. Бубера виступає діалог, який розглядається ним як сутнісна характеристика буття людини: „Для кожного з партнерів діалогу шлях до самого себе є не найкоротшим, а навпаки, довгим, який проходить через партнера й через світ” [5, с. 17]. За М. Бубером діалог онтологічний, його мета – звільнити людей від стереотипів мислення й допомогти їм побачити більш ясно істину власного досвіду. За допомогою бесіди та діалогу він прагне „знайти нові, кращі, більш цікаві й корисні шляхи розмови”. Проте М. Бубер висуває спірну думку про неможливість інтелектуальної рефлексії всередині відношення Я – Ти. При зверненні Ти, за М. Бубер, жодна частина Я не може залишитися стороннім спостерігачем, споглядальником. „У відношенні Я – Ти можна говорити тільки про цілісне буття” [5, с. 49].

У цьому зв’язку М. Бубер вводить поняття Іншого. Інший – те, що не є Я, інше по відношенню до мене, і в той же час подібне мені, рівний мені суб’єкт, що володіє властивостями особистості. Дослідник творчості М. Бубера Фрідман пише: „Мислення й пізнання повинні бути не монологом, а діалогом. Діалогічне мислення визнає, що Інший має не тільки вуха, а й рот, і що Інший може сказати щось таке, що тебе здивує ...” [12, с. 3–4]. У цій зустрічі, у бісуб’єктній комунікації людина стає особистістю. Так усе людське життя є по суті своїй діалог, заклик і зустрічний заклик, вимога й відповідь. Людина стає самою собою не шляхом чесноти або шляхом ставлення до себе самої, але тільки у відношенні до Іншого.

Істина повинна бути відкрита в ставленні людини до Інших, вважає М. Бубер. „Життя діалогу не є перевага інтелектуальної активності ... Тут немає обдарованих і не обдарованих, є тільки ті, хто живуть заради себе, і ті, хто віддають себе” [5]. Щоб вирішити цю задачу, необхідно знайти спосіб розмови з людьми про те, що стало для них стороннім (далеким; від чого вони відчужилися). М. Бубер наполягає, що й суспільне життя може будуватися за тими ж принципами особистісного підходу, кожен повинен почувати себе залученим у відносини з Іншим. Учитель, священник, психотерапевт і навіть державний чиновник можуть і повинні жити „життям діалогу”, щоб краще виконувати свої завдання.

Таким чином, діалогізм М. Бубера універсальний, із онтологічного плану він переходить у гносеологічний, психологічний, соціальний, культурний і має глибоко гуманістичну спрямованість.

Лише в 80-ті роки ХХ століття в західній філософії та методології науки відзначається поворот до включення комунікативних, діалогічних характеристик у саму структуру знання. Це було досягнуто спільними зусиллями філософів, формальною й неформальною логікою, аналітиків усної, письмової та розмовної мови, учених, що займаються проблемами спілкування, психологів, педагогів та представників інших дисциплін.

Велику роль у вивченні комунікативної структури діалогу, дискусії, полеміки зіграли також дослідження з риторики Х. Перельмана, який обґрунтував теорію розсудливої аргументації, діалогічній логіці П. Лоренцена, де логічні докази будуються у формі діалогу, аналітична структура С. Тулміна, проблематологія М. Мейера, соціальна епістемологія Ч. Вілларда, комунікативна раціональність Ю. Хабермаса та інші праці, які принципово допускають альтернативність і конкурентність різних теорій та дослідницьких програм сучасності в області, яка розглядається.

Стосовно нашого дослідження, визначальними ми вважаємо роботи російських філософів – М. Бахтіна, який звів діалогізм у принцип життєдіяльності людини й розкрив складну структуру діалогічного процесу, В. Біблера, який виявив зв'язок мовленнєвого діалогу й внутрішньої мови, мислення, самосвідомості особистості, і М. Кагана, який виділив діалогічне спілкування як природну форму міжкультурного взаємозв'язку, що породжує нові знання та відносини.

Дослідження специфіки особистісної природи людини М. Бахтіна привели до створення так званої діалогічної теорії особистості. На його думку, класичний системний підхід не може адекватно відобразити специфічний світ особистості з характерними для нього недосконалістю, невпорядкованістю і незавершеністю. Розуміння світу особистості вимагає іншої, гуманітарної методології. Теорія М. Бахтіна фактично призводить до відкриття специфічних функцій особистості. Перша – це забезпечення позиції Я-для-себе, своєрідної самодетермінації. Особистість покликана забезпечити граничну конкретність буття людини, індивідуальну точку зору на світ, неповторність [3, с. 63]. Друга функція особистості – забезпечення цілісності внутрішнього світу індивіда, пронизаного єдністю внутрішнього змісту. Третьою функцією особистості, за М. Бахтіним, слід вважати її відповідальність. Взяття людиною відповідальності на себе за власні дії, а часто й за те, у чому безпосередньо не брав участь, – найважливіша функція та призначення особистості.

Діалогічні відносини, за М. Бахтіним, – це майже універсальне явище, що пронизує всю людську мову й усі прояви людського життя. Діалог є спосіб взаємодії свідомостей. Розуміння, на його думку, виникає

там, де зустрічаються дві свідомості. „Проблема розуміння. Розуміння як бачення сенсу, але не феноменальне, а бачення живого сенсу переживання та вираження, бачення внутрішньо осмисленого, так би мовити, самоосмисленого явища” [2, с. 129]. Рефлексивний момент реалізується в М. Бахтіна у внутрішньому плані: „Проста формула: я дивлюсь на себе очима іншого, оцінюю себе з точки зору іншого. Але за цією простотою необхідно розкрити надзвичайну складність взаємовідносин учасників цієї події. Вненаходімість (я бачу себе поза собою) ... Як я уявляю себе самого, коли думаю про себе. Я ставлю себе на сцену, але не перестаю відчувати себе самого в собі” [2, с. 241].

М. Бахтін робить істотний методологічний висновок, важливий для нашого дослідження: „Справжнє життя особистості доступне тільки діалогічному проникненню в неї, якому вона у відповідь вільно відкриває себе”, тобто особистість як така не може бути об’єктом вивчення, вона може лише стати суб’єктом діалогічного звернення.

Вагомий внесок у дослідження діалогу вніс В. Біблер. Він розглядав „діалогічний принцип” в якості пояснення внутрішньої мови, мислення. Тобто мовленнєвий діалог наче занурюється їм в область свідомості, мислення, із подальшим перетворенням його в діалог самосвідомості. Вступ у внутрішній діалог із образом культури (текстом, художнім твором і т.п.) дозволяє суб’єкту зануритися в процес соціальних зв’язків у глибині свідомості, що, за В. Біблером, „є – в логічному плані – процес перетворення розгорнутих і відносно самостійних „образів культури”, її готових феноменів у культуру мислення, динамічну й розплавлену, конденсовану в „точці” особистості. Об’єктивно розвинена культура отримує ... суб’єктне визначення, тобто таке, де вона виявляється звернена в майбутнє формою творчості нових, ще не існуючих, але тільки можливих „образів культури”” [4, с. 98].

За В. Біблером, правомірно логіку творчого мислення представити як логіку діалогу [4]. В. Біблер бачить принцип діалогічності й в розвитку загальної культури як феномену, і в механізмі самодетермінації особистості з притаманною їй історичністю й соціальністю. Учений не зводить діалог тільки до спілкування, для нього діалог і спілкування не тотожні, але спілкування включає в себе діалог як форму спілкування.

В. Біблер застерігає від примітивного розуміння діалогу як типу наукової або побутової мови людини. У діалозі культур В. Біблера мова йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини припускає взаєморозуміння онтологічно різних особистостей, що володіють – актуально чи потенційно – різними культурами, логіками мислення, змістами істини, краси, добра. Учений уважає, що діалогічне спілкування найбільш ефективно в організації й особистісно-розвиваючих контактів, тому що воно адекватно суб’єкт-суб’єктному характеру людської природи. „У діалозі формуються особливі відносини,

які не можна звести ні до чисто логічних, ні до чисто предметних, т.к. тут зустрічаються цілісні позиції ... „ [4, с. 253].

М. Каган стверджує, що на відміну від монологічної форми спілкування, яка має суто односпрямований та інформативний характер, діалогічне спілкування є такою формою міжсуб'єктного взаємозв'язку людей, що дозволяє створювати спільний для тих, хто спілкується, інформаційно-практичний і духовний простір, у якому на основі симетричної (паритетної) активності тих, хто спілкується, виникають нові знання, відносини, почуття, що відносяться до різних сфер життєдіяльності й самих суб'єктів. „Зовсім не випадково поняття „діалог”, яке ще недавно означало вербальний зв'язок людини з людиною, отримало в наші дні розширювальне значення в естетиці, етиці, політології, філософії – аж до формули М. Бубера „діалогічне життя”; воно виявилось перенесеним і на відносини людини з природою – поняття „діалог із природою” усе частіше зустрічається в сучасній філософській, науковій, публіцистичній літературі, і не можна не визнати, що метафора перетворилася тут у точний теоретичний концепт ... Бо „діалог” означає таку форму міжсуб'єктної взаємодії, яка поширюється й на відносини суб'єкта з квазі-суб'єктом, тобто природним об'єктом, річчю, образом нашої уяви або художнім образом, якому ми приписуємо якості суб'єкта й починаємо ставитися до нього як до суб'єкта” [7]. Розуміючи діалог як міжсуб'єктну взаємодію, учений зазначає, що в ролі суб'єкта може виступати як окрема особистість, так і соціальна група [7, с. 250].

Так, сучасна західна й вітчизняна наука, вивчивши й синтезувавши форми, структуру, характер дискусій і полеміку в ході історії „людини в діалозі”, розширює горизонт даної проблеми. Адже яким б значним не були зміни, що вносяться до праці будь-якої людини його постійним технічним переозброєнням, прямим вторгненням комп'ютерної техніки в експериментальні процедури, у процеси аналізу даних, проектування, моделювання – врешті решт, саме людський фактор, живий драматизм зіткнення думок, позицій та оцінок як і раніше, залишається переважаючим у науковому пошуку та освітньому просторі [9].

Таким чином, аналіз діалогічних методів, які історично склалися в процесі пізнання, показав, що при різноманітті напрямків дослідження ми можемо розглядати діалог:

- по-перше, як спосіб упорядкованої спільної діяльності на основі міжсуб'єктного інтелектуального спілкування, що має на меті збільшення та критичний обмін знаннями об'єктивного й суб'єктивного характеру;
- по-друге, як засіб розвитку мислення, що дозволяє отримати нове знання, розглянути предмет вивчення з багатьох сторін, розвинути аргументацію, з'ясувати доводи й контрдоводи й тим самим визначити кордони й можливості висунутих теорій;

- по-третє, як спосіб розширення соціально-комунікативного досвіду суб'єктів на основі самоаналізу й вироблення їх особистісних смислів.

Через діалог людина одночасно отримує об'єктивне знання, оскільки зміст наукового діалогу покликаний внести об'єктивний характер, і вирішує ряд власних соціальних проблем через рефлексивне мислення й координацію власної поведінки в спілкуванні, тобто правомірно представити діалог як продуктивний інструментальний метод, що розкриває й збагачує особистісні позиції людини.

Діалог людей (мовленнєвий), діалог ідей (науковий), діалог культур (історико-концептуальний), діалог людини із самою собою (рефлексивний) вимагають особливої організації комунікативного простору, яка прямо впливає на його продуктивність. Історичний досвід показує, що діалог в якості освітнього й наукового методу може бути представлений як цілеспрямований комунікативний план діяльності, наповнений об'єктивним змістом, і реалізовуватися за допомогою різноманітних форм: діалог – інтелектуальний міжособистий контакт двох самостійно мислячих суб'єктів (бесіда); полілог – інтелектуальний і соціальний контакт трьох і більше суб'єктів комунікації (тут комунікація розуміється більше як обмін інформацією, взаємодії з метою самопрезентації, із одного боку, і одержання нового об'єктивного змісту, нового смислу – з іншого) в інформаційно-практичному просторі (диспут, дискусія, конференція тощо); внутрішній діалог – самоусвідомлення й самовизначення людини – рефлексивна мислєдіяльність із метою збагачення особистісних якостей і набуття особистісних смислів (самостійна аналітична розумова діяльність), своєрідна внутрішня шкала цінностей та набутого досвіду.

Однак діалогічність, на нашу думку, не може трактуватися як універсальна характеристика процесу пізнання, оскільки велика частка знань, одержуваних емпірично, надзвичайно великий обсяг наукової інформації, необхідної для трансляції через сучасні науково-комунікативні системи, у тому числі й через систему освіти. Крім того, співвідношення об'єктивного й суб'єктивного в змісті діалогу (полілогу) нестабільне, важко піддається аналізу, тому що соціальні та особистісно-суб'єктивні умови діалогу досить мінливі й залежать від багатьох чинників різного характеру й різної природи. Однак, що стосується сфери обміну та зіставлення отриманих знань, тут і виникає діалог, який виступає як спосіб прийняття та співвимірювання знання й представляє його гуманітарне начало.

Щодо визначення наступних логічних кроків у дослідженні даного феномена, ми розглядаємо як доцільне розробку критеріїв, показників та рівнів готовності студентів факультетів іноземних мов до діалогічної взаємодії з учнями початкових класів.

Література

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т / Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – Т. II. – 687 с. **2. Бахтин М. М.** Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000 – 333 с. **3. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с. **4. Библер В. С.** Мышление как творчество / В. С. Библер – М. : Политиздат, 1975. – 399 с. **5. Бубер М.** Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с. **6. Гомперц Т.** Греческие мыслители: в 2 т / Т. Гомперц. – СПб. : Алтейа, 1999. – Т. I. – 605 с.; Т. II. – 269 с. **7. Каган М. С.** Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. **8. Платон.** Протагор / Платон // Избранные диалоги. – М. : Худ. лит-ра, 1965. – 442 с. **9. Семенова Г. А.** Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Галина Александровна Семенова. – М. : РГБ, 2006. **10. Шевченко Г. П.** та ін. Словник – хрестоматія педагогічних понять : навч. посіб. для студ., аспірантів, викладачів / Г. П. Шевченко. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2004. – 272 с. **11. Dewey J.** Creative Democracy / J. Dewey // The Later Works. – New York, 1991. – Vol. 14. **12. Friedman M.** The Human Way : A Dialogic Approach To Religion And Human Experience / M. Friedman. – Chambersburg, Penn., Anima Books, 1982. – 195 p.

Мазурік О. О. Сутнісні характеристики діалогічної взаємодії як педагогічного феномена

У статті визначено передумови діалогу у педагогічному знанні. Проаналізовано розвиток феномену „діалог” з античних до сучасних часів.

Ключові слова: діалог, дискусія, диспут, діалогічна взаємодія.

Мазурик Е. А. Сущностные характеристики диалогического взаимодействия как педагогического феномена

Статья посвящена предпосылкам диалога в педагогическом знании. Проанализировано развитие феномена „диалог” от античности до современности.

Ключевые слова: диалог, дискуссия, диспут, диалогическое взаимодействие.

Mazurik O. O. The essential characteristics of dialogical interaction as a pedagogical phenomenon

The article deals with the preconditions of dialogue in pedagogical knowledge. Development of phenomenon „dialogue” from antique to contemporary time is analyzed.

Keywords: dialogue, discussion, dispute, dialogical interaction.

УДК 37.015.31:17.022.1

М. О. Малькова

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Освіта і суспільство невід'ємні, це єдина динамічна система, елементи якої взаємозалежні. Зміни в суспільстві позначаються на стані сфери освіти. Разом з тим, сама сфера освіти здатна робити активний вплив на розвиток тих або інших тенденцій в суспільстві, підтримувати або гальмувати їх. Це доводить пріоритетну значущість розвитку освіти для суспільства. Освіта є тією ключовою сферою, від якої залежить головне, – формування особистості здатної самостійно будувати своє власне життя, вихованою у душі загальнолюдських цінностей, з урахуванням традицій свого народу, його національної культури, менталітету і звичаїв, з відчуттям соціальної відповідальності, патріотизму, пошани до інших народів. За своєю суттю освіта працює на майбутнє, закладає основу прийдешніх змін, зумовлюючи подальший розвиток суспільства. Духовно-етичний, інтелектуальний, економічний і культурний потенціал кожної держави безпосередньо залежить від стану освітньої сфери і можливостей її прогресивного розвитку.

Сучасний мир характеризується небувалою швидкою зміною цінностей, крахом багатьох традиційних ціннісних уявлень, знеціненням того, що раніше вважалось непорушним, і навпаки, багато процесів і явищ придбали особливу цінність. На думку філософів і аксіологів, сучасний мир переживає глобальну переоцінку цінностей. Проблема цінностей неминуче виникає в переломні, кризові періоди історії, коли народ озирається в своє минуле, у свою історію і культуру, намагаючись знайти відповіді на важливі питання сучасності.

Для сучасного суспільства проблема формування духовно-етичних якостей особистості придбала особливе значення в контексті пошуку нової ідентичності і проблем соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Глобальним завданням національної системи освіти є формування якісно нової особистості, яка повинна ввібрати в себе всі кращі якості. При цьому перед національною системою освіти стоїть специфічне завдання формування духовно-етичних якостей особистості, перш за все, шляхом оволодіння мовою, культурними цінностями, традиціями і менталітетом свого народу.

В освіті необхідно розвивати традиції духовності, виховувати не просто майбутнє покоління, а покоління патріотів, духовно і фізично освічених громадян, що усвідомлюють важливість загальнолюдських цінностей.

У контексті формування етичної культури, духовності особистості розглядаються такі завдання виховання особових якостей, як

сумлінність, чесність, порядність, справедливість, відчуття співчуття, милосердя і тощо.

Основні положення організації освіти, орієнтованої на розвиток особистості, служать формуванню готовності до успішного функціонування в житті, до компетентної і відповідальної участі в збереженні і розвитку матеріальних і духовних багатств суспільства. У процесі розвитку особистості головними орієнтирами є цінності духовної і етичної підстави вчинків і дій людини.

Розглядаючи систему формування духовно-етичних якостей особистості, можна виділити наступні її основні закономірності:

– піднесення сутнісних сил людини, що включає не тільки кількісне зростання, але і якісне удосконалення, оскільки тільки в цьому випадку історія як така (і історичний процес розвитку особистості, зокрема) знаходять певний сенс, що полягає у вдосконаленні людини. Спрямованість до духовного, до досконалого є сенс виховання і всього розвитку особистості;

– пріоритетне формування і вдосконалення суспільно корисних здібностей, характеристик, властивостей особистості, якими, власне кажучи, і створюється суспільне багатство, як матеріальне, так і духовне;

– постійне розширення свободи. Спочатку індивід скований тілесно і духовно, оскільки він не володіє необхідним інструментарієм для самостійності. Але розвиток особистості, узятий саме в соціальному аспекті, розширює не тільки круг її фізичної, фізіологічної, природної автономії, але і масштаб духовної свободи. Свобода розуму і розвиток інтелекту, як загально визнано, не мають меж. Саме у духовній сфері свого буття людина може досягти найвищої міри свободи, а значить і найбільш високого ступеня креативності в праці. Не стати творцем, яким є Бог, але уподібнитися творцеві, проникнути в багато таємниць всесвіту – це завдання вирішується тільки розширенням свободи. Сприймана не тільки як „усвідомлена необхідність”, але і як „духовна вимогливість” свобода особистості є важливим конструктором в її поступовому розвитку. Любов до рідного, сприйняття рідного серцем і свідомістю добровільно, самостійно, як вищого блага, вищої цінності, є справжня свобода духу. Поза свободою духовно-етичні якості не формуються, і особистість залишається в цьому сенсі збитковою, неповноцінною.

Проблема етичного виховання, розвитку духовності, а також можливості загальноосвітньої школи в підйомі духовного потенціалу суспільства активно досліджується українськими вченими. Духовно етичні цінності це найважливіший елемент внутрішньої структури особистості, який забезпечує її стійкість і показує ступінь її зрілості і соціальності, визначає саму суть суспільного індивіда, стан розвиненості внутрішнього світу людини, характеризує рівень її людяності. Духовно-моральні цінності особистості визначаються її етичними і духовними ідеалами, які формуються в безперервному процесі навчання і виховання. Суть і зміст процесу формування духовно-етичних цінностей особистості

– в поступовому досягненні гармонії і єдності емоційної, плотської, інтелектуальної і раціональної сфер особистості. Ефективність цього процесу залежить від продуманої педагогічної стратегії, де найважливіша роль відведена засобам актуалізації духовно-етичного потенціалу особистості, методам диференційованого, індивідуального підходу.

Стрижнем становлення особистості є створення „духовного поля”, що охоплює в єдності такі компоненти цілісного педагогічного процесу як формування мети, завдання, змісту, засобів, форм, методів, способів діяльності і результатів у вигляді сформованої цілісної, творчої особистості. Для конструювання духовного поля найважливішими є три складових: самонавчання, самоосвіта, самовиховання. Суттю цих складових є осмислення особистістю свого високого призначення в житті, поява відповідальності перед сьогоденням і майбутніми поколіннями, розуміння складної природи всесвіту і прагнення до постійного етичного вдосконалення.

Г. Б. Осінова визначає духовно-етичне виховання як двосдиний процес, спрямований на формування етичної свідомості, етичних відчуттів, етичної поведінки, що забезпечує вищий рівень устремління особистості до досконалості, розвитку і саморегуляції, позитивного відношення до самої себе і навколишньої дійсності орієнтовані на скороминущі людські цінності [1].

Виходячи з аналізу педагогічної літератури, слід виділити основні особливості етичних цінностей: націлені на формування ядра особистості (Т. І. Петракова); засновані на особистому досвіді (Е. В. Бондаревська, З. І. Васильєва); є сукупністю загальних принципів поведінки людини по відношенню один до одного, до природи, суспільства, в ім'я добра „во благо, що чесно, і корисно, чого вимагає від нас борг людини, громадянина, сім'янина” (В. І. Даль); етичні цінності підсилюють своє значення в регулюванні людських відносин.

Цінності – ядро культури народу, фундамент всякої культури. Саме система цінностей багато в чому визначає змістовну сторону особистості. Існування системи цінностей необхідно і неминуче, оскільки вони дають орієнтири на цьому складному і мінливому світі. Орієнтація на цінності є характерною межею людського життя. Без ціннісного підходу до явищ дійсності неможливі ні діяльність, ні саме життя людини, як соціальної істоти.

Однією із стрижньових ідей аксіології є ієрархія цінностей. Відповідно до цієї ідеї цінності не тільки можуть бути здійсненими, але й зіставленими, порівняними між собою. Ієрархічний ряд цінностей набуває свій сенс завдяки вищим цінностям, в яких присутні моменти абсолютного і об'єктивного. Мова йде про вищі цінності: Істину, Добро, Красу, Справедливість, або про духовно–моральні (базові) цінності особистості. Духовно-етичні цінності в ієрархії цінностей відносяться до рангу вищих, мають абсолютне значення для людини. Вони є духовним початком особистості, квінтесенцією її гуманістичного змісту.

Розгляд освіти як стратегічного ресурсу розвитку суспільства припускає здійснення якісних перетворень на кожному з його рівнів.

Таким чином, формування духовно-етичних цінностей особистості є метою системи освіти. Ця мета припускає створення педагогічних умов, що формують моральну стійкість особистості засобами актуалізації різноманітних етичних ситуацій, активізуючи можливість вибору і формуючих етичні зусилля особистості; розвиток потреб і емоційної сфери в етично-духовному контексті, формування етично орієнтованої мотивації, підвищення статусу методів виховання, орієнтованих на суб'єктну підставу, самооцінку, самоаналіз, самовизначення особистості в процесі навчально-виховної діяльності освітньої установи, які виводять на потребу самовиховання і самовдосконалення.

Література

1. Осина Г. Б. Соотношение понятий „духовность”, „нравственность”, „духовно-нравственной воспитание” / Г. Б. Осина // Вестник МГУ : „Педагогические науки”. – 2005. – № 15.

Малькова М. О. Формування духовно-етичних цінностей особистості

У статті розглядаються проблема етичного виховання, розвитку духовності, а також можливості школи в підйомі духовного потенціалу особистості.

Ключові слова: особистість, духовно-етичні цінності, освіта.

Малькова М. А. Формирование духовно-нравственных ценностей личности

В статье рассматривается проблема нравственного воспитания, развития духовности, а так же возможностей школы в подьеме духовного потенциала личности.

Ключевые слова: личность, духовно-нравственные ценности, образование.

Malkova M. A. Forming of spiritually-moral values of personality

The problem of moral education is examined in the article, development of spirituality, and similarly possibilities of school in getting up of spiritual potential of personality.

Keywords: personality, spiritually-moral values, education.

УДК 37.013.3

К. І. Приходченко

ХАРАКТЕРИСТИКА РІЗНОБІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У ХХ столітті сформувалася нова група технологій – соціальна технологія. Освітнє середовище є найбільш яскравим її проявом. Звідси вимальовується тенденція до всебічного висвітлення дефініції „середовище”, прагнення різнобічно дослідити даний феномен.

Виходячи з проблеми, ставимо мету: виокремити домінуючі якості середовищної орієнтації в освіті, виробляючи такі важливі якості, як: позитивне самосприйняття особистості; зниження дискомфорту навчаючих в атмосфері спільного середовища; системний підхід до цілісних педагогічних процесів і явищ.

Ряд учених займалися проблемою „середовище” в цілому. Це такі учені, як: В. Корнетов, О. Каташова, С. Подмазін, О. Кульчицька, Л. Соколова, Н. Лях, Л. Медведєва та інші [1–8]. Також вивчалися окремі його сторони, зокрема: здатність до проєктування (П. Пернер, В. Докучаєва [9; 10]); імперсивність, придатність та інтерактивність (С. Сергєєв [11]); моделювання (В. Ясвін, В. Панов [12 – 14]) тощо.

Для повноти розкриття теми дослідження звернемося до наукових джерел, що якнайповніше та різнобічніше характеризують дефініції „середовище”, „середовищний підхід до навчання”, що дозволяє, на думку дослідниці В. Дунаєвої, віднести останню до творчого (чи, за В. Ясвіним, „вільного розвитку активної особистості” [12–13], типу [10, С. 182]). Використовуючи методику векторного моделювання освітнього середовища, В. Ясвін будує систему координат, що має дві вісі: вісь „свобода-залежність” і вісь „активність-пасивність” [12–14].

Вивчалися проблеми проєктування середовища, його моделювання. Питанням проєктування середовища займався С. Ф. Сергєєв [1995, 2003, 2006]. На його переконання, традиційне розуміння середовища як такого, що належить до фізичного світу, недостатнє для розуміння функціонування системи пізнання живого організму. „Жива система і оточуюче її середовище складають єдність. Різниця між середовищем і самою системою, яка сама вичленовує себе і тим самим визначає все, що відноситься до середовища” [11, с. 61]. Середовище, на думку С. Ф. Сергєєва, „завжди виступає у єдності з діяльністю, але не будь-яка дійсність говорить про наявність середовища” [11, с. 61]. Це дозволяє говорити про середовищноорієнтоване навчання [С. Ф. Сергєєв, 1995, 2003], де „середовище є конструйована частина фізичної реальності, зв’язана і опосередкована досвідом рекурсивних взаємодій організму” [11, с. 61], „середовище – дійсність, у якій відбувається створююча діяльність

людини” [11, с. 61], „у процесі діяльності в середовищі людина міняє його для досягнення своїх особистих і соціальних цілей. В свою чергу змінена нею або іншими суб’єктами зовнішня частина середовища має зворотній вплив на суб’єкта. Людина змінюється в середовищі та безпосередньо середовищем. Середовище як посередник між реальністю і дійсністю” [11, с. 61].

С. Ф. Сергєєв розглядає і такі сторони середовищного підходу, як іммерсивність (англ. Immersion – „занурення”), відбиває ступінь презентованих технологією середовищного підходу та зв’язана зі ступенем занурення суб’єкта в штучне навколишнє середовище (наприклад, робота в інтернет). На думку науковця, іммерсивність забезпечує можливість відтворення в середовищі природних способів сенсорного уявлення, сформованих у процесі життя людини в природному середовищі. Це, безперечно, технологічне поняття і визначає можливість моделювання у штучному середовищі властивостей реальності. Розглядається і така якість середовища, як присутність – це суто суб’єктивне поняття, яке відбиває досвід кожного. Властива середовищу здатність до інтегрованості, яка створює відчуття безперервного потоку зовнішньої стимуляції, до інтенсивних переживань реальності [11]. С. Ф. Сергєєвим введено поняття „навчаючі культурні середовища” [11, с. 62].

Разом з тим ще існують погляди на культурне середовище як на таке, що вирощує й підпитує особистість (Зінченко, 1995), як на сукупність умов, що забезпечують деякий педагогічний результат (З. Рогонов, 1996) або певну морально-психологічну обстановку, підкріплену комплексом мір організаційного, методичного, психологічного характеру (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, С. Шиянов, 1997). Л. Ващенко звертає увагу на соціально-культурне, або інноваційне середовище регіону, яке є у широкому розумінні „тією соціально-педагогічною сферою, що сприяє формуванню освітньої культури, виступає об’єктом інноваційної діяльності педагогів, забезпечує різноманітність освітніх потреб та інтересів. У вузькому смислі інноваційне середовище є результатом змін освітньої культури у навчальному закладі. Б. Бім-Бад розглядає середовище в якості одного з найбільш ефективних принципів педагогіки. „Навчаюче і виховуюче середовище (НВС) – природна стихія навчання і виховання. Вона взята з процесів непередбачуваної соціалізації і перебування в потрібному впливові не на дітей, а на оточуючу їх обстановку, середовище їх життєдіяльності.

Л. Новиков розуміє виховний простір як особливу педагогічну ситуацію, як „виховуюче середовище», адекватне складовим вихованості людини. „Виховує не сам вихователь, а середовище”, – писав А. Макаренко [15, с. 127]. Лише на кінець 30-х років минулого століття з’явилася формула „середовище – спадковість – виховання” (Костюк, Шмальгаузен). Середовище розглядалося в якості не тільки „головного

важля виховання” у великому педагогічному процесі (В. Шульгін), але і як умова вивчення дитини. На думку Н. Крупеніної, не можна говорити про дітей взагалі. Треба вбачати в кожному вихованцеві індивідуальність, особистість. Тому враховували середовище при плануванні діяльності дитячих закладів, виборі цілей виховання: „Життя диктує програму” (О. Попова), „Шкільні плани повинні відбивати всю суму впливу середовища на дитину” (І. Калашников). Н. Селиванова говорить про три варіанти підходу до визначення виховного простору: як педагогічне організоване середовище, що оточує кожну окрему дитину або більшість дітей класу, школи, мікрорайону тощо. Такої ж думки дотримується Л. Новиков. І у Л. Новикова, і у Н. Селиванової поняття „виховний простір” виступає синонімом поняття „виховне середовище”. Воно є частиною середовища, у якому панує певний педагогічно сформований образ життя. Суголосно розмірковує Ю. Мануйлов. Розглядається середовище і як динамічна мережа взаємозв’язаних педагогічних подій, яка створюється зусиллями соціальних суб’єктів різного рівня (колективних та індивідуальних) і виступає інтегрованою умовою особистісного розвитку людини. Цієї ж точки зору на проблему «середовище» дотримується Д. Григор’єв. І. Демакова на основі узагальнення досліджень виховного простору виділяє наступні характеристики цього феномену: виховний простір – це освоєне природне, культурне, соціальне, інформаційне середовище, яке пристосовано для вирішення педагогічних задач; поняття „простір” не ідентичне поняттю „середовище”; виховний простір не складається сам по собі або наказом зверху, він народжується всередині педагогічної дійсності, завдяки спеціально організованій діяльності. Розрізняє поняття „середовище” і „простір” І. Шендрик. Він наголошує, що середовище – це даність, яка не являється результатом конкретної людини, а простір – як результат освоєння суб’єктом цієї даності. Учений визначає середовище як сукупність факторів, компонентів і параметрів, що плануються на рівні інститутів освіти. Освітнє середовище, на думку І. Шендрика, постає як система культурних фактів, яка є винаходом людини, не освітній простір повинен конструюватися на основі цінностей освіти (бо освіта є здійсненням гуманності). В. Ясвін підходить до визначення освітнього середовища „як системи впливів і умов формування особистості за даним зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному і предметно-просторовому оточенні” [12, с. 1]. Автор наголошується, що поняття „освітнє середовище” є родовим до таких понять, як „сімейне середовище”, „шкільне середовище” та інших локальних середовищ. Ним виділено „три його основні компоненти: просторово-предметний, соціальний, психодидактичний (організаційно-педагогічний)” [14, с. 38]. Е. Бабошиною введено термін „гуманістичне освітнє середовище”, яке розглядається як „сукупність умов цілеспрямованого формування

особистості на основі принципу гуманізму як головної загальнолюдської цінності” [16, с. 22].

Заслугове на увагу погляд Г. Ковальова на проблему „середовище”. Він виділяє фізичне оточення, людський фактор і програму навчання як структурної одиниці навчально-виховного середовища, залежно від типу освітнього середовища. І. Улановська розділила школи на дві великі групи – орієнтовані на дітей і не орієнтовані на дітей. Перший тип навчальних закладів ставить і вирішує у своїй діяльності різні завдання впливу на учнів. Це школи:

- 1) „навчальні”;
- 2) „гуанітарні”;
- 3) „розвиваючі”;
- 4) „виховуючі”.

А Хуторський підносить проблему середовищного виховання, середовищного підходу до освіти, де „зміст освіченості буде розумітися як безперервно мінливе середовище, включаючи інформаційні та телекомунікативні середовища, що найбільш оперативно відбивають ці зміни” [17, с. 51].

Слід зупинитися на поглядах Н. Максимової щодо дефініції „середовище”. На її переконання, осібно треба розрізнити в означуваній проблемі соціально-педагогічне середовище, яке за ефектних умов виступає осередком самовиховання соціуму, оскільки він являє собою і людське оточення, і соціокультурний простір, і соціальне середовище, що відбиває певні умови співіснування людини і суспільства. На думку дослідниці, соціально-педагогічне середовище може бути створене на різних рівнях організації середовища (соціум, регіон, місто, село, школа, ВНЗ та ін.), воно є простором, у якому завдяки цілеспрямованій педагогічній діяльності уможливується розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення, активного перетворення на суб’єкт соціального розвитку самого себе й соціуму. І. Шаласєв, А. Веряєв ключовими поняттями освітнього середовища вважають подію, явище. Виходячи з ідеї особистості і культури, за В. Біблером, слід розглядати існування людини і події, що включає в себе сприяння, повідомлення, співучасть. Ці складові елементи зв’язку людини зі світом лежать в основі утворення середовища, тобто створення ситуації, виникаючих ситуативних зв’язків.

Оскільки середовище визначається дослідником В. Радолом [38–40] як сукупність явищ, процесів та умов, що здійснюють вплив на досліджуваний об’єкт [38], то соціальне середовище, на його думку – це сукупність об’єктивних і суб’єктивних соціальних факторів, що впливають на розвиток особистості. Соціальне середовище з його численними факторами є підґрунтям соціалізації і водночас основним системоутворюючим елементом цього процесу [38, 39]. На думку О. Безпалька, соціальна педагогіка розглядає соціальне середовище як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного

життя, соціальні групи, що впливають на її свідомість та поведінку). Це надає можливість С. Г. Шипунову говорити про „розвиваюче соціально-педагогічне середовище”. О. В. Плотников уводить в обіг термін „здоров’язберігаюче освітнє середовище” як багатовимірний динамічний процес його пристосування до умов навколишнього середовища.

Стосовно даної проблематики здійснювалися сучасні педагогічні наукові дослідження щодо особливостей фостерної сім’ї (О. Романовська) соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи (О. Кузьменко) та ін. С. Мукомел пропонує виділяти соціально-виховуюче середовище, Л. Назаренко – родинно-шкільний виховний простір як фактор соціального становлення особистості підлітка, Т. Харченко – соціальне середовище як взаємодію зі школою у вихованні учнів. В. Буряк пропонує виділяти в навчальній діяльності термін „комп’ютерне середовище”, у якому „саморозвиваюча діяльність (саморозвиток) невіддільна від гностичної (когнітивної) та комунікативної і розглядається як самостійний напрям при аналізі лише тому, що має інші механізми регуляції, свою систему цінностей і завдань, реалізується не в діях з навчальним матеріалом, а у взаємодії з іншими „Я” та іншими суб’єктами через комп’ютерні програми” [18, с. 15]. Не в сотанню чергу це залежить від організації соціуму як виховного простору. На цій підставі А. А. Калмиковим та А. А. Хачатуровим пропонується досвід організації «віртуальних освітніх середовищ». Також А. Калмиковим пропонується термін „телекомунікаційний простір”. М. І. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник віддають перевагу дефініції „інформаційне середовище”, Т. В. Бабошина – „культурний простір навчання”. Дослідниця О. Верещак пропонує розглядати термін „соціокультурне середовище”, „дозвіллева сфера діяльності”. На її думку, підліток, усвідомлюючи власні здібності як цінності, їх відмінності від цінностей оточення, починає шукати ціннісні єдності на інших рівнях відносин. Все більш актуальними стають загальнолюдські цінності, все більш вираженими – індивідуальні особливості.

Через ідентифікацію з людством особистість приходять до повного усвідомлення своєї індивідуальності, і, навпаки, прилучення до загальнолюдських цінностей можливе лише через повне вираження своєї самобутності. Це дає підстави дослідникам В. Мухіній та В. Горяніній розглядати розвиваюче освітнє середовище як продуктивний стиль взаємодії. В. Проскурін виділяє термін «освітній круг» як ключовий елемент реформування національної системи освіти, як новий інституційний інструмент реалізації освітньої політики на місцевому рівні. На цьому ж терміні робить акцент і науковець Н. Д. Бондар. Вона розглядає роботу в освітньому окрузі як таку, що формує позитивні мотивації на здоровий спосіб життя. Н. Афоніною у наукових дослідженнях використовується термін „соціокультурний центр” Дослідниця розглядає його в контексті школи як сільської громади.

О. А. Каташова, Н. М. Нікішина вводять в обіг термін „духовно-інтелектуальне середовище” [40]. С. І. Подмазін робить акцент на визначенні „Збагачене освітнє середовище”. Л. І. Келембет з поміж термінологічного розмаю виділяє „інноваційне освітнє середовище”. І. О. Кульчицькою виділяється так зване „соціальне середовище”, яке, на думку дослідниці, відіграє велику роль у розвитку обдарованості. А. Л. Соколовою виділяється термін – „інформаційний простір”, який не менш важливий для формування особистості.

Застосуванням технології у навчанні М. В. Кларін пропонує називати відповідну орієнтацію в освіті на створення свого роду „технічного середовища”.

Таким чином, нами зроблена спроба всебічно дослідити дефініцію „середовище”, якомога повніше дати характеристику його якостям. Проведена робота переконала, що технологія формування середовища, що носить творчий характер, є інноваційною освітньо-виховною технологією, яка веде до оновлення в розвитку, у формуванні нового типу людини, домінуванню її інтелектуальної творчої праці, визнанню особистості як основного багатства суспільства.

Література

- 1. Корнетов Б. Г.** Прогрессивная педагогика Джона Дьюи / Б. Г. Корнетов // Школьные технологии. – 2007 – № 6 – С. 54–63.
- 2. Корнетов Б. Г.** Педагогическая концепция Джона Дьюи и образование для демократии в России / Б. Г. Корнетов // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 33–39.
- 3. Збагачуємо** духовно-інтелектуальне середовище. Досвід експериментальної роботи педагогічного колективу ЛЛІМ : посібник / О. А. Каташова. – Луганський Янтар, 2008. – 100 с.
- 4. Подмазін С. І.** Збагаченне освітнє середовище / С. І. Подмазін // Зб. „Школа життєтворчої особистості” – К. : ІСДО, 1995 – С. 37–49.
- 5. Кульчицька О. І.** Соціальне середовище у розвитку особистості / І. О. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 2–9.
- 6. Соколова Л. Е.** Роль інформаційного простору в формуванні особистості / Л. Е. Соколова // Роль науки, релігії та суспільства у формуванні моральної особистості : матеріали XIII міжнар. наук.-практ. конф. (16 травня 2001 року). – Донецьк : ППШ „Наукова освіта”. – 2003. – С. 292–295.
- 7. Лях Н. И.** Исследование ценностно-смыслового пространства лиц зрелого возраста / Н. И. Лях, С. В. Руденко // Смысловий простір та розвиток особистості : зб. наук. праць. – Донецьк : ППШ, 2009 – С. 73–81.
- 8. Медведева А. А.** К вопросу о противоречиях постсекулярной парадигмы религиозного пространства / А. А. Медведева // Роль науки, релігії і суспільства у формуванні моральної особистості : матеріали XXVI наук.-практ. конф. – Донецьк : ППШ „Наука і освіта”, 2009. – С. 271–273.
- 9. Лернер П. С.** Проектирование образовательной среды по формированию проориентационных значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. –

2007. – № 5. – С. 86–92. **10. Докучаєва В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. **11. Сергеев С. Ф.** Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 36–42. **12. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. **13. Ясвин В. А.** Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : 2000 – 217 с. **14. Ясвин В. А.** Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В. И. Панова. – М. : Молодая Гвардия, 1997. – 176 с. **15. Макаренко А. С.** Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : 1990. – 368 с. **16. Бабошина Е. Б.** Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Е. Б. Бабошина // Школа. – 2002. – № 36. – С. 22–27. **17. Хуторской А. В.** Структура широкомасштабного эксперимента / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 44–53. **18. Буряк В.** Навчальна діяльність у комп'ютерному середовищі / В. Буряк // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 14–17.

Приходченко К. І. Характеристика різнобічних якостей освітнього середовища

У статті висвітлюються різнобічні якості технології освітнього середовища. Подано його характеристику ученими як вітчизняними, так і ближнього зарубіжжя. Виокремлюються домінуючі риси середовищного спрямування.

Ключові слова: системний підхід до цілісних педагогічних процесів; освітнє середовище, домінуючі якості освітньої технології.

Приходченко К. И. Характеристика разносторонних качеств образовательной среды

В статье освещаются разносторонние качества технологии формирующейся образовательной среды. Дано её характеристику учёными как отечественными, так и ближнего зарубежья. Выделяются доминирующие черты средовой направленности.

Ключевые слова: системный подход к целостным педагогическим концепциям, образовательная среда, доминирующие качества образовательной технологии.

Prykhodchenko K. I. Description of scalene qualities of educational environment

In the article lights scalene qualities of technology of forming of educational enviroment. Its description is given by scientists both domestic and near foreignness. The dominant lines of enviroment orientation are selected.

Keywords: approach of the systems to the integral pedagogical processes, dominant qualities of educational technology.

УДК 373.2.016:51

М. А. Шегута

ФІЛОСОФІЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: СТАТУС І КРИТИЧНА ФУНКЦІЯ

Ще за доби Нового часу, особливо в період промислового перевороту, в європейській культурі став складатися культ Розуму, а наука (насамперед природничі науки) стала вважатися найвищою цінністю. Індустріальне суспільство формувало величезну армію спеціалістів у сфері природничих наук і техніки, які були покликані обслуговувати виробництво.

До середини ХХ ст. індустріальна цивілізація відбулася цілком з усіма її протиріччями (часто-густо не передбачуваними). Цей період, починаючи з 60-х років ХХ ст., називають інформаційним суспільством, пріоритетним у якому являється виробництво знань. Перед людством у зв'язку з цим стала проблема системи освіти: якою вона має бути у ХХІ ст.? І ось сьогодні, на початку третього тисячоліття, немає жодної країни (серед індустріально розвинутих), яка була б задоволена своєю системою освіти. Нагальною постала й проблема про статус філософії: які її функції в новій системі освіти?

Сьогодні на початку третього тисячоліття, як це не дивно, знову з усією гостротою постала проблема про статус філософії як галузі знання, як форми суспільної свідомості, про функції, які вона покликана виконувати... Отже, давня пресловута дискусія між „ліриками” та „фізиками” ще далека до завершення. У західноєвропейській філософії ХХ ст. навіть було поставлено питання про „смерть філософії” [1]. Тобто, криза сучасного філософствування нерідко інтерпретується як всезагальна деградація філософії.

Але філософія, на диво, жива, викладається у всіх вищих навчальних закладах індустріально розвинутих країн. Значить вона потрібна, оскільки продовжує виконувати свої життєво важливі функції. Згадуються у цьому плані слова першого президента Академії наук України В. І. Вернадського про статус філософії: „Я дивлюсь на значення філософії в розвитку знання зовсім інакше, ніж більшість натуралістів, і надаю їй велике плідне значення... Філософія завжди заключає зародки, іноді навіть визначає наперед цілі області розвитку науки” [2, с. 412].

Як відомо, духовна культура людини ґрунтується на чотирьох засадах – це наука, релігія, мистецтво і філософія. Як не можна собі уявити суспільство без науки чи мистецтва, також не можна собі його

увити без філософії. Як наголошував відомий англійський учений-математик, логік, філософ – Бертран Рассел, „щоб зрозуміти епоху чи націю, ми повинні зрозуміти її філософію, а щоб зрозуміти її філософію, ми маємо самі в деякій мірі бути філософами. Тут наяву взаємна зумовленість: обставини життя людей багато в чому визначають їх філософію, однак і, навпаки, їх філософія багато в чому визначає ці обставини” [3, с. 23].

З усіх функцій, які покликана виконувати філософія – методологічної, соціокультурної, гносеологічної, аксіологічної, світоглядної – однією з найважливіших являється *критична функція*. Саме цій проблемі присвячена пропонована стаття.

Історичний процес неможливий без активної передачі досягнень людської культури новим поколінням. Кожне нове явище в суспільстві і мисленні не починається з нуля, а завжди виникає на ґрунті, який створений усім попереднім розвитком, тобто на основі певних передпоширок, умов виникнення. „Тільки архаїчна епоха, – відзначає М. О. Барг, – змушена була створювати для себе „заділ” досвіду в усіх сферах людської діяльності, включаючи „заділ” розумового матеріалу.” [4, с. 268].

Розвиток суспільства і культури був би неможливим без спадкоємності. Тому наявність спадкоємності завжди свідчить про високий рівень культури в суспільстві, високий рівень розвитку самого суспільства. У духовній культурі спадкоємність, будучи складним духовним феноменом, виражається в засвоєнні, переробці, критичному аналізі накопичених попередніми поколіннями культурних цінностей.

Діалогічність філософського знання призводить до того, що філософії, на відміну від науки, притаманна принципова відкритість, незавершеність, постійна можливість інших рішень. Гегель підкреслював думку про те, що історія філософії не являється випадковим і хаотичним нагромадженням різних систем, учень, течій. У ній існує спадкоємний зв'язок і прогресивний розвиток філософських ідей. На його думку, „історія філософії – це єдина система в стані розвитку, в якій кожна філософська теорія необхідно існувала і продовжує ще й тепер існувати: ні одна з них, отже, не щезла, а всі вони збереглися в філософії як моменти єдиного цілого” [5, с. 40].

Спадкоємність у філософії неодмінно передбачає її творчий розвиток, збагачення відповідно з історичним досвідом. Спадкоємність, якщо її розуміти діалектично, – це не тільки запозичення раціональних моментів, що містяться у попередніх філософських ученнях; спадкоємність включає в себе також *критичний аналіз* та творчий розвиток філософських поглядів минулого. „Кожна нова теорія, – відзначає Е. В. Ільєнков, – виникає тільки через критичне подолання наявної теорії того ж самого предмета”. Критичний дух є іманентним самій природі філософського знання, яке розвивається лишень в процесі конкретно-історичного переосмислення своєї багатющої спадщини і в

полеміці з найновішими теоріями та концепціями. Філософська мудрість починається з пошуків „достеменного”, що протистоїть заблудженням попередніх століть. Цим самим філософія з самого початку виступає як критика наявного духовного виробництва, як орган критико-рефлексивної самосвідомості наявної культури. Філософія власне й починається там, де є мислення, осмислення і критика, а не просто прийняття чогось на віру.

Філософську критику слід розглядати як засіб подолання та переробки змісту тих філософських учень, які досліджуються, вивчаються. Немає і не може бути історико-філософського пізнання, яке б водночас не було б і критикою попередніх філософських систем. Філософське знання розвивається тільки в процесі конкретно історичного осмислення своєї багатой спадщини і в полеміці з попередниками. Але критика не може бути самоціллю, вона тільки „розчищає” площину для зведення нових духовних конструкцій і не може замінити вироблення позитивних рішень. Для цього потрібна велика творча робота.

Критика містить у собі розуміння того, що збереження, утримання позитивного з філософських учень попередників і є найбільш активна форма їх подолання. Утвердження та спростування об'єднуються в одне поняття філософської критики. Учення, яке критикується, не відкидається цілком, зберігається його позитивний зміст, або такий зміст створюється в ході критичного аналізу.

Отже, історико-філософська критика не повинна мати нічого спільного з сліпим, простим запереченням філософських ідей чи концепцій, створених попередніми поколіннями вчених; ця критика немає нічого спільного з нігілістичною зневагою до проблематики, що будила думки наших попередників. Наукова філософська критика відкидає нігілізм та суб'єктивізм при оцінці філософської спадщини, вимагає об'єктивного, конкретно-історичного аналізу учень минулого, виявлення їх дійсного внеску в історію філософської думки.

Діалогічність, зіткнення альтернативних позицій, їх аналіз, оцінка, полемічність – усе це стає принциповим методичним прийомом і внутрішньою потребою, стержнем філософського мислення. Філософська критика не допускає догматичного ставлення до спадщини, внаслідок чого являється гарантом створення нового учення. “Звернення до історії філософії, – наголошує професор Уельського університету Луї Дюпре в статті „Чи являється історія філософії філософією?”, – має і позитивний, і критичний відтінок і допомагає побачити народження нової ідеї. Завдання історика філософії полягає в тому, щоб показати живу реальність, тобто спадкоємність в розвитку філософії” [6, с. 472]. Іманентна критика можлива тільки завдяки зіставленню сутності тієї чи іншої філософської системи з її історичним існуванням, завдяки виявленню невідповідності, суперечності між ними, яке і виводить цю філософську систему поза свої власні межі. Філософія як форма

світоглядного знання принципово плюралістична і її істинність полягає у постійному творенні і спростуванні філософських теорій.

Могутнім стимулом розвитку філософського знання є *сумнів*. Колись Аристотель наголошував, що філософія виникає з подиву, але це один тип філософії, який своїм джерелом має певного роду скепсис по відношенню до досягнень попередніх мислителів, сумнів в істинності отриманих ними результатів. Цей тип філософії прагнув ці результати піддати критиці, очистити від заблуджень і неточностей. Саме це й є *критичний тип філософії*. „Філософ, – наголошує з цього приводу В. С. Біблер, – людина, яка трагічно сумнівається там, де сумніватися неможливо і заборонено: в релігійних першоначалах, у наукових основах, у дійсній онтологічній могутності художнього уявлення.” [7, с. 169]. Сумнів, піддаючи філософські положення критиці, руйнує недостовірне, сумнівне і шукає достовірне.

Характеризуючи філософію античних софістів-скептиків, Гегель указував на велике значення скептичної критики, яка наносила нищівні удари по гносеологічному абсолютизму, що трактував знання догматично. Істинний філософ, на думку Абельяра, має починати свою діяльність не з упевненості в тому, що рішення питання, яке перед ним стоїть, уже є, що воно вже знайдено, а з сумніву, який спонукає нас до дослідження цього питання, бо „сумніваючись, ми приходимо до дослідження, досліджуючи, досягнемо істини”. Р. Декарт вимагав поставити під сумнів майже всі положення, істинність яких ніхто не вважає сумнівною, тільки до моменту коли будуть знайдені безперечно несумнівні істини і критерій, який би дав змогу відрізнити істину від заблудження.

Критика розкриває природу філософського учення, його перспективи, виявляє заблудження, тримає його в постійній напрузі. „У теоретичній установці філософа – відзначає Е. Гуссерль, родоначальник феноменології, – найістотнішим є специфічна універсальність критичної точки зору з характерною для неї рішучістю не приймати на віру жодної готової думки, жодної традиції...” [8, с. 33]. Розкриваючи дійсний смисл філософського учення чи концепції, дослідник здійснює необхідні виправлення, очищає його і відтворює його дійсну сутність. Критика – це дескриптивно-когнітивне і прескриптивно-ціннісне вираження діалектичного заперечення.

Г. В. Хомельов вважає, що „критицизм можна розглядати як відносно самостійну течію філософської думки, основоположною ідеєю якої є ідея обмеженості філософського пізнання і практичної діяльності, хоч історичне вираження цієї ідеї та її обґрунтування можуть бути вельми різними” [9, с. 70]. Ним виділяються історичні форми критики: 1) софістика; 2) методологічний критицизм Аристотеля; 3) античний скептицизм; 4) методологічний скептицизм; 5) еkleктизм; 6) схоластична критика з позиції авторитетів; 6) концептуально-догматичний критицизм у філософії Нового часу; 8) критика на основі діалектики. Тобто критика

може набувати різних форм: іманентна, самокритика, теоретична, практична, метафізична, догматична, історична, діалектична, позитивна, негативна, конструктивна, деструктивна.

Філософія є критичною за самою своєю природою, оскільки критика не допускає догматичного ставлення до спадщини. І якщо філософія втрачає свій критичний дух, вона перестає бути філософією. Таке траплялося не один раз, особливо в умовах ідеологічного тиску, коли філософія змушена була ставати на захист існуючих порядків і виправдовувати їх. У таких випадках філософія перетворювалася в ідеологію.

Необхідним моментом спадкоємності в розвитку філософії є, з одного боку, успадкування, використання накопичених попередниками філософських знань, а з другого – критичний аналіз і творча переробка цих знань. Розкриваючи дійсний смисл філософського учення, виключаючи свою суб'єктивність при цьому (так би мовити, „перешкоди приладу”), необхідно добиватися адекватної реконструкції цього учення. Для наукової критика притаманне глибоке проникнення у внутрішню структуру філософського учення, адекватне відтворення його теоретичного змісту. Філософія, на думку древніх, виникла із здивування, яке, у свою чергу, породжує цілу низку питань. А „будь-якій оригінальній думці, новому філософському міркуванню, науковому методі або відкриттю передують нова постановка питань. Саме позитивне формування питань зумовлює відкриття горизонтів міркувального простору. В такому разі відповіддю на висунені питання стає нове знання.” [10, с. 196]. З низки питань починається й критика. І першим здійснив інтелектуальний дослід філософського (граничного) запитування Сократ. Але, тільки починаючи з Петрарки, критика стає важливою ділянкою роботи філософа.

Філософських теорій, учень, концепцій, які б могли знаходитися поза межами критичного аналізу, не можна собі й уявити. Визнати концепцію один раз створеною і тотожною самому собі, значить закрити всі шляхи до її розгляду. А тим самим – і для її подальшого розвитку. Таке трапилось з марксистсько-ленінською філософією, яку було заборонено критикувати. Будь-яка інтерпретація твору минулого – а вона неминуха – не просто відтворює, не відновлює вже колись створене, а включає в творче конструювання те, що ніколи не може бути закінчене, завершене, тобто йдеться про те, що на філософські питання не може бути знайдено останньої відповіді. А як же бути з об'єктивністю? Вона якраз і притаманна критиці, про що наголошує К. Поппер: „Було б цілком неправильно припустити, що об'єктивність науки залежить від об'єктивності вчених... Те, що визначається як наукова об'єктивність, притаманне тільки критичній традиції, і тільки їй одній. Наперекір всіляким перешкодам, саме вона так часто дозволяла піддавати критиці пануючі догми” [11, с. 72]. К. Поппер стверджує, що будь-яке знання, у

тому числі й філософське, являється погрішним, він це називає *фоллібізмом*.

Філософська критика виступає як засіб очищення отриманого знання – учення, концепції – від усіляких суб'єктивних нашарувань, особливо помітних в результаті численних інтерпретацій, якими „обростає” філософське учення в процесі його дослідження, а також його очищення від довільних конструкцій. Але істинне призначення критики полягає не тільки в очищенні знання від хибних образів. Істинна критика сприяє переходу пізнавальної діяльності на нові шаблі, сприяє конструюванню нового знання, яке виростає на ґрунті того, що критикується. Тобто нова інтерпретація філософського учення неможлива без критичного аналізу. Критика може вважатися істинною тоді, вважав Гегель, коли від неї чекають „пізнання істинної дії: не чисто негативного руйнування..., а прокладення шляху до істинної філософії...” [12, с. 282].

Отже, критичний дух є іманентним природі філософського знання, яке розвивається лишень у процесі конкретно-історичного переосмислення своєї багатющої спадщини та в полеміці з новітніми ученнями. Філософська критика покликана виконувати принципovu роль у виробленні доцільного відношення до філософської спадщини. Без серйозної полеміки, без творчих дискусій філософія розвиватися не може. Основне завдання критики – підхоплювати кожен нову думку та розвивати її далі, тому об'єктивна і коректна критика являє собою важливий стимул розвитку філософського знання. Через критику всього застарілого філософія здійснює свою головну функцію – творчу, прогнозно-аналітичну. І втрата філософією своєї критичної функції неминуче перетворює її в зведення апологетичних догматів, які потребують не аналізу, а віри. Критика власної філософії може слугувати вихідним моментом для усвідомлення специфіки філософських учень інших епох та народів.

З історії філософії неможливо виключити жодної філософської школи чи окремого учення, адже кожне з них впливає (позитивно чи негативно) на наступні філософські учення. Історія філософії виражає духовний досвід людства, а досвід – це постійне вирішення суперечності між накопиченими та актуальними знаннями, між минулим, теперішнім та майбутнім. Навіть з добою античності, незважаючи на чималу історичну дистанцію, спадкоємний зв'язок не слабне з часом, а посилюється, міцнішає. У нашу переломну епоху заінтересований діалог різних філософських шкіл украй потрібен, він може сприяти більш повній оцінці минулого і показати, які філософські ідеї, вироблені попередниками, мають загальнолюдську цінність і можуть сприяти просуванню нашого суспільства шляхом прогресу.

Література

1. Ойзерман Т. И. Критика буржуазной концепции смерти философии. – М., 1980. **2. Вернадский В. И.** Философские мысли натуралиста. – М., 1988. **3. Рассел Бертран.** История западной философии. – Пер. с англ. – СПб., 2001. **4. Барг М. А.** Эпохи и идеи. Становление историзма. – М., 1971. **5. Гегель Г. В. Ф.** Лекции по истории философии. Кн. 1. – Соч., т. IX. – М., 1932. **6. Dupre L.** Is the history of philosophy? Rev of metaphysics. – New Hawen, 1989. – Vol 7, №3. **7. Библер В. С.** Что есть философия? Очередное возвращение к исходному вопросу // Вопросы философии. – 1995. – № 1. **8. Гуссерль Э.** Кризис европейского человечества и философия // Общество. Культура. Философия. – М., 1983. **9. Хомелев Г. В.** Понятие критики и ее форма: опыт философского исследования теории и методологии. – Л., 1991. **10 Валевський О. Л.** Питання як феномен філософії і культури // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 11–12. **11. Поппер К.** Логика социальных наук // Вопросы философии. – 1992. – № 10. **12. Гегель Г. В. Ф.** О сущности философской критики вообще и ее отношении к современному состоянию философии в частности // Работа разных лет. – Т. 1. – М., 1970.

Шегута М. А. Філософія в системі сучасної освіти: статус і критична функція

У системі сучасної освіти змінюється статус філософії як галузі знання і як навчальної дисципліни. Однією з найважливіших її функцій є критична. Спадкоємність у розвитку філософського знання включає в собі й критичний аналіз та творчий розвиток філософських і педагогічних поглядів минулого. Критика містить у собі розуміння того, що збереження, утримання позитивного з учень попередників і є найбільш активна форма їх подолання і подальшого розвитку.

Ключові слова: освіта, філософія, критика, спадкоємність, критичний аналіз, діалог, іманентна критика, сумнів, інтерпретація.

Шегута М. А. Философия в системе современного образования: статус и критическая функция

В системе современного образования изменяется статус философии как отрасли знания и как учебной дисциплины. Одной из важнейших функций философии в системе культуры является критическая. Преемственность в развитии философского и педагогического знания включает в себя и критический анализ, и творческое развитие философских и педагогических взглядов прошлого. Критика содержит в себе понимание того, что сохранение, удержание позитивного из учений предшественников и является наиболее активной формой их преодоления и дальнейшего развития.

Ключевые слова: образование, философия, критика, преемственность, критический анализ, диалог, имманентная критика, сомнение, интерпретация.

Sheguta M. A. Philosophy in the system of modern education: status and critical function

In the system of modern education status of philosophy changes as industries of knowledge and as educational discipline. In the system of culture is one of major functions of philosophy critical. A succession in development of philosophical and pedagogical knowledge plugs in itself and critical analysis, and creative development of philosophical and pedagogical looks of the pas. Criticism contains understanding of that saving, withholding of positive from the studies of predecessors and is the most active form of their overcoming and further development.

Keywords: education, philosophy, criticism, succession, critical analysis, dialog, doubting, interpretation.

УДК 37.011.33:004

Ю. Ю. Якімів

**УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ДО СФЕРИ ОСВІТИ**

Проблема інформатизації і безпосередньо пов'язаної з нею комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності є однією з глобальних проблем сучасного світу. Підвищення ролі інформації перетворює її на одну з найважливіших рушійних сил всього виробничого і суспільного життя. У той же час паралельно відбувається стрімкий стрибок в розвитку апаратних засобів, тобто власне комп'ютерів як технічних пристроїв, який за останні роки зробив цю техніку досить доступною. Проте можливості комп'ютера як засобу навчальної діяльності ще до кінця не розкриті. Соціально-економічним проблемам комп'ютеризації останнім часом приділяється велика увага. Не дивлячись на те, що вказана проблема розглядається головним чином стосовно вирішення глобальних завдань науково-технічного прогресу, загальна концептуальна основа досліджень має значення і для вивчення власне педагогічних проблем комп'ютеризації (В. Горькова, Ю. Канигін, В. Кривневич, Л. Обухова).

Філософські проблеми комп'ютеризації пов'язані головним чином з вирішенням багатоаспектних завдань, які об'єднані темою „Людина – комп'ютер”. Спроби вирішення цієї проблеми на філософському рівні в найбільш загальному вигляді робилися неодноразово Ю. Абаковим, Г. Смірною, К. Зуєвим, Ф. Рибаким.

Дослідження, пов'язані з комп'ютеризацією освіти проводяться в багатьох країнах світу. Загальні питання комп'ютеризації науки та освіти знайшли відображення в роботах зарубіжних авторів Д. Діксона, Н. Краудера, Б. Скіннера, А. Раппорта та інших.

Психолого-педагогічним основам дослідження інформаційних комунікаційних технологій в освіті присвячені праці В. Беспалько, Ю. Брановського, Є. Полат, А. Хуторського та інших.

Проте на сучасному етапі розвитку освіти впровадження сучасних комп'ютерних технологій у сферу освіти залишається актуальним і маловивченим. У цьому ми переконалися, вивчаючи проблему та здійснюючи відповідне наукове дослідження „Використання комп'ютерних програм в професійній діяльності майбутнього вчителя початкових класів”.

Метою даної статті ми ставимо аналіз рівня підготовки до впровадження комп'ютерних технологій в систему освіти України на державному рівні.

Отже, впровадження комп'ютерних технологій в освіту можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок в розвитку сучасного інформаційного світу в цілому. Підтвердженням цього може служити виникнення цілого ряду спеціальних наукових центрів, що безпосередньо займаються проблемами інформатизації і комп'ютеризації освіти.

Одним з перших відділень інформатики НАН України в 1957 році був створений Інститут кібернетики ім. В. М. Глушкова. Основними напрямками наукових досліджень інституту є розробка нових інформаційних технологій і інтелектуальних систем; вирішення фундаментальних і прикладних проблем інформатизації суспільства.

Впровадженням сучасних комп'ютерних технологій до сфери освіти (створення інтелектуальних інформаційно-навчальних систем і розробка комп'ютерних підручників та навчальних посібників) є одним із основних напрямків наукової діяльності відділень науково-дослідного Інституту проблем штучного інтелекту Державного університету інформатики і штучного інтелекту (2007 р.), створеного на базі Інституту штучного інтелекту (1991 р.)

Важливу роль в розвитку науки та освіти України грає Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій і систем НАН України і МОН України, створений в 1997 році. Основні наукові напрями: створення інформаційно-комунікаційних технологій для науки та освіти; розробка і використання нових комп'ютерних технологій в освіті і соціальній сфері; підготовка і перепідготовка магістрів та інших фахівців у базових напрямках кібернетики і інформатики, які відповідають вимогам міжнародних і державних стандартів.

У сфері освіти Академія інформатизації освіти, яка створена в 1996 році, – науково-суспільна структура, найбільш визначна і широко розгалужена, яка задає тон в інформатизації освіти Росії. Характерною рисою цього об'єднання учених і педагогів, що працюють за

проблематикою впровадження інформаційних технологій у навчальний процес та управління освітою, є інтеграція різних рівнів і профілів освіти, тісні зв'язки членів Академії з конкретною практичною роботою у вузах, школах, установах управління освітою. Основна мета діяльності Академії інформатизації освіти: консолідація інтелектуальних сил і матеріальних засобів для створення умов ефективного використання наукового потенціалу у вирішенні проблем інформатизації освіти.

Для України, що затверджує себе як рівноправну, незалежну європейську державу, наявність повноцінної сучасної системи освіти, що визнається всією світовою спільнотою, є первинним завданням, пов'язаним з вирішенням проблеми комп'ютеризації та її практичного здійснення. Тому для досягнення науково-технічної та інформаційної незалежності нашої країни, існування її як рівноправного партнера міжнародного інтелектуального співтовариства Верховною Радою України був ухвалений закон „Про національну програму інформатизації” (04 лютого 1998 р.), який „...спрямований на розв'язання найважливіших загальносуспільних проблем (забезпечення розвитку освіти, науки...) та створення умов для інтеграції України у світовий інформаційний простір відповідно до сучасних тенденцій інформаційної геополітики. Головною метою Національної програми інформатизації є створення необхідних умов для забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією шляхом широкого використання інформаційних технологій, забезпечення інформаційної безпеки держави” [1].

З набиранням чинності Закону комплексна інформатизація шкіл і ВНЗ стала орієнтуватися на формування і розвиток інтелектуального потенціалу науки, вдосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання, використання в педагогічній роботі сучасних інформаційних технологій.

В Україні протягом останніх 10 років прийнято ряд законодавчих та нормативно-правових актів, які визначають стратегію розвитку інформаційного суспільства в Україні, що, зокрема, сприятиме широкому доступу громадян до Інтернет-ресурсів та ефективному використанню їх можливостей для розвитку вітчизняної науки, освіти, культури. Зокрема, це Указ Президента України „Про заходи щодо розвитку національної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні” від 31 липня 2000 р. Одним із основних завдань щодо розвитку національної складової мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні є „розвиток та впровадження сучасних комп'ютерних інформаційних технологій в ... освіті ... та інших сферах” [2].

У нашій країні поступово відбувається впровадження інформаційних технологій в систему вищих і загальних середніх навчальних закладів. Так в жовтні 2001 р. після підписання Меморандуму про співпрацю між корпорацією Microsoft і Міністерством освіти і науки України [3], були обкреслені основні напрями співпраці

МАН з Microsoft на наступні п'ять років стосовно подальшої інформатизації української сфери освіти.

Серед них – підтримка обдарованих школярів, студентів, молодих фахівців і вчених у сфері інформаційних технологій. Співпраця передбачає, зокрема, вживання нових інформаційних технологій в діяльності МАН, поширення використання в навчальному процесі програм Microsoft, а також перепідготовку викладачів.

Великий внесок у розвиток системи освіти України внесла всесвітня добродійна програма Intel „Навчання для майбутнього” [4], здійснювана корпорацією Intel з початку 2004 року спільно з МАН України, а також регіональними управліннями освіти на базі навчальних закладів всіх рівнів. За цей час в рамках програми пройшли підготовку більше 50 тисяч українських шкільних вчителів і студентів педагогічних вузів. До цього часу в цій програмі беруть участь всі області і регіони України. З моменту початку реалізації програми вже до 2006 року в Україні було відкрито 27 регіональних центрів навчання на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти і діяло більше 1000 навчальних майданчиків.

Програма Intel «Навчання для майбутнього» направлена на підвищення кваліфікації вчителів в області використання технологій для поліпшення якості освіти, а саме на навчання викладачів інноваційним методам використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі.

Одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і майбутніх фахівців використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології.

Тому вкрай важливим і своєчасним стало прийняття урядом державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 роки, яку було розроблено Міністерством освіти і науки України на виконання указу президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, а також відповідних законів України.

У формуванні заходів програми взяли активну участь провідні вчені Національної академії наук України, фахівці зацікавлених міністерств, відомств та вищих навчальних закладів.

Важливою складовою програми є створення інформаційних ресурсів українського науково-освітнього середовища, яке потребує розбудови інфраструктури національної науково-освітньої телекомунікаційної мережі УРАН, до якої вже сьогодні приєднано понад 80 університетів та наукових установ НАН України. Розбудова інфраструктури мережі дасть можливість приєднати до неї всі інші університети та академічні наукові установи, що поглибить інформаційний обмін та інтеграцію між ними.

Основним завданням цієї мережі є високодинамічний пошук та поширення інформації науково-освітнього характеру – організація доступу

до світових електронних бібліотек, проведення відеолекцій та відеоконференцій, забезпечення навчального процесу дистанційної освіти.

За словами міністра освіти і науки України, „значним фактором виведення освіти на якісно новий рівень і покращання підготовки висококваліфікованих спеціалістів є не тільки комп'ютеризація навчального процесу, а й впровадження інтернет-технологій, створення корпоративних мереж та віртуальних лабораторій, які дозволяють у реальному часі виконувати експериментальні дослідження в процесі аудиторних занять.

Результатом реалізації програми стане підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності національної освіти і науки на світовому ринку праці й освітніх послуг; створення нових методів та надання нових можливостей для наукового пошуку і технологічного розвитку; підвищення ефективності наукових досліджень, створення умови для ефективного міжнародного наукового співробітництва; забезпечення доступу громадян до науково-освітніх ресурсів і створення умов для безперервного навчання протягом усього життя” [5].

Але, не дивлячись на позитивні тенденції в розвитку системи освіти, Україна істотно відстає в сфері інформатизації освіти від розвинених країн і не повною мірою задовольняє освітнім потребам суспільства.

Слід зазначити, що викладені вище тенденції було нами належним чином враховано при розробці теоретичних та експериментально-практичних основ нашого дисертаційного дослідження та наступному виробленні відповідних практико-рекомендованих рекомендацій, що підлягають впровадженню в умовах освітньої системи ВНЗ та практичній діяльності вчителя початкових класів.

Література

- 1. Комп'ютер у школі та сім'ї.** – 1998. – № 4.
- 2. <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=928%2F2000>.**
- 3. Государственное регулирование процессов внедрения информационных технологий в систему общих средних учебных заведений Украины** // <http://www.rusedu.info/Article757.html>.
- 4. <http://www.intel.com/cd/corporate/pressroom/emea/rus/archive/2006/330934.htm>.**
- 5. Дзеркало тижня.** – 2006. – № 1 (580). – 14 – 20 січня.

Якімів Ю. Ю. Упровадження сучасних комп'ютерних технологій до сфери освіти

У статті автор розглядає можливості впровадження сучасних комп'ютерних технологій до сфери освіти на державному рівні; висвітлює важливість і необхідність завдання впровадження інформаційних технологій в систему освіти України, зокрема – в практику діяльності початкової ланки загальноосвітньої школи.

Ключові слова: комп'ютерні технології, інформаційні і комунікаційні технології, інформатизація і комп'ютеризація освіти.

Якимив Ю. Ю. Внедрение современных компьютерных технологий в сферу образования

В статье автор рассматривает возможности внедрения современных компьютерных технологий в сферу образования на государственном уровне; освещает важность и необходимость задания внедрения информационных технологий в систему образования Украины, в частности – в практику деятельности начального звена общеобразовательной школы.

Ключевые слова: компьютерные технологии, информационные и коммуникационные технологии, информатизация и компьютеризация образования.

Yakimiv Y. Y. Introduction modern computer technologies in the sphere of education

In the article author considers the possibility of introduction modern computer technologies in the sphere of education at state level; illuminates importance and necessity introduction the information technologies in Ukrainian educational system, in particular – in practice of activity in elementary school.

Keywords: computer technologies, information and communication technologies, informatization and computerization of the education.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378:811.161.2

Н. С. Безгодова

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА МОДЕЛЬ ПОРОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Умовою якісної професійної підготовки майбутніх учителів повинна стати опора на психологічну теорію діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв), яка залежить від її інтелектуального розвитку й мовних знань. Опанування мовленнєвою діяльністю здійснюється в процесі навчання на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання й письмо.

Мовлення й письмо, слухання або читання, як зазначає О. Леонтьєв, демонструють різні рівні можливостей індивіда в межах кожного з них, а отже, й різний ступінь сформованості автоматизму. Цей аспект дає змогу аналізувати мовленнєву діяльність людини „в її відношенні до мовленнєвої діяльності, з одного боку, і до системи мови – з іншого [1, с. 144]”.

Уперше звернувся до наукового дослідження мовленнєвої діяльності людини на психічній основі В. фон Гумбольдт. Він розмежовував поняття *мова* і *мовлення*: *мова* – це творче знаряддя; творчий орган вираження мислення, формування думки, *мовлення* – це процес актуального утворення. В. фон Гумбольдт також зазначив, що „...мова є не продуктом діяльності, а діяльністю. Мова є безперервною діяльністю духу, що намагається перетворити звук на думку [2, с. 144]. На мислетворчій функції мови наголошував і О. Потебня: „Мова є засобом не вираження готової думки, а створення її ... вона не відображає світогляд, який уже склався, а діяльність, що його складає [3, с. 73]”.

Теорію мовленнєвої діяльності розробляли Л. Виготський, І. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Лурія, І. Синиця, О. Шахнарович та ін. Ця теорія передбачає обов'язкове врахування ситуації, контексту, в якій реалізовано певну мовленнєву дію, а також її мотивацію.

На сучасному етапі розвитку лінгвістичних та психологічних наук мовленнєва діяльність розглядається як особливий вид діяльності, спрямований на формування думки (предмета мовленнєвої діяльності), бо „сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги та потреби, наші інтереси й спонукання, наші афекти та емоції [4, с. 139]”.

Мета статті: на підставі аналізу наукової літератури створити модель процесу породження професійного мовлення.

У структурі мовленнєвої діяльності вчені (О. Леонтєв, І. Зимня, О. Шахнарович) визначають усі структурні компоненти, предметний зміст та основні параметри, характерні для будь-якої іншої діяльності людини. Проте здійснення мовленнєвої діяльності не є самоціллю в процесі комунікації. Як зазначав О. Леонтєв, про так звану „чисту” мовленнєву діяльність можна говорити за умови, коли метою комунікативного акту є лише продукування або сприйняття мовленнєвого повідомлення [5]. Це, у свою чергу, можливе тоді, коли мовлення виступає об’єктом навчання, коли людина вчиться передавати думки мовними засобами, створювати висловлювання.

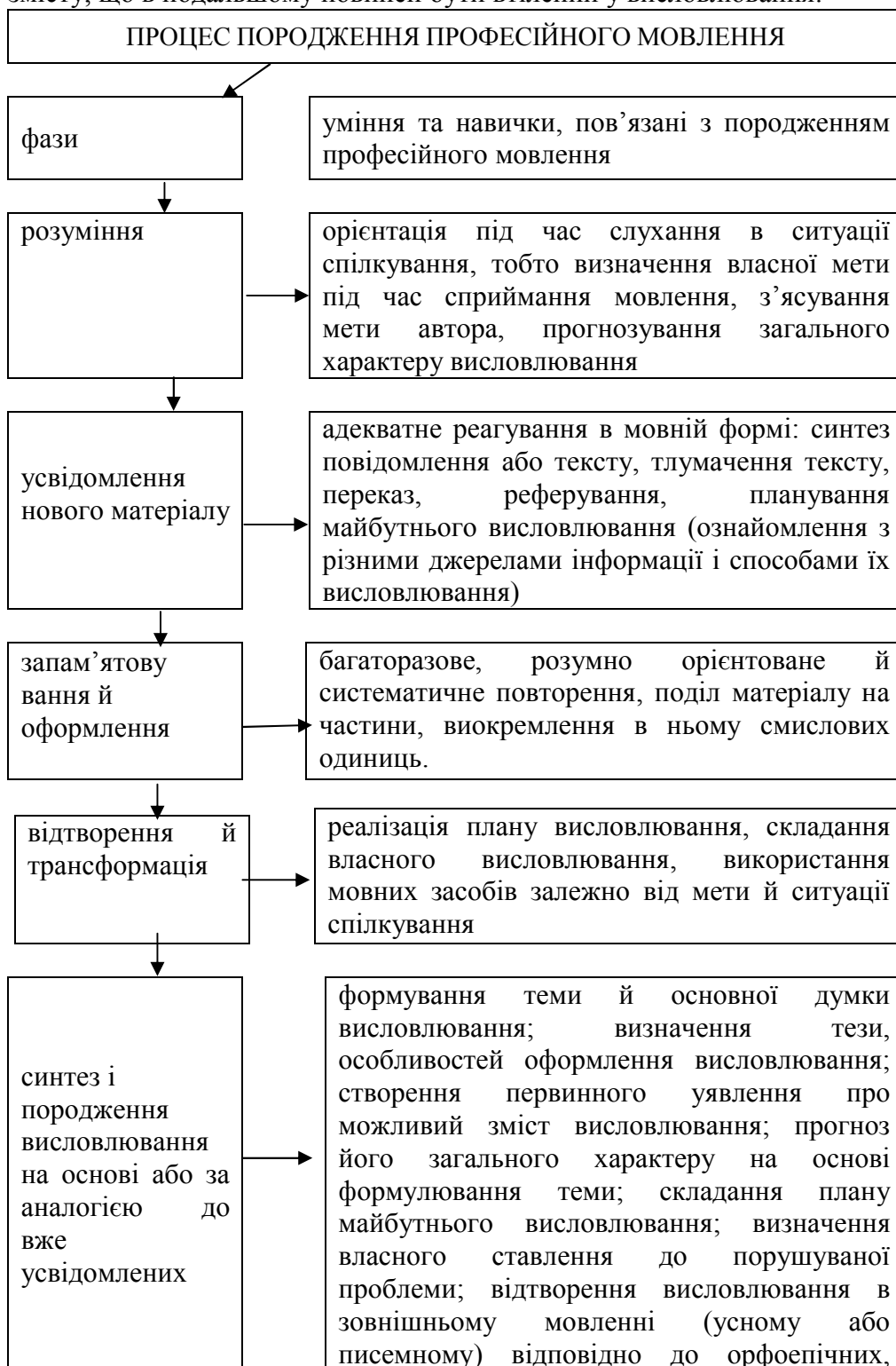
Мовленнєву діяльність розглядають також як один із багатьох видів людської діяльності й визначають як „активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому й видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [6, с. 133]”.

Залежно від спрямованості мовленнєвої дії на сприйняття або породження висловлювання види мовленнєвої діяльності диференціюються на рецептивні й продуктивні. До продуктивних належать говоріння й письмо, бо за їхньою допомогою людина здійснює повідомлення, а до рецептивних – аудіювання й читання, оскільки вони забезпечують прийом і подальшу обробку інформації [7, с. 189].

У психолінгвістиці модель породження висловлювання (говоріння й письмо) відрізняється від моделі сприйняття й подальшої переробки мовлення (аудіювання й читання). Так, модель сприйняття мовлення складається з таких етапів: орієнтування; усвідомлення й фіксація загальної структури висловлювання; усвідомлення деталей змісту висловлювання, його елементів, особливостей мовного оформлення; зіставлення з власними уявленнями про адресата; перевірка результатів сприйняття мовлення [4].

Дослідження М. Жинкіна доводять існування кількох механізмів породження мовлення: перш ніж будувати мовленнєвий акт, за допомогою предметно-зображувального кола уявлень, образів, схем будуємо його змістовий „кістяк” – це і є механізми програмування висловлювання. Далі здійснюється група механізмів, пов’язаних із переходом від плану програми до граматичної (синтаксичної) структури речення: граматичне програмування синтаксичної конструкції, що забезпечує запам’ятовування, збереження та реалізацію характерних граматичних форм слів, механізм переходу від одного типу конструювання до іншого (трансформація), механізм розгортання елементів програми в граматичні конструкції тощо [8]. Процес породження мовлення, за Л. Виготським, реалізується в послідовності „від мотиву, який породжує думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значення зовнішніх слів і, нарешті, у словах [4, с. 375]”. Процес породження або, як зазначає О. Лурія „формування” мовленнєвого висловлювання уявляється у

вигляді таких етапів: початок процесу характеризує наявність мотиву, наступним моментом є виникнення думки або загальної схеми того змісту, що в подальшому повинен бути втілений у висловлювання.





орфографічних і пунктуаційних норм;
перевірка результату мовленнєвої діяльності

Учений підкреслював, що „кожна мова, яка є засобом спілкування, є не стільки компонентом лексичних одиниць (слів), скільки системою синтагм (цільових висловлювань) [9, с. 37]. О. Кубряковою виділено такі етапи породження висловлювання: мотив, думка (мовленнєва інтенція), внутрішнє слово (внутрішнє програмування), лексичне розгортання, граматичне конструювання, смислова структура, глибинні синтаксичні структури, поверхневі синтаксичні структури, зовнішнє мовлення [10, с. 42]. Шлях від думки до мови „починається з мотиву й загального задуму, походить через стадію внутрішнього мовлення, яке спирається на схеми семантичного запису з її потенційними зв'язками, призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а потім розгортається в зовнішнє мовлення, яке спирається на поверхнево-синтаксичну структуру” [11, с. 38].

Процес породження мовлення – вид мовленнєвої діяльності, що складається із системи дій, представлених певними операціями. Перш ніж висловити фразу свого виступу, промови тощо, у студента виникає мотив до цієї дії, потім іде програмування, лексичне й синтаксичне його конструювання, внутрішнє проговорювання й лише потім звукомовленнєве вираження. Під час сприймання мовлення відбувається „переклад” звуків у значення слів, що забезпечує розуміння, про правильність якого ми можемо говорити лише за наявності зворотного зв'язку (див. схему).

Отже, процес породження професійного мовлення поєднує в собі етапи продуктивної й рецептивної мовленнєвої діяльності й складається з таких фаз, як розуміння, усвідомлення нового матеріалу, його запам'ятовування й оформлення, а також його відтворення й трансформацію під час мовленнєвої діяльності, синтез і породження нових мовленнєвих одиниць на основі або за аналогією до вже усвідомлених (І. Зимня, О. Митрофанова, В. Тункель).

Як бачимо, процес породження професійного мовлення своєрідний, бо характеризується поєднанням фаз продуктивних і репродуктивних видів мовленнєвої діяльності. У подальшій роботі ми розглянемо цей процес детальніше.

Література

- 1. Леонтьев А. А.** Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
- 2. Гумбольдт Вильгельм фон.** Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт Вильгельм фон. – М. : Прогресс, 1984. – 398 с.
- 3. Потебня А. А.** Мисль и язык / А. А. Потебня. – Киев : СИНТО, 1993. –

192 с. **4. Выготский Л. С.** Собр. соч.: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – 1982 – 504 с. **5. Леонтьев А. А.** Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 216 с. **6. Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Знание, 1989. – 156 с. **7. Педагогическое речеведение : словарь-справочник /** под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с. **8. Жинкин Н. И.** Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с. **9. Лурия А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1998. – 416 с. **10. Шахнарович А. М.** Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи / А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1991. – 240 с. **11. Бацевич Ф. С.** Основы комунікативної лінгвістики: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ „Академія”, 2004. – 344 с.

Безгодова Н. С. Психолінгвістична модель породження професійного мовлення

У статті розглядається мовленнєва діяльність як особливий вид, спрямований на формування думки; визначаються фази породження професійного мовлення.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, процес породження мовлення, продуктивна й рецептивна мовленнєва діяльність.

Безгодова Н. С. Психолінгвістическая модель порождения профессиональной речи

В статье рассматривается речевая деятельность как особый вид, направленный на формирование мысли; определяются фазы порождения профессиональной речи.

Ключевые слова: речевая деятельность, процесс порождения речи, продуктивная и рецептивная речевая деятельность.

Bezgodova N. S. Psycholinguistic model of professional speech procreation

Speech activity as a special form aimed at thought forming is examined in the article; stages of procreation of professional speech are determined.

Keywords: speech activity, the process of speech procreation, efficient and receptive speech activity.

УДК 543 (076.5)

С. Д. Белкіна

**МОДЕЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ
ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ЗАДАЧІ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ
ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Модельний підхід широко використовується в наукових дослідженнях.

В.А. Петрук наголошує, що модельний підхід дозволяє виділити і впорядкувати окремі групи рис майбутнього фахівця [1, с. 13–17]. Не можна не погодитись з В.А. Петруком, який вважає основою моделі майбутнього фахівця кваліфікаційну характеристику випускника ВНЗ. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) випускника вищого навчального закладу є галузевим нормативним документом, у якому узагальнюється зміст вищої освіти, визначається місце фахівця в структурі галузей економіки держави й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Другою складовою галузевих стандартів вищої освіти є освітньо-професійна програма підготовки, у якій визначається нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Л. С. Колодійчук пропонує структуру моделі фахівця, у якій виділяє 5 складових частин: 1) загальні вимоги, зумовлені особливостями часу; 2) склад конкретних професійних рівнів знань, умінь та навичок; 3) сфери та напрями трудової діяльності; 4) основні напрями творчої діяльності фахівця; 5) емоційно-вольова характеристика [2]. Аналіз структури складових галузевих стандартів вищої освіти для типових інженерних напрямів і спеціальностей показує відповідність її структурі моделі фахівця за Л. С. Колодійчуком.

За змістом ОКХ, як модель фахівця, включає основні вимоги до інженерів, що були сформульовані на Третньому всесвітньому конгресі інженерної освіти. Л. Товажнянський і О. Романовський, підкреслюють, що сьогодні ці вимоги не втратили своєї актуальності [3]. У їх числі автори виділяють наступні: професійна компетентність; сформованість особистої та професійної відповідальності, що ґрунтується на екологічному мисленні, загальнолюдських цінностях і моралі; готовність до аналізу й оцінки проблем, завдань, ситуацій до прийняття рішень; комунікативна готовність – знання як мінімум однієї іноземної мови, володіння літературною усною і письмовою мовою, уміння скласти документи, що обов'язково входять у поле професійної діяльності, комп'ютерна грамотність, володіння сучасними засобами зв'язку;

готовність і прагнення до усвідомленого постійного особистісного й професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації. Отже очевидно, що модель фахівця має повною мірою враховувати процеси інформатизації і як складову науково-технічного прогресу, і як соціокультурне явище, тобто включати не тільки певний набір знань, умінь і навичок у рамках окремих навчальних дисциплін, а і цілу низку соціально значущих якостей, які забезпечують повноцінне існування в сучасному інформаційному середовищі.

Детальний аналіз складових галузевих стандартів вищої освіти для освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста і магістра типових інженерних спеціальностей – 7.091601, 8.091601 (Хімічна технологія органічних речовин) за напрямом 0916 (Хімічна технологія та інженерія) і 7.090220, 8.090220 (Обладнання хімічних виробництв і підприємств будівельних матеріалів) за напрямом 0902 (Інженерна механіка) – з точки зору наявності в нормативних документах відповідних вимог і, як слідство, передумов для формування елементів інформаційно-технологічної культури студентів цих спеціальностей під час навчання у ВНЗ показує, що формування деяких умінь, що забезпечують певний рівень володіння персональним комп'ютером (ПК), інформаційними технологіями (ІТ) і здатність застосовувати їх у майбутній професійній діяльності, включено до задач циклу професійно-спрямованих навчальних дисциплін. Це є передумовою реалізації певних міждисциплінарних зв'язків професійно-спрямованого циклу з дисциплінами, безпосередньо пов'язаними з вивченням ПК і ІТ. При цьому спостерігається практично повна відсутність зв'язків дисциплін, об'єктом вивчення яких є інформаційні технології, і професійно-спрямованих навчальних дисциплін з гуманітарним циклом.

Так аналіз ОКХ бакалавра за напрямом 0916 (Хімічна технологія та інженерія) показав, що серед наведених у додатку А (обов'язковому) виробничих функцій (1. Прогностична; 2. Дослідницька; 3. Інженерна; 4. Технічна; 5. Організаційна; 6. Освітня) і відповідних типових задач діяльності, тільки для технічної виробничої функції при виконанні типової задачі діяльності „Підготовка технічних матеріалів та документів” указано уміння, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу, пов'язані з використанням ПК і ІТ. Хоча перелік цих умінь є доволі широким, коло типових задач діяльності, де вони мають застосовуватись, здається занадто обмеженим у порівнянні з практичними масштабами використання комп'ютерної техніки у виробничій сфері.

Аналіз системи змістових модулів за додатком А (обов'язковим) ОПІ підготовки бакалавра за напрямом 0916 (Хімічна технологія та інженерія) показав, що реалізація задачі формування в студента умінь, пов'язаних з опануванням ПК і ІТ, обмежується циклами природничо-наукової підготовки і професійної та практичної підготовки, і не розповсюджуються на цикл гуманітарної та соціально-економічної

підготовки. Отже на підставі отриманих результатів аналізу можна спрогнозувати, що при реалізації на практиці ОПП підготовки фахівців інженерних спеціальностей будуть забезпечені сприятливі умови для формування професійних компетенцій, пов'язаних з використанням ПК і ІТ. Це може забезпечити умови для реалізації прагматичного компетентнісного підходу, але є недостатнім для реалізації культурологічного підходу, і, як слідство, для формування певного культурного рівня студента в процесі його професійної підготовки.

Порівняльний аналіз додатків Б (обов'язкових) ОКХ і ОПП показує повну відірваність гуманітарного циклу від інших циклів підготовки фахівця, обмеженість задач формування соціально значущих здатностей рамками окремих навчальних дисциплін гуманітарного циклу, що є ознакою суто технократичного підходу до виховання професіонала у технічних ВНЗ при практичній реалізації моделі фахівця. Так, наприклад, аналіз додатків Б ОКХ і ОПП підготовки бакалавра напряму підготовки „Хімічна технологія та інженерія” показує що формування цілої низки соціально важливих здатностей випускників вищого навчального закладу є задачею окремих навчальних дисциплін гуманітарного циклу і не належить до задач викладання інших навчальних дисциплін. Таким чином, завдання формування важливих елементів інформаційно-технологічної культури, як складової професійної і загальної культури студента покладено цілком на гуманітарний блок навчальних дисциплін.

Загальний аналіз нормативної документації складових галузевого стандарту вищої освіти України для типових інженерних напрямів підготовки і спеціальностей показує, нажаль, що стара радянська система освіти, яка базувалась на знанієвому підході, не здає позицій і пристосовується до формальних вимог реформування. Очевидно, що ОКХ і ОПП складаються не виходячи з задач виховання випускника нової формації, а з принципу збереження умов праці викладачів, які існували протягом багатьох десятиріч. Простежується, що ОКХ і ОПП складаються як проста сума тих комплексів ЗУН, які завжди забезпечувались тією чи іншою навчальною дисципліною.

Робота з оновлення галузевих освітніх стандартів має проводитись регулярно на основі ретельного аналізу загальноосвітніх і європейських тенденцій розвитку вищої освіти з урахуванням стратегічних інтересів України. При цьому неприпустимо зайве захоплення закордонними підходами і повне нехтування вітчизняним позитивним досвідом, культурно-освітніми традиціями. У цьому контексті привертає до себе увагу досвід дослідницького центру якості підготовки спеціалістів Російської Федерації, зведений у методичні рекомендації [4, с. 6–13]. Враховуючи спільні витoki української і російської систем освіти і, як слідство, подібність процесів їх реформування, взаємний обмін досвідом оновлення галузевих освітніх стандартів може бути корисним.

Розробники методичних рекомендацій до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти нового покоління спираються на аналіз планетарних тенденцій розвитку вищої освіти, акцентують увагу на актуальності задач створення єдиного європейського освітнього простору і гуманізації системи освіти. При цьому автори розробки пропонують при проектуванні державних освітніх стандартів вищої професійної освіти нового покоління дотримуватись принципу спадкоємності. Вони проводять детальний аналіз державних освітніх стандартів попередніх поколінь і відмічають, що системно-діяльнісний підхід до освіти, що отримав своє втілення в стандартах першого покоління, був передвісником компетентнісного підходу. Його застосування, на думку авторів, несло в собі тенденцію до інтеграції, міждисциплінарності, проте ця сторона вищої освіти не набула свого переважаючого значення. Освітні стандарти першого і другого поколінь базувались на наступних ключових принципах: зв'язок зі сферою праці; досить розгорнуте (доведене інколи до зайвої деталізації і уніфікації) планування змісту освіти; великий обсяг інваріантної частини змісту освіти; предметно-центрована спрямованість змісту. Ці недоліки має подолати компетентнісний підхід, забезпечивши перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції. При цьому, на думку розробників рекомендацій, лише зміст освіти не може забезпечити опанування компетенцій, оскільки за формування тих або інших компетенцій не можуть „відповідати” лише окремі навчальні дисципліни або навіть зміст всієї освітньої програми. Компетенції – це також результат освітніх технологій, методів, організаційних форм, учбового середовища і так далі.

Привертає до себе увагу також зауваження, що при створенні державних стандартів освіти третього покоління необхідно прагнути вийти за рамки цілей працевлаштування випускників. Вища освіта покликана працювати на майбутнє і через цю свою місію повинна випереджати систему вимог, що пред'являються „тут і зараз”. Освіта для працевлаштування не повинна розглядатися у відриві від освіти для виховання громадянина, від необхідності розвитку особистості і формування суспільної відповідальності [4, с. 13].

У контексті формування інформаційно-технологічної культури майбутнього інженера слід також звернути увагу на те, що сфера застосування комп'ютерної техніки і сучасних інформаційних технологій давно вже вийшла за рамки професійної інформаційно-технологічній діяльності фахівця. Ця сфера включає побут і дозвілля сучасної людини. З цього витікає неможливість обмеження задачі формування інформаційно-технологічної культури майбутнього інженера межами професійно-спрямованих дисциплін, або, навпаки, межами дисциплін гуманітарного циклу. Отже обов'язковою умовою гармонійного розвитку сучасного фахівця можна вважати включеність у процес формування інформаційно-технологічної культури студента, окрім аудиторних занять

і самостійної роботи з опанування навчальних дисциплін, позааудиторної виховної роботи зі студентами.

З вищевикладеного можна зробити наступні висновки.

1. Основою для оновлення змісту освіти мають стати освітньо-кваліфікаційні характеристики, удосконаленні відповідно вимогам часу;

2. Існуючі ОКХ і ОПП мають низку недоліків – слабкі міждисциплінарні зв'язки, „відірваність” гуманітарного циклу навчальних дисциплін від циклів природничо-наукової підготовки і професійної та практичної підготовки, що не сприяє впровадженню у навчально-виховний процес для студентів інженерних спеціальностей системного, компетентнісного і культурологічного підходів, гуманізації і гуманітаризації освіти, здійсненню педагогічної технології формування заданих якостей, які визначають не тільки певний кваліфікаційний, але і культурно-освітній рівень випускника;

3. При розробці галузевих освітніх стандартів нового покоління необхідно враховувати як глобальні тенденції, так і позитивний вітчизняний досвід системи вищої освіти, тобто використовувати принцип спадкоємності.

4. Компетентнісна модель фахівця може бути основою нових галузевих стандартів вищої технічної освіти тільки за умови включення елементів, які, окрім високої конкурентоспроможності випускника на ринку праці за рахунок високоякісної вузькопрофесійної підготовки, забезпечать виховання громадянина, розвиток особистості, формування суспільної відповідальності.

5. Обов'язковою умовою гармонійного розвитку майбутнього фахівця можна вважати включеність у процес формування інформаційно-технологічної культури студента позааудиторної виховної роботи у навчальному закладі.

Література

- 1. Петрук В. А.** Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. – Вінниця : УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2006. – 292 с.
- 2. Колодійчук Л. С.** Професійна підготовка молодших спеціалістів-електриків в агротехнічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль, 2000. – 232 с.
- 3. Товажнянський Л., Романовський О.** Керівник – професіонал нової формації / Л. Товажнянський, О. Романовський // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 34–39.
- 4. Проектирование** государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения : метод. рек. для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 100 с.

Белкіна С. Д. Модельний підхід до розробки галузевих стандартів освіти з урахуванням задачі формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей

Для оцінки сучасного стану процесів формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей у технічних ВНЗ проведено аналіз нормативної документації, яка визначає вимоги до випускника. Виявлено основні недоліки діючих освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм підготовки магістрів, спеціалістів і бакалаврів типових інженерних спеціальностей. Показано, що компетентнісна модель фахівця може бути основою нових галузевих стандартів вищої технічної освіти за умови включення елементів, які окрім високої конкурентоспроможності випускника на ринку праці забезпечать формування основних соціально-значущих особистісних якостей випускника.

Ключові слова: модельний підхід, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, інженер, компетентнісна модель фахівця, стандарт вищої технічної освіти, інформаційно-технологічна культура.

Белкина С. Д. Модельный подход к разработке отраслевых стандартов образования с учетом задачи формирования информационно-технологической культуры студентов инженерных специальностей

Для оценки современного состояния процессов формирования информационно технологической культуры студентов инженерных специальностей в технических вузах проведен анализ нормативной документации, которая определяет требования к выпускнику. Обнаружены основные недостатки действующих образовательно-квалификационных характеристики и образовательно-профессиональных программ подготовки магистров, специалистов и бакалавров типичных инженерных специальностей. Показано, что компетентностная модель специалиста может быть основой новых отраслевых стандартов высшего технического образования при условии включения элементов, которые кроме высокой конкурентоспособности выпускника на рынке труда обеспечат формирование основных социально-значимых личностных качеств выпускника.

Ключевые слова: модельный подход, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа, инженер, компетентностная модель специалиста, стандарт высшего технического образования, информационно-технологическая культура.

Belkina S. D. The model going to the development of branch standards of education taking into account the task of forming of informational and technological culture of students of engineering specialties

The analysis of normative documents, which determines requirements to the graduating student in the technical higher institutes, is conducted for the estimation of the modern condition of processes of forming of informational and technological culture of students of engineering specialties. It is found out the basic defects of educational-qualification description and educational-professional programs of preparation of master's degrees, specialists and bachelors of typical engineering specialties. It is shown, that a competency model of specialist can be the basis of a new branch standards of higher technical education on a condition of including of elements, which, except of the high competitiveness at the labour-market, will provide the forming of a basic social-meaningful personality qualities of graduating student.

Keywords: model approach, educationally-qualifying description, educationally-professional program, engineer, competency model of specialist, standard of higher technical education, informational and technological culture.

УДК 378.22:005.3–057.212

Н. В. Беляєва

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ДО УСПІШНОЇ
УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

За умов розбудови, демократизації, гуманізації та докорінної трансформації суспільства, усвідомлення загрози, яка криється в бездуховності, прагматичності інтересів, емоційній бідності підростаючого покоління, освіта в Україні вважається одним із основних компонентів загальнолюдських цінностей, метою якої є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Спрямованість навчально-виховного процесу полягає в підготовці майбутнього фахівця не тільки теоретично і практично підготовленого, а й гармонійно розвиненої, духовно багаті особистості.

Майбутній менеджер, у якій би галузі він не працював і чим би не займався, завжди включається у професійний простір, у систему управління, займаючи в ній певне місце. Умовою його ефективної діяльності, а отже і життєвого успіху, є володіння організаційно-

управлінськими, комунікативними, перцептивними та професійно-етичними якостями.

Професійні особливості діяльності менеджера розглядалися в роботах зарубіжних (Р. Блейк, Д. Моутон, У. Бреддік, М. Вудкок, Д. Френсіс, Дж. Грейсон, К. О'Дейл, П. Дикон, В. Зігерт, Л. Ланг, К. Кіллен, С. Ковалевські, Г. Кунц, С. О'Доннел, Й. Кхол, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедурі, Ф. Фостер, Х. Хекхаузен та ін.), російських (Є. Вендров, Ф. Генев, М. Грачев, Л. Євенко, Ф. Карпов, Ю. Козелецький, Ю. Красовський, Л. Кудряшова, Ю. Кулюткін, В. Лебедев, О. Омаров, А. Пригожин, О. Свенцицький, В. Шепель та ін.), вітчизняних учених (В. Жигалов, Й. Завадський, М. Мартиненко, М. Михайленко, Ю. Палеха, О. Соснін, І. Тимошенко, В. Терещенко, Ю. Швалб, Л. Шимановська, Ф. Хмель, Г. Щокін та ін.).

Основні засади формування змісту підготовки сучасних управлінців досліджують у своїх працях Л. Возняк, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Козловська, Ю. Нагірний, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Пономарьова, Л. Пуховська, В. Рибалко, О. Романовський, О. Рудницька, С. Сисоєва, Б. Федоришин, В. Шадриков та інші.

Найбільш відомими працями, які містять характеристики особистісних якостей менеджера, є дослідження П. Керженцева, Р. Кричевського, О. Омарова, В. Рубахіна, Р. Стогділла, О. Філіпова, А. Фойля та ін.

На думку таких учених, як М. Вачевський, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Митяєва, С. Рубінштейн, Ф. Русинов, В. Сластьонін, С. Смирнов, О. Столярченко, Н. Талізїна, В. Шадриков, І. Якиманська, сформованість професійно важливих якостей, серед яких провідне місце займає професійна етика, є показником готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Тому постає питання про створення науково обґрунтованого підходу до їх формування протягом усього періоду навчання майбутніх менеджерів у вищому навчальному закладі й, особливо, у магістратурі.

Здійснений нами аналіз літературних джерел свідчить про увагу до питань професійної етики в різноманітних аспектах: розкритий зміст поняття „професійна етика”, визначені провідні професійно-етичні якості фахівців різних сфер професійної діяльності. Однак, недостатньо висвітлена важливість виховання досліджуваних якостей у майбутніх менеджерів.

Метою статті є дослідження професійно-етичних якостей як складових успішної управлінської діяльності та значення їх виховання у професійній підготовці майбутнього менеджера.

Одне з найголовніших завдань менеджера – ефективна організація праці підлеглих. Мистецтво керівника проявляється не лише в координуванні, налагодженні комунікацій і напрямку діяльності підлеглих, а й у вмінні делегувати їм повноваження, у відповідальності, у наданні права висловити і відстоювати свою думку, зберігаючи за собою

функцію контролю. Більшість проблем, що постають перед менеджером, пов'язані з людським фактором. У процесі їх розв'язання він виконує три категорії ролей: міжособові, інформаційні та ролі прийняття рішень (Г. Мінцберг), з яких випливають функції менеджера.

Визначення системи управлінських функцій є однією з найбільш важливих і складних завдань теорії управління. Труднощі зумовлені великою кількістю й різноманітністю управлінських функцій, невизначеністю їх набору, різною мірою узагальненості та їх взаємозв'язком і взаємопроникненням.

Найбільш повною, із нашої точки зору, є класифікація А. Карпова. Він виділяє управлінські функції за чотирма основними категоріями: 1) діяльнісно-адміністративні: цілепокладання, прогнозування, планування, організація, виконання, мотивування, прийняття рішення, комунікація, контроль, корекція; 2) кадрові – управління персоналом, дисциплінарна, виховна, арбітражна, психотерапевтична; 3) виробничо-технологічні – оперативного управління, матеріально-технічного забезпечення, інноваційна, маркетингова; 4) похідні (синтетичні) – інтеграційна, стратегічна, представницька, експертно-консультативна, стабілізаційна [1, с. 203–205].

У зв'язку з багатогранністю діяльності управлінця важливо визначити, якими особистісними якостями повинна володіти людина, щоб кваліфіковано та успішно здійснювати функції менеджменту. Більшість науковців серед провідних визначають: домінантність, впевненість, емоційну стабільність, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнень, відповідальність, комунікабельність, толерантність та етику.

Головне для успішної управлінської діяльності (ірраціональної в своїй основі – адже, наприклад, відсутні раціональні формули краси, честі, величчя, совісті та ін.) – це здатність менеджера до співчуття, „емоційного резонансу”, розуміння почуттєвого стану іншого суб'єкта (що його радує, а що – засмучує), здатність „бачити очима іншої людини, чути й відчувати, як вона”, та викликати відповідний відгук колег. Управлінська діяльність потребує розвинутої душевності, почуттєвості, сентиментальної відкритості керівника задля спроможності трансмісії ірраціонального культурного досвіду людства, який є невід'ємним компонентом усякої культури [2].

Аналізуючи професійні й особистісні характеристики менеджера (керівника, управлінця), не можна не звернути увагу на культуру управлінської діяльності. У її основі лежать матеріально-виробничі процеси в організації, відносини між людьми, з одного боку, а з іншого – структурність прогресивних гуманістичних морально-духовних досягнень в управлінні [3, 6].

Менеджмент являє собою органічне поєднання науки і мистецтва, таланту й прийомів ремесла, творчого натхнення й

виконавської майстерності тощо. Підтвердження цієї думки можна знайти у роботах Дж. Кейнса: „...менеджеру повинна бути притаманною дуже рідкісна комбінація талантів... Він має вивчати дійсне у світлі минулого для пояснення майбутнього” [4, с. 66].

У такому контексті не викликає сумніву твердження про те, що стати справжнім фахівцем можна за наявності сформованої сукупності певних природних рис і якостей, талантів, але цей потенціал може залишатися нерозвиненим, якщо майбутній фахівець не отримає належної професійної підготовки та відповідного виховання, одним із напрямів якого є формування гуманістичної спрямованості, управлінської культури, розвиток професійно-етичних якостей.

Загальновідомо, що професійне становлення особистості – це найважливіша мета діяльності будь-якого навчального закладу. У процесі здобуття освіти відбувається становлення, збагачення і вдосконалення суб'єктивно особистісного й духовного світу молодої людини. Таке становлення є результатом цілеспрямованих впливів на знання, позицію, поведінку, діяльність людини різних структур навчального закладу та різних соціальних інститутів, впливу довкілля (як необхідної умови професійного становлення і розвитку особистості) та активності самої особистості як суб'єкта цього складного процесу.

Починаючи з перших днів навчання у вищому навчальному закладі, засвоюючи навчальні дисципліни, розвиваючись як особистість, студент потрапляє в складні навчально-пізнавальні ситуації, коли висловлюються різноманітні оцінні судження. Він бере участь у дискусіях, при цьому нерідко змушений йти на компроміс, враховувати інтереси оточуючих, погоджуватися з опонентом у тому випадку, коли останній наводить незаперечні аргументи.

Здобуваючи навички не тільки професійного, але й соціального спілкування, слухач засвоює і закріплює ті норми та правила, які прийняті в тому чи іншому професійному середовищі, тобто оволодіває основами культури толерантної поведінки [5, с. 45–46].

Виховання толерантності та розвиток професійно-етичних якостей у майбутніх менеджерів як провідні шляхи підготовки фахівців до успішної управлінської діяльності у магістратурі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка здійснюються в ході реалізації вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутніх фахівців. Підготовка магістрів зі спеціальностей 8.000009 „Специфічні категорії. Управління навчальним закладом” та 8.000003 „Специфічні категорії. Управління проектами” передбачає:

- оволодіння методами професійного самопізнання і діагностування якостей, що потребують формування та розвитку;
- знання професіограми, моделей успішного менеджера, вітчизняного та зарубіжного досвіду відомих менеджерів із професійного самовдосконалення;

– уміння розробляти й реалізовувати програми професійного самовиховання, розвитку особистісних та професійних якостей, творчо працювати над удосконаленням власних професійних здібностей та навичок: за змістовою спрямованістю (ділових, комунікативних, рефлексивних), за рівнем опанування діяльністю (пізнавальних, виконавських, творчо-конструктивних) та за формою реалізації дії (практично-рухових, уваго-перцептивних, мовних, розумово-інтуїтивних);

– володіння емпатією та соціальною перцепцією;

– уміння здійснювати рефлексивне управління персоналом.

Процес підготовки менеджерів освітніх закладів та керівників проектів максимально наближений до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності. У ході тренінгів, роботи постійно діючих семінарів кафедри педагогічної майстерності та менеджменту за участю магістрантів, науковців, управлінців-практиків; у процесі викладання різних дисциплін, створюються педагогічні умови для розвитку професійно значущих рис особистості майбутнього фахівця, зокрема його професійної етики. Прикладом може бути введення слухачів у проблемні ситуації, які вимагають прийняття продуктивних рішень, формування установки на сприйняття іншої людини як рівноправного партнера у спілкуванні, позитивного ставлення до нього, поваги до особистості, бажання зрозуміти і прийняти його точку зору.

Систематизуючи та збагачуючи такий досвід підготовки фахівців, перспективу подальших досліджень бачимо в розробці методики виховання професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів, заснованій на принципах поєднання навчального і тренувального аспектів, комплексного використання активних групових методів в навчально-виховному процесі, дотримання загальноприйнятих норм групової роботи, вербалізованої рефлексії, емоційної насиченості засобів зворотного зв'язку.

Література

- 1. Черевко В. П.** Співвідношення загальних та спеціальних здібностей у професії менеджера / В. П. Черевко // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г. С. Костюка. – К., 2000. – С. 203-205.
- 2. Луговий В. І.** Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності „Держ. управління” / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
- 3. Злупко С.** Світові цінності управлінської економічної думки / С. Злупко // Схід. – 1999. – № 4-5. – С. 3–13.
- 4. Щербина О.** Особливості підготовки менеджерів підприємницького типу в сучасних умовах / Ольга Щербина // Синергія. Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні. – 2004. – № 1 (8). – С. 65–67.
- 5. Коржуев А. В.** Толерантность в контексте педагогической культуры

преподавателя вуза / А. В. Коржуев, Н. Ю. Кудзиева, В. А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44–48.

Беляева Н. В. Подготовка будущего менеджера до успішної управлінської діяльності

У статті розкрито важливі аспекти підготовки менеджера до успішної управлінської діяльності, презентовано досвід кафедри педагогічної майстерності та менеджменту у формуванні професійно-етичних якостей майбутніх менеджерів.

Ключові слова: професійно-етичні якості менеджера, майбутній менеджер, успішна управлінська діяльність, майбутні магістри зі спеціальності 8.000009 „Специфічні категорії. Управління навчальним закладом”, 8.000003 „Специфічні категорії. Управління проектами”.

Беляева Н. В. Подготовка будущего менеджера к успешной управленческой деятельности

В статье раскрыты важные аспекты подготовки менеджера к успешной управленческой деятельности, представлен опыт кафедры педагогического мастерства и менеджмента в формировании профессионально-этических качеств будущих менеджеров.

Ключевые слова: профессионально этические качества менеджера, будущий менеджер, успешная управленческая деятельность, будущие магистры специальности 8.000009 „Специфические категории. Управление учебным заведением”, 8.000003 „Специфические категории. Управление проектами”.

Belyayeva N. V. Training of a future manager for the successful managerial activity

The article deals with the important aspects of manager training for the successful managerial activity. The author represents the experience of the pedagogical skill department in forming the professional-moral qualities of future managers.

Keywords: professional-moral qualities of a manager, future manager, successful managerial activity, future masters in the specialty 8.000009 „Specific categories. Management of an educational establishment”, 8.000003 „Specific categories. Management of projects”.

УДК 159+378+316.677.4

В. А. Волков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В современных условиях развития общества назрела острая потребность в гибко мыслящих и нестандартно действующих педагогах, образование которых представляет собой целостный, полиструктурный процесс, направленный на формирование глубоких профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций и компетентности, овладение современными информационными и педагогическими технологиями, соответствующими квалификационным стандартам. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [4, с. 184].

Цель исследования: раскрыть два ведущих аспекта профессиональной компетентности учителя: информационную компетентность и психологическую компетентность.

Информационно-компетентный подход в обучении выдвигает на первое место не владение информацией, а умение разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях. По мнению Б. Д. Эльконина, в рамках данного подхода надо строить и заранее задавать ситуации „включения” в проблему [5, с. 225]. Понятия „информационная компетентность”, „профессиональная компетентность” сегодня все чаще звучат в научно-практическом контексте. На фоне вариативного толкования этих словосочетаний предполагается исследовать информационную компетентность как целостное понятие, которое структурируется, но не может быть описано через простую сумму составляющих.

К сожалению, исследования в области информационной компетентности учителя только в настоящее время стали приобретать актуальность в психолого-педагогическом контексте. Очевидно, что при любом раскладе дефиниций базовым фундаментом определения информационной компетентности учителя является информационная грамотность, включающая знания, умения и навыки, компетенции, полученные учителем в высшем учебном заведении при использовании информационно-коммуникативных и компьютерных технологий.

По нашему мнению, *информационная компетентность учителя* – это системное образование знаний и умений в области информационно-коммуникационных и компьютерных технологий, опыт их эффективного применения на практике на базе новых технологических средств, таких, как компьютер, принтер, факс, модем и т.п. По мнению В. В. Краевского,

в структуре информационной компетентности учителя выделяются четыре общих элемента: *мотивационно-целевая* составляющая, указывающая на наличие мотива достижения цели, готовность и интерес к работе, постановку и осознание целей информационной деятельности; *когнитивная* – раскрывающая наличие информационных знаний, умений учителя и способность применять их в профессиональной деятельности; *операционно-деятельностная* – демонстрирующая эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение информационных технологий на практике; *рефлексивная* – обеспечивающая готовность педагога к поиску решения возникающих проблем, к их творческому преобразованию на основе анализа информационной деятельности [3, с. 3–10].

Анализ существующих исследований в этой области (Л. Д. Васильева, А. В. Вишнякова, О. А. Кизик и др.) позволил выделить наиболее приемлемые критерии, по которым можно оценить уровень развития информационной компетентности учителя. *Информационный* критерий характеризуется следующими показателями: интерес к работе с информацией; осознание потребностей работы с информационными технологиями; знание методов работы с информацией. *Технологический* – наличие информационных знаний, умений и применение их в профессиональной деятельности; умение выбирать программные и аппаратные средства для обработки данных. *Рефлексивно-результативный* – включение в информационную деятельность; совершенствование своих информационных знаний, умений на основе самоанализа.

На основании вышеизложенного мы выделили три взаимосвязанных и последовательных *уровня развития* информационной компетентности: *интуитивный* (начальный), *нормативный* (достаточный), *творческий* (высокий). Следовательно, информационная компетентность развивается, переходя из одного уровня на другой, при этом ее состояние каждый раз может быть диагностировано, исходя из соответствия структуры и содержания компьютерных знаний и умений определенному уровню развития.

Рассматриваемый нами второй аспект – *психологическая компетентность учителя* (ПКУ) – особый личностный инструмент, определяющий успешность осуществления педагогической деятельности. В структуре ПКУ важная роль принадлежит такому элементу, как *психологическое мышление*, благодаря которому происходит подлинное познание учителем личности ученика.

Одним из конкретных проявлений ПКУ выступает умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации, которые представляют собой зафиксированный в речевой форме проект возможного педагогического взаимодействия. Общение в жизнедеятельности учителя выступает не только как особый способ профессионального воздействия, влияния, но и как сфера его

личностного развития, и как способ утверждения человека в другом человеке, как особый способ вхождения в совместную педагогическую деятельность.

Психологическая составляющая профессионального развития – рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. Важнейшие интегральные характеристики личности развивающегося учителя: педагогическая направленность, психологическая компетентность, эмоциональная гибкость.

Для всех стадий ПКУ характерны самоопределение, самовыражение, самореализация. Основной критерий для выделения стадий – *изменение уровня осознания учителем собственных целей и ценностей*. Психологическая характеристика личности отражает ее способность и готовность к реализации задач, возникающих в конкретной сфере профессиональной деятельности.

В современных условиях развития образования феномен „*психологическое сопровождение*” стал предметом психологического освоения в отечественной и зарубежной психологии лишь в последние десятилетия, несмотря на то, что в качестве социального института он существовал почти на всех этапах человеческой истории.

Психологическое сопровождение рассматривается нами в качестве инновационной концептуальной идеи и детерминанты личностного и профессионального развития учителя. Оно характеризуется как многомерный процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующий восстановлению веры в себя и свои возможности, повышению резистентности личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам. Определение Э. Ф. Зеера понятия „психологическое сопровождение” трактуется как движение вместе с изменяющейся личностью, как возможность своевременно оказать психологическую помощь в выборе адекватных способов воздействия, коррекции, формирования и становления личности. В процессе психологического сопровождения происходит осмысление и использование механизмов регуляции поведения и деятельности человека [2, с. 20–22]. Понятие „механизм” является не новым в психологии и в то же время недостаточно изученным.

Мотивация как психологический механизм „создает как бы напряженное мотивационное поле, в пределах и под силовым влиянием которого детерминирует и осуществляется процесс деятельности. Вне этого момента, за пределами создаваемого им энергетического поля деятельность невозможна; он составляет совершенно необходимый компонент структуры деятельности” [1, с. 79]. Следом за мотивацией

включаются две психологические закономерности: интериоризация и экстериоризация. Промежуточными между ними являются психологические механизмы внутреннего плана действий. Взаимосвязь перечисленных психологических механизмов включается в структуру ПКУ.

Ряд исследователей ошибочно утверждают, что овладение учителями современными информационными, компьютерными и педагогическими технологиями уже формирует у них новый тип мышления, способствующий реализации нововведений в практику педагогической деятельности. Практика показывает, что изучение, осознание и реализация учителями существующих нововведений требует больших умственных усилий, значительной затраты времени, потому сопротивление изменениям становится препятствием для профессионального роста. Но решение этой важной проблемы – вопрос дальнейших научных поисков.

Литература

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. : Мысль, 1976. – С. 79. **2. Зеер Э. Ф.** Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Свердловск, 1988. – 25 с. **3. Краевский В. В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3–10. **4. Сластенин В. А. и др.** Педагогика : учебное пособие. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – С. 184. **5. Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 220–257.

Волков В. О. Психологічні аспекти професійної компетентності вчителя

В статті розкриті психологічні аспекти професійної компетентності вчителя, що включають інформаційну, психологічну компетентність, мотивацію подолання опору змінам.

Ключові слова: психологічна, інформаційна, професійна компетентність; мотиви, мотивація, критерії.

Волков В. А. Психологические аспекты профессиональной компетентности учителя

В статье раскрыты психологические аспекты профессиональной компетентности учителя, включающие информационную, психологическую компетентность, мотивацию преодоления сопротивления изменениям.

Ключевые слова: психологическая, информационная, профессиональная компетентность; мотивы, мотивация, критерии.

Volkov V. A. Psychological aspects of professional competence of teacher

The article exposes the psychological aspects of the professional competence of a teacher, including an informative, psychological competence and the motivation of overcoming of resistance to the changes.

Keywords: psychological, informative, professional competence; reasons, motivation, criteria.

УДК 378.016:811

І. С. Гончарова

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ**

З розширенням міжнародної співпраці в рамках економічної і політичної глобалізації, бурхливим розвитком міжнародного туризму в світі та в Україні зокрема, кардинальним чином змінилися вимоги, які висувають сьогодні роботодавці до випускників спеціальності «Туризм» українських вищих навчальних закладів. Окрім високого професійного рівня, сучасний фахівець з туризму повинен опанувати достатньо високий рівень іншомовної компетентності для подальшої професійної діяльності, яка включає професійний зріст на основі вітчизняних і зарубіжних досягнень, обмін досвідом із зарубіжними колегами, наукові дослідження тощо.

У зв'язку з цим в українських вищих навчальних закладах найбільш затребуваною виявилася нова компетентніша парадигма освіти. Відповідно до неї підсумком діяльності освітнього закладу становляться так звані «компетентності», які відображають результати навчання, систему цінностей, сили, що спонукають до того чи іншого виду діяльності, спілкування тощо. Тобто зміни в системі вищої освіти передбачають вдосконалення підготовки фахівця, компетентного не тільки в професійному, але й у комунікативному відношенні.

Іншомовна підготовка фахівців з туризму є однією з важливих складових системи вищої освіти з туризму. Метою навчання іноземної мови у вищих туристичних навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації та набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

Недостатня теоретична і практична розробленість проблеми, виявлення певних суперечностей і протиріч, потреба у фахівцях нового рівня у туристичній галузі стали підґрунтям для вибору теми статті.

У «Навчальній програмі з іноземної мови для вищих навчальних закладів» зазначено, що студентам необхідно набути як професійної компетенції, так і комунікативної іншомовної компетенції. У даному випадку мова йде про розширення необхідних знань, умінь та навичок користування іноземною мовою.

Формування іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для здійснення професійної комунікативної діяльності у майбутньому, можна віднести до найбільш актуальних завдань професійної педагогіки, оскільки рівень підготовки студентів напряму «Туризм» має бути достатньо високим. Це, у свою чергу, необхідно їм у подальшій кар'єрі та дозволить: лінгвістично грамотно і професійно взаємодіяти із зарубіжними партнерами щодо розробки турів, укладання угод, вивчення можливостей потенційних партнерів, використовуючи прямі контакти на мові партнерів, проведення ділових переговорів, укладання угод із зарубіжними та вітчизняними партнерами та забезпечення їх реалізації на підставі існуючих вимог міжнародного та договірної права тощо.

В останні роки питання формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів стало предметом активного обговорення у педагогічній спільноті. Однак реальна освітня практика значно відстає від науково-теоретичних розробок означеного питання. Особливо це стосується розробки і впровадження організаційно-педагогічних умов формування компетентності майбутніх фахівців різноманітного профілю.

Аналіз напрацювань показує, що увага дослідників в основному зосереджена на теоретико-методологічних аспектах проблеми. Обговорюються історичні, соціокультурні, професійно-діяльнісні аспекти компетентності в освіті; точиться жвава дискусія навколо понять «компетенція» і «компетентність», їх співвідношення, змісту і структури. Однак порівняно мало робіт присвячено проблемам технології впровадження і реалізації компетентнісного підходу у практику вищої освіти.

Слід зазначити, що проблема формування іншомовної комунікативної компетентності стала активно досліджуватися протягом останніх 15-ти років. Такі науковці як В.М. Буренко, В.М. Ветохов, Н.Н. Іваньшина, О.М. Корець, Н.В. Логутіна, С.Ю. Ніколаєва, О.В. Овчарук, Н.А. Сура та ін. приділяють пильну увагу цьому явищу і розробляють моделі, методи, методики, гіпотези стосовно означеного питання. Дослідження сучасних науковців базуються на працях розробках М.М. Вятютнева, Н.Д. Гальскової, Н.І. Гез, І.О. Зимньої, В.С. Коростельова, О.О. Леонтєва, Р.П. Мільруда, Є.І. Пассова щодо мовної компетенції та впровадження комунікативних методів у вивчення іноземної мови.

У сучасних дослідженнях науковці розглядають різні аспекти означеної проблеми:

– формування іншомовної комунікативної компетентності за допомогою різних методів навчання (Л.Г. Васильєва, Л.В. Волкова, Н.Н. Іваньшина, О.М. Корець, Н.А. Сура);

– формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (В.В. Баркасі, О.М. Волченко, В.О. Калінін, Г.В. Мельниченко);

– формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців (І.М. Матійків): економічного профілю Г.А. Гринюк, Ю.Г. Кучеренко, Ю.О. Семенчук; юридичних спеціальностей – С.Є. Зайцева; менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – Н.В. Логутіна; технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій – В.І. Клочко, М.Г. Прадівляний;

– формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови (Н.А. Омбоева) тощо.

Особливо слід відзначити роботи Н.А. Сури, яка з різних сторін висвітлює процес навчання студентів ВНЗ іншомовної професійної комунікації. У своїй монографії «Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою» (2008) автор приділяє увагу розробці та впровадженню у практику викладання педагогічних умов, що сприяють ефективності навчання іншомовної комунікації у ВНЗ.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності звертає на себе увагу у зв'язку з реалізацією мети професійної підготовки студентів спеціальності «Туризм», яка передбачає вільне володіння мовою не тільки як засобом спілкування, навчання, самоосвіти, а також дозволить їм після закінчення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені для спеціаліста з туризму функції у професійно-трудовій та соціально-культурній сферах спілкування. Отже, необхідно дослідити іншомовну комунікативну компетентність майбутніх спеціалістів сфери туризму як організовану, багатоаспектну систему, що формується в процесі навчання у вищому навчальному закладі та виступає засобом професійної діяльності майбутнього фахівця.

Крім того, на нашу думку, педагогічна наука не має достатньої кількості теоретичних і практичних досліджень щодо визначення комплексу педагогічних умов, які забезпечують результативність навчання та дозволяють студентам спеціальності «Туризм» на момент закінчення вищого навчального закладу мати сформовану іншомовну комунікативну компетентність та вільно використовувати іноземну мову як засіб комунікації у різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Метою статті є розглядання актуальних питань формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

Для досягнення мети дослідження необхідно вирішити наступні завдання.

Проаналізувати досвід роботи із студентами спеціальності «Туризм» з формування іншомовної комунікативної компетентності.

Досвід роботи із студентами спеціальності «Туризм» показує, що більшість з них мають певні ускладнення комунікативного характеру:

1) більшість студентів можуть використовувати лише лексичний мінімум у спілкуванні; їх висловлювання формальні, недостатньо природні та логічно побудовані;

2) мають певні труднощі у ситуативному використанні нормативної граматики мови;

3) на недостатньому рівні володіють навичками професійного спілкування, ділового етикету, ділового листування, ведення ділових телефонних переговорів тощо;

4) мають труднощі у дослідженні друкованої іншомовної оригінальної літератури за фахом;

5) у ситуації вільного спілкування не мають достатнього досвіду з ініціювання і підтримання бесіди, аргументування і обстоювання власної позиції і поглядів, корекції своєї поведінки у залежності від ситуації спілкування тощо.

Тобто, більшість студентів, майбутніх фахівців сфери туризму, не мають достатнього рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності як важливого компонента загальної професійної компетентності.

Для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності, як ми вважаємо, потрібно спиратися на:

– розвиток у студентів, майбутніх менеджерів туризму, певних особистісних (напрямок на гуманітарне спілкування, рівноправна дружня позиція тощо) по відношенню до партнера та професійних комунікативних якостей (адекватне оцінювання ситуації та співрозмовника, значущість мовленнєвих висловлювань для співрозмовника, виявлення адекватної активності у спілкуванні тощо);

– врахування контексту професійної діяльності;

– залучення до ділового етикету як елементу культури країни виучуваної мови;

– активну взаємодію студентів з працівниками та споживачами сфери туристської індустрії у період проходження практики;

– орієнтацію самостійної роботи студентів на розвиток їхньої пізнавальної творчої активності;

– організацію системи використання педагогічної діагностики у навчальному процесі, що забезпечує взаємодію викладача та студентів, і дозволяє отримати інформацію про хід професійної підготовки, досягнення та труднощі студентів в оволодінні професійними знаннями, вміннями, навичками і особистісними якостями.

У ході аналізу теорії та практики з досліджуваної проблеми було виявлено основну суперечність між: актуальністю формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери

туризму у контексті соціального замовлення та відсутністю науково-обґрунтованої моделі організації даного процесу у ВНЗ. Крім того, виділимо низку об'єктивних і суб'єктивних протиріч приватного характеру, а саме:

– між наявною потребою організації професійно спрямованої підготовки фахівців з туризму засобами іноземної мови та рівнем її теоретичної та методичної розробленості;

– між необхідністю формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму та якістю навчально-методичного і дидактичного забезпечення освітнього процесу.

Таким чином, означені питання, протиріччя та суперечності стануть предметом подальших досліджень і розробок практичного характеру автора щодо формування іншомовної комунікативної компетентності.

Література

1. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07. „Педагогічна психологія” / І. М. Матійків. – Київ, 2008. – 20 с. **2. Сура Н. А.** Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : монографія / Н. А. Сура. – Луганск : СНУ ім. В. Даля, 2008. – 236 с.

Гончарова І. С. Актуальні питання формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму

У публікації розглянуто особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму у ВНЗ, виявлено різні аспекти означеної проблеми. Акцентовано увагу на певні ускладнення комунікативного характеру у студентів спеціальності «Туризм». Охарактеризовано компоненти для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентність, педагогічні умови, фахівець з туризму.

Гончарова И. С. Актуальные вопросы формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих менеджеров туризма

В данной публикации рассмотрены особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих менеджеров туризма в высших учебных заведениях, выявлено разные аспекты данной проблемы. Акцентируется внимание на определенные сложности коммуникативного характера у студентов специальности «Туризм». Охарактеризованы компоненты для эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, педагогические условия, специалист по туризму.

Goncharova I. S. Modern formation issues of foreign communicative competence of future tourist managers

The formation characteristics of foreign communicative competence of future tourist managers in Universities and different defined aspects are considered in the article. The attention is paid on definite complications communicative character for effective formation of foreign communicative competence.

Keywords: competence, pedagogical conditions, tourism specialist.

УДК 37.013:378.22

М. В. Гриньова

**ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ
МЕНЕДЖЕРА НА КАФЕДРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ТА МЕНЕДЖМЕНТУ ПОЛТАВСЬКОГО ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ**

Для підготовки нової генерації управлінців-менеджерів, здатних виконати складні завдання розвитку соціально-економічної трансформації українського суспільства та побудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави, особливої актуальності набуває проблема єдності професіоналізму і гуманізації підготовки фахівця. Підготовка менеджерів до управлінської діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Істотно змінюються функції керівників виробництва і установ невиробничої сфери. Сьогодні важливим є не тільки впровадження новітніх технологій, а й наявність творчого вміння розв'язувати проблеми управління персоналом, керування інноваційними проектами досягнення розуміння з працівниками, забезпечення високої ефективності організації праці.

Сучасний керівник, котрий хоче досягти успіху в роботі колективу, у першу чергу повинен зосередитися не на процесі, а на стосунках – ставленні людей до праці, ставленні один до одного, отриманні відчуття задоволення від власного внеску в загальний процес та кінцевий результат. Нинішньому суспільству потрібні керівники, які самі вміють пропонувати ідеї, володіють філігранною технікою управління, викликають у підлеглих ентузіазм і енергію, не виступають в ролі стресогенного чинника для них, а сприяють формуванню психологічної грамотності учасників колективу, уміють володіти технологією профілактики і подолання професійного стресу та синдрому „професійного вигорання”.

Переосмислення теорії управління школою, поява нових управлінських функцій та функціональних обов'язків зумовлює нові вимоги до підготовки керівних кадрів. За таких умов відбувається поступовий перехід від спрощеного розуміння діяльності керівника як суб'єкта управління до усвідомлення її як суто управлінської діяльності, яка є багатофункціональною і послідовною.

Управлінець – посада, професія, покликання, результати праці яких не піддаються прямому вимірюванню визначенням обсягів виробленої продукції у вартісних чи натуральних показниках. Для оцінки управлінської праці неможливо використовувати показники кількості чи вартості продукції, виробленої за одиницю часу. Праця організатора, менеджера має елементи творчості, неповторності і не може оцінюватися з погляду продуктивності. Щодо неї можна застосовувати показники ефективності, результативності, які виражають в загальних показниках керованого або обслуговуваного підрозділу, тобто побічно – у праці інших людей [1, с. 72].

Наукові положення теорій менеджменту і управління висвітлювали М. Мескон, Б. А. Гаєвський, М. С. Дороніна, В. П. Казміренко, О. В. Киричук, В. С. Лозниця, І. Д. Ладанов, С. В. Платонов, Н. В. Туленко, О. В. Шегеда, Г. В. Щокін і ін.

Теоретичну основу педагогічної підготовки магістрів становлять праці українських та зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лутай); неперервної освіти (П. Бертальген, Х. Дейва, А. Делсон, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген); системного аналізу (В. Г. Афанасьєв, М. С. Каган, В. П. Кузьмін); теорії формування особистості в різних педагогічних системах (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський); теорії освітніх систем та їх розвитку (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко); оптимізації навчання й розвитку особистості (Л. В. Занков, М. М. Поташник, Г. І. Щукіна); структурування знань у змісті освіти (Л. Я. Зоріна, В. С. Ледньов, М. М. Скаткін, А. М. Сохор, П. Херст і ін.); професійної спрямованості навчання (Л. П. Вороніна, О. С. Дубинчук, І. Д. Зверєв, Н. А. Лошкарьова, В. Н. Максимова, В. І. Паламарчук, Л. В. Савельєва, Н. В. Федорова, Л. Д. Хромова, М. Ф. Борисенко і ін.).

Незалежно від рівня, на якому перебуває керівник, існують такі вимоги до його особистості:

- профільна повна вища освіта освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст”, а у деяких випадках — освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”;
- загальні знання у сфері управління організацією;
- компетентність у технології виробництва і в галузі виробництва, до якої належить організація;
- володіння навичками адміністрування і підприємництва, ринковим мисленням і поведінкою, здатність до ініціативи, уміння

перерозподіляти ресурси організації з метою найвигіднішого їх застосування;

– прийняття обґрунтованих і компетентних рішень на основі погодження з підлеглими керівниками і працівниками та розподіл їхньої участі у реалізації цих рішень [2].

Найважливішою вимогою до керівника будь-якого рівня є вміння управляти людьми, що передбачає:

– досконале знання підлеглих, колег, їхніх здібностей і можливостей щодо виконання конкретної роботи;

– знання умов, які пов'язують організацію і працівників; захист інтересів на справедливій основі;

– профвідбір із метою підтримання єдності і забезпечення оптимального режиму функціонування організації [3, с. 238].

На кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка функціонує дві магістратури за спеціальністю 8.000009 „Специфічні категорії. Управління навчальним закладом” та 8.000003 „Специфічні категорії. Управління проектами”.

Магістратура за спеціальністю 8.000009 „Специфічні категорії. Управління навчальним закладом” створює базу для розвитку нового напрямку – педагогічного менеджменту – і забезпечує спрямування діяльності педагогічного керівництва освітніми закладами на науковій основі.

Діяльність керівника-магістра у відповідності до Національної доктрини розвитку освіти в Україні включає навчальну, виховну, організаційну та самоосвітню роботу. Підготовка магістра забезпечується такими основними циклами навчальних дисциплін: фахово-методичним, психолого-педагогічним, світоглядно-культурологічним.

Фахово-методичний аспект підготовки магістра до управління навчальним закладом передбачає:

– високий рівень знань з теорії та технології управління навчальним закладом як системою в умовах ринкової економіки;

– вміння моделювати доцільну ієрархію цілей в діяльності навчального закладу та конструювати організаційну структуру управління навчальним закладом з урахуванням специфіки його діяльності; здійснювати моніторинг у навчально-виховному процесі, прогнозувати діяльність навчального закладу, активізувати резерви забезпечення її успішності;

– володіння механізмами проектування навчально-виховного процесу, його планування, інформаційно-методичне забезпечення у відповідності до вимог сучасних педагогічних технологій;

– знання законодавчих і нормативно-правових документів, що регулюють соціально-педагогічну, фінансово-економічну, господарську діяльність навчального закладу;

– володіння інструментарієм формування контингенту учнів для навчального закладу, забезпечення єдності культурного і освітнього простору в умовах багатонаціонального суспільства, загальнодоступності і адаптивності освіти;

– уміння визначати штатний розклад в межах фонду заробітної плати, правила внутрішнього трудового розпорядку навчального закладу і забезпечувати їх виконання, укладати кошторис навчального закладу та організувати його виконання з врахуванням джерел формування кошторису, здійснювати прийом на роботу або звільняти педагогічних працівників з роботи у відповідності до норм права;

– володіння методами професійного самопізнання і діагностування якостей, що потребують формування та розвитку, орієнтація в сучасних наукових досягненнях педагогічного менеджменту, знання науково-методичної літератури, прогресивних педагогічних ідей, компетентність у проблематиці педагогічної майстерності керівника навчального закладу, знання професіограми, моделей ефективного менеджера освіти.

Психолого-педагогічний аспект підготовки магістра до управління навчальним закладом включає:

– знання теорії організації і управління педагогічним персоналом навчального закладу, психології діяльності і людських стосунків у сфері педагогічної праці, володіння методикою конструктивного адміністративного керівництва діяльністю освітнього закладу;

– уміння використовувати варіативні стратегії і тактики контактної взаємодії з персоналом залежно від умов діяльності, прогнозувати наслідки їх застосування, вербальні і невербальні засоби комунікативного впливу в процесі педагогічної взаємодії; стимулювати розвиток у педагогічних працівників особистісного потенціалу, гуманістичної позиції, професійно значущих здібностей, творчості; раціонально розподіляти обов'язки між керівниками різних підрозділів навчального закладу, здійснювати поточний і кінцевий аналіз ефективності виконання ними прийнятих рішень;

– набуття досвіду формування ділових стосунків навчального закладу з органами державного управління, громадськими організаціями, виробничими підприємствами;

– формування готовності до постійного професійного самовдосконалення, активної позиції в забезпеченні власного кар'єрного зростання; уміння розробляти й реалізовувати програму професійного самовиховання, творчо працювати над удосконаленням власних професійних здібностей: за змістовою спрямованістю (ділових, комунікативних, рефлексивних), за рівнем опанування діяльністю (пізнавальних, виконавських, творчо-конструктивних) та за формою реалізації дії (практично-рухових, уваго-перцептивних, мовних, розумово-інтуїтивних);

– володіння методиками розвитку креативного мислення, усним і письмовим діловим мовленням, рефлексивним і не рефлексивним слуханням; уміння здійснювати рефлексивне управління педагогічним персоналом, аналіз проблем і знаходження шляхів їхнього конструктивного розв'язку.

Світоглядно-культурологічний аспект підготовки магістра до управління навчальним закладом включає:

– знання ідеології державної політики у галузі освіти, пріоритетних напрямів реформування системи освіти та діяльності навчально-виховних закладів;

– уміння використовувати передовий педагогічний досвід, досягнення педагогічної науки, національної культури, традицій і звичаїв свого народу;

– володіння структурно-функціональним аналізом систем освіти в єдності її структурних елементів, їх закономірних внутрішніх і зовнішніх зв'язків і розвитку в часі, методологію організації діяльності, спостереження, логікою сходження від абстрактного до конкретного, індуктивними та дедуктивними методами умовиводу;

– уміння використовувати потенціал наукових, художніх, економічних досягнень людства як засіб збагачення професійної компетенції менеджера освіти;

– орієнтація в сучасних філософських, політичних, економічних, художніх, правових концепціях розвитку суспільства. Обізнаність у різних видах мистецтв та надбаннях національної культури. Спроби наукового осмислення власного досвіду, пошуки себе в художній творчості, спорті, туризмі тощо.

Реалізація таких аспектів підготовки майбутніх магістрів на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту відбувається в навчальному процесі, у ході виробничої та науково-педагогічної практики, виховної роботи кафедри.

Усі навчальні курси магістратури зі спеціальності 8.000009 „Специфічні категорії. Управління навчальним закладом” створюють підґрунтя для опанування професії керівника, визначення змісту подальшого вдосконалення, сприяють підвищенню професійної компетентності майбутнього адміністратора школи, яка складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань та умінь, ступенем розвитку професійно важливих особистих якостей, які необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій, для досягнення цільових настанов.

Така підготовка керівника освітнього закладу нового покоління сприяє формуванню його саморегуляції і створенню освітнього середовища, що поліпшує якість освіти в навчальних закладах.

Готовність магістра до управління процесами розробки та планування проектів також складається з трьох основних аспектів

підготовки: фахово-методичного, психолого-педагогічного та світоглядно-культурологічного.

Фахово-методичний аспект підготовки магістра до управління процесами розробки та планування проектів передбачає:

– високий рівень знань з теорії та технології управління інноваційними проектами в умовах ринкової економіки;

– уміння аналізувати можливості проекту щодо економічного та соціального розвитку організації;

– уміння оцінювати життєздатність проекту в умовах існування альтернативних варіантів;

– уміння визначати доцільну ієрархію цілей проекту, моделювати його організаційну структуру;

– уміння здійснювати аналіз проекту (технічний, економічний, комерційно-фінансовий, соціальний, екологічний, організаційний), його бюджетну неефективність;

– уміння проектувати систему моніторингу та контролю за реалізацією проекту.

Психолого-педагогічний аспект підготовки магістра до управління процесам розробки та планування проектів включає:

– знання теорії організації і управління персоналом;

– знання психології діяльності і людських стосунків;

– володіння методикою конструктивного адміністративного керівництва діяльністю організації;

– уміння використовувати варіативні стратегії і тактики контактної взаємодії з персоналом залежно від умов діяльності, прогнозувати наслідки їх застосування;

– володіння технологією формування працездатного і успішного колективу;

– уміння використовувати вербальні і невербальні засоби комунікативного впливу у процесі професійної взаємодії;

– уміння стимулювати розвиток у працівників особистісного потенціалу, гуманістичної позиції, професійно значущих здібностей, творчості;

– володіння методичною роботою з працівниками, які потребують особливої уваги, соціально-психологічної адаптації в колективі;

– уміння підтримувати творче робоче самопочуття у колективі, створювати умови для взаємозбагачення, взаємообміну різних позицій і думок.

Світоглядно-культурологічний аспект підготовки магістра до управління процесами розробки та планування проектів включає:

– знання ідеології державної політики в галузі, пріоритетних напрямів реформування та діяльності організації конкретного спрямування;

– володіння новітніми вітчизняними і зарубіжними технологіями навчання та виховання учнів, проектування освітніх процесів;

– уміння використовувати передовий досвід, досягнення науки, національної культури, традицій і звичаїв свого народу.

Підготовка майбутніх керівників управління проектами на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту здійснюється за використання сучасних технологій підготовки менеджера. Вони застосовуються в ході організації навчально-виховного процесу і дозволяють розвивати систему специфічних проектних умінь, а саме:

– розпізнавати проблему і перетворювати її на мету наступної роботи;

– визначати перспективу і планувати подальші дії;

– шукати і залучати потрібні ресурси (у тому числі успішно мотивувати людей на участь у проєкті);

– точно реалізувати наявний план, а у випадку необхідності оперативно вносити до нього потрібні корективи;

– оцінювати і аналізувати досягнуті результати;

– здійснювати презентацію результатів своєї роботи і самопрезентацію власної компетентності.

Значна частина навчального часу відводиться для формування практичних умінь і навичок проектної діяльності, її науково-дослідницькому обґрунтуванню. Виконання курсових робіт та магістерського дослідження дозволяє розвинути проектне мислення, систематизувати набуті знання, уміння й навички як інструментарій практичної діяльності відповідно до умов, що склалися.

Усі форми організації навчально-виховного процесу майбутніх менеджерів націлені на формування професійної компетентності фахівців-управлінців. Індивідуальна робота наукових керівників – викладачів кафедри педагогічної майстерності та менеджменту з магістрантами обох спеціальностей, організація проблемно-дослідницьких груп, залучення до організації та проведення науково-методичних семінарів, конференцій, різноманіття інтерактивних методик роботи під час навчальних занять є ефективними засобами формування здатності працювати в команді, створювати оптимальне комунікативне середовище як контекст міжособистісної взаємодії в управлінській діяльності.

Література

1. Шапиро С. Б. Знакомьтесь: современный менеджер (портрет в интерьере рынка) / С. Б. Шапиро, В. В. Тарасенко. – Харьков : ЧП „Аркаир”, 1997. – 100 с. **2. Фролова Н. В.** Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций у студентов управленческих специальностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж. : http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psicholo

gju/32_3/. **3. Хміль Ф. І.** Основи менеджменту : підруч. / Федір Іванович Хміль. – К. : Академвидав, 2003. – 608 с.

Гриньова М. В. Професійно важливі аспекти підготовки менеджера на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педуніверситету

У статті розглянуто вимоги до особистості менеджера, розкрито показники готовності майбутніх магістрів-менеджерів освітніх закладів та фахівців управління проектами.

Ключові слова: менеджер, керівник освітнього закладу, фахівець управління проектами, кафедра педагогічної майстерності та менеджменту.

Гринёва М. В. Профессионально важные аспекты подготовки менеджера на кафедре педагогического мастерства и менеджмента Полтавского педуниверситета

В статье рассмотрены требования к личности менеджера, раскрыты показатели готовности будущих магистров-менеджеров образовательных заведений и специалистов управления проектами.

Ключевые слова: менеджер, руководитель образовательного заведения, специалист управления проектами, кафедра педагогического мастерства и менеджмента.

Gryneva M. V. Profession important aspects of preparation of manager on the department of pedagogical trade and management of the Poltava pedagogical university

In the article it is considered requirement for the personality of a manager, the author determines the indexes of future masters-managers of educational establishments and specialist of projects management.

Keywords: manager, leader of educational establishment, specialist of projects management, pedagogical skills and management department.

УДК 004:378:371.279.7

А. М. Калинюк

**ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ
В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

Система вищої освіти в Україні перебуває в стані оновлення, що викликане прагненням до інтеграції в європейський освітній простір. Його основним напрямком є перехід до багаторівневої системи підготовки кадрів. Процес змін у системі освіти, заданий Болонською декларацією, включає в себе, зокрема, введення нових механізмів забезпечення якості освіти.

Розв'язання задачі вдосконалення процесів управління якістю вищої освіти передбачає підвищення ефективності контролю та оцінки якості підготовки студентів вищих навчальних закладів на кожному з рівнів.

При вирішенні завдань навчання, контролю знань та управління навчальним процесом уже накопичено значний досвід оцінки ефективності інформаційних освітніх технологій у вигляді конкретних показників. Прикладом може бути система балів.

Закономірно виникає питання про використання в практиці вищої освіти, поряд із традиційними видами навчального контролю, більш об'єктивних і технологічних методів педагогічної діагностики. Поза сумнівами, цим вимогам відповідає комп'ютерне тестування результатів навчання, яке забезпечує отримання оперативної, об'єктивної і достовірної інформації про якість освіти.

Вивчення практики комп'ютерного тестування в навчальному процесі ВНЗ призводить до усвідомлення необхідності наукового узагальнення накопиченого досвіду та розробки ефективних шляхів організації та проведення комп'ютерного тестування, яке відповідає цілям і змісту підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів.

Інформаційні технології можуть бути використані й використовуються в навчальному процесі в різноманітних формах. У найпростішому випадку реальний навчальний процес в українських ВНЗ до сьогодні йде з використанням звичайних традиційних технологій, а інформаційні технології застосовуються лише для проміжного контролю знань студентів у вигляді тестування.

Цей підхід до організації освітнього процесу на прикладі нашого університету за декілька останніх років виявився дуже перспективним у зв'язку з тим, що застосоване нами на різних рівнях навчання комп'ютерне тестування виявилось досить ефективною й зручною формою оцінювання знань студентів. До цього часу існує думка багатьох консервативних представників вищої школи про те, що сам принцип тестування поступово позбавляє студента здатності виражати власну думку усно чи на папері. Проте, незважаючи на спочатку скептичне ставлення до тестування, багато хто з них зараз схильється на користь тестування як ефективного засобу для достатньо об'єктивного виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу.

Основною метою буденної роботи викладача є не контроль (вимірювання рівня знань), а навчання. Разом з тим, досвідчений викладач при особистому контакті зі студентом здатний відразу оцінити ступінь володіння матеріалом за багатьма ознаками (наприклад, володіння термінологією, вільний перехід від однієї теми до іншої тощо). Тому з практичної точки зору комп'ютерне тестування – це лише інструментальний засіб підтримки навчального процесу.

Почнемо з того, що при широкому використанні комп'ютерного тестування можна отримати суттєву економію матеріальних ресурсів

завдяки низькій вартості його проведення в порівнянні з тестуванням на картках (по-перше, кожен тест повинен бути індивідуальним; по-друге, бланк тесту є одноразовим; все це вимагає значних затрат на забезпечення навчального процесу робочими тестовими матеріалами). Застосування комп'ютерного тестування як форми підсумкового контролю знань також виявилось дуже ефективним у тих випадках, коли на якісне засвоєння обсягу навчального матеріалу просто не вистачає аудиторних занять за навчальним планом. Крім того, така форма проведення іспитів виявляється ефективною при неоднаковому рівні початкової підготовки студентів. Досвід нашого університету і зокрема кафедри інформаційних технологій показує позитивне сприйняття студентами заочної форми навчання такого тестування завдяки його зручності, оперативності та значному ступеню об'єктивності оцінювання знань.

Основна ідея тестування – це створення контрольних матеріалів *однакової* складності (тобто рівноцінних за складністю) для контролю та навчання великої кількості студентів. Некомп'ютерне тестування зазвичай проводиться на картках, які містять індивідуальні завдання однакової складності та відповіді до них для перевірки або самоконтролю. Одним із недоліків такого традиційного тестування, як було вже зазначено, є складність тиражування карток, а також забезпечення великої кількості студентів індивідуальними контрольними питаннями чи завданнями.

Якщо порівнювати з традиційним тестуванням, комп'ютерне тестування так само може проводитися на рівні як проміжного контролю знань, так і підсумкового (залік, іспит). Воно забезпечує швидке й об'єктивне оцінювання результатів тестування комп'ютерною програмою на основі заздалегідь закладених у неї критеріїв оцінки (у бальній системі або за принципом вірної чи невірної відповіді). Дуже важливим є те, що правильність розв'язування тестів можна перевірити безпосередньо під час тестування або після нього. Це дає змогу студенту відразу перевірити себе, а також значно збільшує можливості використання такого тестування з метою самоконтролю і самонавчання, у тому числі за дистанційною формою навчання.

Найважливішою особливістю комп'ютерних тестів є можливість оперативної перевірки їх результатів викладачем (на місці проведення), що дає чудову можливість зворотного зв'язку зі студентами саме з метою навчання.

Важливою практичною проблемою, на яку варто звертати увагу в проведенні будь-якого тестування, є широко розповсюджене явище списування або інша форма несанкціонованого отримання відповідей. Однак під час проведення комп'ютерного тестування викладачем, який особисто знає контингент студентів, такі недоліки здійснення контролю легко усунути. Досвід комп'ютерного тестування в нашому університеті показує, що надана викладачем можливість користування конспектом у

ході тестування не тільки не заважає, але й може психологічно допомогти студенту виконати завдання. Адже час, відведений для тестування на комп'ютері, завжди обмежений таймером, і в таких умовах лише підготовлений і впевнений студент встигне зорієнтуватися в конспекті. Обмеження в часі встановлює сам викладач до початку тестування: це або загальний час для проходження всього тесту (залежно від кількості завдань та їх складності), або ж визначення ліміту часу на кожне завдання в тому разі, якщо всі завдання є відносно рівноцінними. Практика показує, що обмеження в часі необхідне, аби відмінно підготовлені студенти не змогли використати зайвий час для підказок сусідам. Давати дозвіл на використання конспектів чи ні – цю дилему вирішує сам викладач залежно від ситуації, рівня та складності тестування або інших факторів, іноді суто суб'єктивних.

Великою проблемою тестування є також помилки в матеріалах тестів. Найчастіше це неточності в запитаннях (завданнях) чи некоректні варіанти відповідей. Комп'ютерна програма, що здійснює підрахунок балів тесту, є абсолютно об'єктивною й оцінює відповіді на такі питання як неправильні. У результаті виникнення подібних ситуацій студент може бути незадоволений результатами тестування, вимагати повторного тестування і навіть звинуватити викладача в некомпетентності. Щоб уникнути подібних випадків, на кафедрі інформаційних технологій університету прийнято рішення опублікувати матеріали тестів з основних дисциплін з метою проведення рецензування їх змісту провідними викладачами кафедри й тим самим зменшення ймовірності помилок у тестах.

На відміну від традиційного тестування, виникає ще одна суттєва проблема проходження тестів на комп'ютерах, – неможливість забезпечення абсолютної індивідуальності завдань як однієї з основних властивостей тестування. Це зумовлено тим, що особливо під час підсумкового контролю (іспиту) необхідно провести опитування не в межах вузької тематики, а з питань декількох тем або навіть цілого курсу дисципліни. І тут знову на допомогу приходить комп'ютер. Справа в тому, що згенерований у випадковому порядку перелік завдань тестів якраз і забезпечує індивідуальність кожного тесту для окремого користувача. Завдяки цьому завдання тестів розташовуються в довільному порядку, не повторюючись і не повторюючи жоден із тестів інших учасників тестування.

Досвід кафедри інформаційних технологій та інших кафедр університету показав, що в практичному застосуванні комп'ютерне тестування завдяки своїй оперативності все-таки більше підходить для забезпечення поточного контролю знань. Також за його допомогою зручно здійснювати перевірку засвоєння мінімального рівня знань та навичок у вигляді бліц-тестів. Воно майже ідеально підходить для оперативної перевірки перед допуском до іспиту чи заліку, оскільки студент, який не володіє базовими знаннями чи навичками, легко хибить

уже на початковому етапі контролю й тому не може бути допущений до теоретичної частини контролю. У таких випадках комп'ютерне тестування зразу відфільтровує сумлінних студентів, які не зацікавлені в отриманні якісних знань.

Варто відзначити, що методика проведення тестування на комп'ютерах із самого початку прогресивно сприймалася студентами, не викликала в них протестів і навіть часто підтримувалась ними як такий метод контролю, що вже стає традиційним у системі освіти. При цьому навіть найгірші студенти розуміють необхідність проходження тестування як обов'язкового етапу в процесі вивчення дисципліни, оскільки тести зазвичай містять типові нескладні завдання, а оцінювання є максимально об'єктивним.

Досвід роботи з комп'ютерними тестами показує, що вони є гнучким і потужним інструментом підтримки навчального процесу. Розробка й застосування таких тестів дає необмежені можливості для творчої діяльності в методиці викладання, в організації навчального процесу, у програмуванні тестів та вдосконаленні форм самого тестування, у подальшому впровадженні комп'ютерного тестування в освітню практику.

Використання інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) в освіті здатне якісно змінити взаємовідносини викладача й студента в тому сенсі, що вони стають партнерськими, спрямованими на досягнення спільної мети – організації такого навчального процесу, у якому роль педагога зводиться до ролі керівника чи наставника. Праця викладача перестає бути одноманітною, рутинною, адже тепер вона вимагає творчого підходу, постійного впровадження інформаційних та педагогічних розробок, професійного самовдосконалення.

Література

- 1. Яковлев А. И.** Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А. И. Яковлев // Информационное общество. – М., 2001. – Вып. 2. – С. 32–37.
- 2. Бутенков С. А.** Методика и средства индивидуального тестирования в ВУЗе / С. А. Бутенков, В. А. Сальников., Д. С. Бутенков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: / www.exponenta.ru/educat/systemat/salnikov/index.asp.
- 3. Жилкин В. В.** Телекоммуникационные технологии как новый образовательный стандарт / В. В. Жилкин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: www.ict.edu.ru/ft/004091/zhilkin.pdf.
- 4. Конопко К. А.** Использование компьютерного тестирования в процессе профессиональной подготовки бакалавров в вузе / К. А. Конопко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/214579.html.

Калинюк А. М. Використання комп'ютерного тестування в навчальному процесі ВНЗ

У статті розглянуто деякі питання впровадження комп'ютерного тестування в освітню практику на прикладі досвіду Подільського державного аграрно-технічного університету. Показана ефективність використання комп'ютерних тестів як сучасного інструменту об'єктивного контролю рівня знань у ВНЗ.

Ключові слова: вища освіта, навчальний процес, комп'ютерне тестування, система оцінювання, контроль знань.

Калынюк А. Н. Использование компьютерного тестирования в учебном процессе вуза

В статье рассмотрены некоторые вопросы внедрения компьютерного тестирования в образовательную практику на примере опыта Подольского государственного аграрно-технического университета. Показана эффективность использования компьютерных тестов как современного инструмента объективного контроля уровня знаний в вузе.

Ключевые слова: высшее образование, учебный процесс, компьютерное тестирование, система оценивания, контроль знаний.

Kalyniuk A. M. Using of computer testing in the educational process of the universities

The article discusses some implementation issues of computer testing in educational practice on the example of experience Podil'sky State Agricultural and Technical University. Shows how the use of computer tests as a modern tool for objective monitoring of knowledge in university.

Keywords: high education, the learning process, computer testing, system evaluation, knowledge control.

УДК 378.011.3-057.21:62

Н. В. Карчевська

**ЗАСОБИ МОДЕЛЮВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

Проблему розвитку технічної творчості студентів вітчизняні та зарубіжні дослідники тісно пов'язують із застосуванням інноваційних педагогічних технологій. Разом із цим у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено проблему застосування інноваційних технологій навчання, саме в контексті розвитку технічної творчості майбутніх інженерів-педагогів.

Інноваційні педагогічні технології базуються на певних формах та методах навчання. У сучасній педагогіці часто говориться про використання активних методів навчання як складової частини

інноваційної педагогічної технології. Сучасна педагогіка переходить до системи організації підтримки і стимулювання пізнавальної самодіяльності суб'єкту навчання, створення умов для творчості, до навчання творчістю, педагогіки співпраці.

Основна мета сучасних технологій навчання – створити передумови для активної самореалізації особистості як викладача, так і студента.

Нині погляди українських педагогів усе частіше спрямовуються до інтерактивних технологій навчання. Значення інтерактивних технологій полягає в активізації пізнавальної і трудової діяльності студентів, підвищення інтересу до занять. Завдяки їм у студентів створюється установка на творчу діяльність, на постійний пошук. Інтерактивні технології базуються, насамперед, на моделюванні.

У психолого-педагогічному аспекті інноваційна діяльність є предметом спеціального вивчення багатьох учених (В. Ляудіс, Г. Селевко, В. Сластьонін.). Під інноваційною діяльністю вони розуміють діяльність з розробки і реалізації різних освітніх програм у вищій школі: філософсько-педагогічні, психолого-педагогічні підходи до розуміння студента, його навчання, його виховання й розвитку; концептуальні педагогічні ідеї побудови змісту і методів освіти; форми організації життя і діяльності студента, а також нові форми організації роботи педагогів, управління та самоуправління.

Реформування сучасної системи освіти потребує радикальних змін у навчально-виховному процесі, використання в інноваційній діяльності викладачем технологій, методів і засобів навчання, які сприяли б реалізації інтелектуально-духовного потенціалу студентів. Навіть поверховий аналіз сучасної вищої освіти свідчить, що сучасна вища школа не надає значний операційний рівень навчання, увагу акцентують лише на його зміст, тобто і досі вища школа дає студентам значний обсяг готових знань, але не вчить належною мірою доходити до самостійних висновків і узагальнень на базі цих знань. Студенти не завжди можуть визначити схожість та відмінності істотних елементів, на перший погляд, різних систем, перенести ті самі дії з одного об'єкта на інший, еквівалентно перефразувати, переформулювати умови задачі, побудувати систему, що має бути ізоморфною до вихідної. Усі зазначені процедури становлять більш широке вміння – вміння моделювати, що пов'язане з аналогією, порівнянням та узагальненням. Володіння ними є основою пізнавальної активності та самостійності. З огляду на це, моделювання, з одного боку, є основою вивчення кожного з предметів, якими мають оволодіти студенти, а з іншого – це метод, який постійно використовує викладач під час власної інноваційної діяльності. Отже, вивчення теоретичних основ моделювання і закономірностей його застосування слід організувати в педагогічних вищих навчальних закладах з метою формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності. Під такою готовністю будемо

розуміти інтеграцію, що розвивається за допомогою педагогічного сприйняття, міру сформованості особистісних характеристик для організації, здійснення та досягнення цілей інноваційної діяльності, у найширшому сенсі слова. У свою чергу, до характеристик готовності до інноваційній діяльності належать знання, емоційно-особистий апарат, загально логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно-управлінські вміння. Отже, моделювання можна вважати одним із засобів формування готовності до цієї діяльності.

Загалом у науковій (у тому числі педагогічній) літературі подано найрізноманітніші визначення понять „модель” і „моделювання” відповідно до завдань, що вирішується певним дослідженням. Наведемо визначення, які, на нашу думку, лежать у руслі поставлених завдань. Модель – це специфічний створений об’єкт з метою одержання і (чи) збереження інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками і тощо) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв’язки об’єкта-орігінала довільної природи, які істотні для вирішення суб’єктом (людиною) певного завдання.

Моделі класифікують залежно від способу відтворювання, тобто від тих засобів, за допомогою яких будується модель. Отже, виділяють два види моделювання: матеріальне та ідеальне. Основними різновидами матеріального моделювання є фізичне та аналогове моделювання. У свою чергу, ідеальне моделювання поділяють на інтуїтивне та знакове.

Готовність інноваційної діяльності у студентів доцільно формувати за трьох етапною схемою.

Підготовчий етап передбачає здійснення викладачем програмно-цільової діагностичної функції. Так, програмно-цільова діяльність викладача передбачає конкретизацію умов, що сприяють формуванню у студентів готовність до інноваційної діяльності.

Основний етап – це цілеспрямована діяльність викладача з формуванням у студентів готовності до інноваційної діяльності, що передбачає виконання організаційної, інформаційно-роз’яснювальної, координаційної, стимулюючої й контролюючої функції. Так, організаційна функція включає розробку програм нових спецкурсів для майбутніх інженерів-педагогів і їх проведення; відновлення програм як зі спеціальних предметів, так і з педагогіки; ефективну організацію педагогічної практики студентів. Наприклад, студентам гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії доцільно прослухати спецкурс із теорії моделей, який може складатися з таких тем: „Моделювання та його гносеологічні корені: аналогія та ізоморфізм”, „Моделі і моделювання: визначення, класифікація та структура”, „Моделювання та навчання”, „Моделювання як метод педагогічних досліджень”, „Моделювання як засіб формування пізнавальної самостійності”, „Застосування моделювання задля вирішення математичних та фізичних задач”, „Використання

моделювання на рівні міжпредметних зв'язків”, „Моделювання і інформаційні технології” тощо.

Інформаційно-роз'яснювальна функція передбачає здатність викладача чітко, доступно і лаконічно викладати відновлений програмний матеріал, використовуючи різні методи і засоби навчання. Координаційна функція забезпечує погодженість, що має бути в процесі застосування нових програм навчання з різних предметів, стимулююча – використання різних форм стимулювання інноваційної діяльності студентів як у процесі навчання, так і в ході педагогічної практики.

Контролююча функція вимагає здійснення контролю за виконанням навчального плану і графіка навчального процесу, а також внесення необхідних коригувань, пов'язаних з вирішенням поставлених завдань. Одним з методів реалізації контролюючої функції є ділова гра. У найширшому сенсі навчальна ділова гра може бути визначена як знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими ж засобами – за допомогою мов моделювання, імітації і зв'язку, включаючи природну мову.

Ділова гра зберігає основні переваги „абстрактного способу” навчання (понятійний характер знань, стислий масштаб часу оволодіння професією тощо) і в той же час вільна від найбільш серйозних його недоліків, оскільки вирішує описані протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю. За допомогою ігрових форм навчання (методу аналізу конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей і ін.) можна забезпечити виховання не тільки теоретичного і практичного мислення фахівця, але і необхідних „посадових” якостей його особи – здатностей до управлінської діяльності, ухвалення колективних рішень, умінь і навичок соціальної взаємодії.

Як представник контекстного навчання ділова гра вносить до існуючого навчально-виховного процесу нову якість через такі свої особливості: 1) системного змісту навчального матеріалу, представленого в імітаційній моделі виробництва; 2) відтворення структури і функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій учбовій моделі; 3) наближення обстановки навчального процесу до реальних умов породження потреби в знаннях і їх практичному застосуванні, що забезпечує особову активність студентів, переходи від пізнавальної мотивації до професійної; 4) сукупного повчального і виховного ефекту, оскільки сумісний характер ігрової навчальної діяльності примушує підкорятися нормам колективних дій; 5) забезпечення переходів від організації і регуляції діяльності студентів викладачем, ведучим гру, до самоорганізації і саморегуляції дій і діяльності самими студентами.

Метод моделювання був успішно застосований на практиці у діловій грі з дисципліни „Методика професійного навчання” на тему „Аналіз моделі для вивчення спеціальних дисциплін”. Метою заняття було: 1) систематизувати та закріпити в студентів отримані знання з теми

„Аналіз моделей для вивчення спеціальних дисциплін”; 2) розвинути вміння й навички оцінювати рівень прийнятих рішень, розвинути пам'ять, здібність до самостійного навчання, творчий підхід до роботи; 3) виховати сумлінність, відповідальність та дисципліну, естетичне сприйняття.

Мета була досягнута за допомогою застосування фізичного і математичного моделювання вибуху для руйнування гірських порід. За математичну модель був прийнятий розрахунок і конструювання вибухних врубів. А за фізичну модель було прийняте вивчення закономірностей руйнування гірських порід за методом електродинамічних аналогій (ЕДА).

Підсумковий етап охоплює аналітичну, оцінну та прогностичну функції. Зміст цього етапу становлять: аналіз результатів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, спрямований на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, оцінка ефективності проведеної роботи щодо формування готовності студентів до інноваційної діяльності засобами моделювання, а також визначення напрямів діяльності викладача на новому рівні.

Означена структурно-функціональна модель реалізується під час здійснення умов, визначених на підготовчому етапі діяльності. При цьому визначаються певні форми (що забезпечують теоретичну і практичну підготовку студентів з моделювання), методи і засоби (моделювання, а також пов'язані з ним інформаційно-розвивальні, проблемно-пошукові та творчі), що сприяють досягненню необхідного результату – сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності на високому рівні.

Література

1. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике. – Л. : Наука, 1984. – 190 с. **2. Вилкас Э. Й.** Решения: Теория, информация, моделирование / Э. Й. Вилкас, Е. З. Майминаз. – М. : Радио и связь, 1981. – 328 с.

Карчевська Н. В. Засоби моделювання в підготовці інженерів-педагогів

В статті розглянуті питання використання засобів моделювання в інноваційній навчальній діяльності у вищій школі. Описано етапи діяльності викладача зі створення та використання моделей в навчальному процесі.

Ключові слова: засоби моделювання, інженер-педагог.

Карчевская Н.В. Средства моделирования в подготовке инженеров-педагогов

В статье рассмотрены вопросы использования средств моделирования в инновационной учебной деятельности в высшей школе.

Описаны этапы деятельности преподавателя по созданию и использованию моделей в учебном процессе.

Ключевые слова: средства моделирования, инженер-педагог.

Karchevskay N. V. Facilities of design in preparation of engineers-teachers

In the article the questions uses of design facilities are considered in innovative educational activity at high school. The stages of activity of teacher are described on creation and use of models in an educational process.

Keywords: facilities of design, engineer-teacher.

УДК 378.036

Ю. М. Котєнєва

**УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ
ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЙНУ РОЛЬ ЯК СКЛАДОВУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ**

Звернення сучасної освіти до особистості, пошук інноваційних умов для її професійної самореалізації, а з іншого боку – соціально-економічні зміни в Україні, жорсткість умов виживання на ринку праці чітко загострили суспільну потребу пов'язану з формуванням життєвих планів особистості, зажадали позначення конкретних перспектив, що відбивають найбільш оптимальні форми підготовки майбутнього покоління з метою адаптації його до самостійної трудової діяльності й формування адекватних уявлень про майбутню професійну кар'єру.

Метою статті є вивчення уявлень студентів педагогічного коледжу про свою майбутню професійну роль і визначення специфічного змісту цих уявлень. Ми припустили, що ці уявлення не є статичною освітою і в ході накопичення педагогічного досвіду або збагачуються, або, навпаки, утрачають розмаїтість і чіткість уявлень студентів педагогічного коледжу.

Однією із центральних складових професійної кар'єри майбутнього вчителя є його уявлення про власну професійну роль. Зміст цих уявлень обумовлює професійна поведінка вчителя, особливості його педагогічної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього середовища, що впливають на ставлення вчителя до себе як до представника професії. Із цього приводу С. Л. Рубінштейн писав, що уявлення є особливою формою регуляції діяльності й поведінки людини. Характер уявлень спричиняє також зміни форм активності суб'єкта, регульованих ними. Обмежені уявлення про свою професійну роль, їх одноплановість і неструктурованість можуть стати значущою перешкодою для професійного розвитку (Є. Климов, М. Пряжніков, О. Пряжнікова,

Є. Зєєр). Сучасні вчені неодноразово доводили, що допомога в усвідомленні майбутнім вчителем своєї професійної ролі, розширення уявлень про неї, формування нового її змісту істотно позначається на ефективності педагогічної праці (Л. Мітіна, А. Маркова; В. Слободчиков, Є. Ісаєв, С. Косарецький, І. Вачков, Синягіна, О. Орлов, О. Кузьменкова, М. Корепанова, О. Щербакова, І. Харимзянова).

На сучасному етапі можна виділити ряд закордонних авторів, що присвятили свої роботи різним аспектам кар'єри: В. Берг, Ф. Беттджер, Є. Беррі, Р. Крос, Х. Маккей, Б. Швальбе. Серед провідних дослідників кар'єри найбільш помітні А. Гусєва, І. Добротворський, О. Зинов'єв, В. Іглін, Б. Літов, А. Маркова, В. Петрушин, В. Поляков, С. Попов, С. Сотникова, О. Ушаков. У роботах цих авторів зроблений акцент на розробку технологій сучасної професійної кар'єри, у той час як теоретичні питання формування і розвитку кар'єри розглянуті недостатньо.

Значну роль у розумінні необхідності розвитку професійної кар'єри молоді зіграли численні дослідження вітчизняних соціологів (В. Ананєв, М. Вінокуров, Ю. Вишневський, В. Герчиков, М. Горщиков, О. Кудрявцева, І. Сиднін). Серед українських дослідників феномена кар'єри можна назвати деяких: В. Бакштановський, А. Гусєва, О. Зинов'єв, В. Іглін, Є. Комарів, Б. Литов, В. Петрушин, В. Поляков, Ю. Согомонов, О. Ушаков, В. Чурилов.

Зміни соціально-економічного устрою нашого суспільства спричинили трансформацію його освітньої сфери. У суспільній свідомості оформилися принципово нові освітні цінності і цілі – виховання не тільки грамотної і багато знаючої особистості, але обов'язково високоморальної, творчої і активної, вільної і соціально адаптованої, здатної до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку. Для відповідності очікуванням суспільства освіта на всіх рівнях перебудовується на демократичній основі, проголошує своїм орієнтиром гуманістичну парадигму, а основним засобом досягнення своїх цілей обирає індивідуально-розвиваючі моделі навчання і виховання. На жаль, у масовій практиці темп цих перетворень залишає бажати кращого, а їх цінність частіше декларується, ніж реалізується. На наш погляд, причина сформованої ситуації криється у недостатній уважності організаторів освітнього процесу до змін у професійній свідомості і самосвідомості вчителя.

Звернення до проблеми розгляду професійної ролі сучасного вчителя та уявлень про неї досить актуально для вивчення проблеми професійної кар'єри майбутнього вчителя.

Термін професійна кар'єра розглядається більш вузько. В. Шаповалов визначає професійну кар'єру як цілеспрямований процес (і результат) формування професійної траєкторії людини в контексті її ближньої і дальньої трудової перспективи, що планується і реалізується з урахуванням потреб і можливостей суспільства і особистості, дозволяє

здійснювати бачення себе і свого місця в системі виробничих і соціальних відносин [1].

В інтерпретації А. Бражникової, професійна кар'єра – спосіб самореалізації індивіда в умовах трудової діяльності [2].

Л. Кудринська розглядає професійну кар'єру у зв'язку із професійним вибором індивіда, інтерпретуючи її як протяжний процес трудової перспективи, що розвивається в особистості, опосередковуваний процесом змагання між індивідами на основі диференціації здатностей [3].

У статті ми наголошуємо на розгляді професійної кар'єри як процесу професіоналізації, без якого допрофесійна і професійна підготовка не будуть повноцінними, якщо у людини не з'явиться постійного прагнення до професійного росту.

Так під кар'єрою розуміють активне просування людини в освоєнні і удосконалюванні способу життєдіяльності, що забезпечує її стійкість у потоці соціального життя. Кар'єру трактують як рух людини в просторі організаційних позицій, що припускають послідовну зміну функцій статусу, соціально-економічного положення. Тобто кар'єра це процес руху шляхом оволодіння якимись цінностями, благами визнаними в суспільстві або організації.

Професійна кар'єра характеризується тим, що конкретний співробітник у процесі своєї професійної діяльності проходить різні стадії розвитку: навчання, робота, професійний ріст, підтримка індивідуальних здатностей, нарешті відхід на пенсію. Ці стадії конкретний працівник може пройти послідовно в різних організаціях.

З погляду індивіда, кар'єра – це серія вибору з різних наданих можливостей. З погляду організації, кар'єра відбувається за допомогою відновлень, внесених самою організацією.

У своїх роботах А. Маркова серед основних педагогічних умінь називає стійку професійну рольову позицію. У різних площинах педагогічної праці проявляються різні позиції вчителя: у діяльності – це інформатор, методист, дослідник. У спілкуванні – організатор, керівник, актор, партнер, фасілітатор спілкування, а як особистість – громадянин, майстер, новатор, творець. По суті педагогічні рольові позиції автор пропонує розглядати як стійкі системи уявлень учителя про учня, себе, свою працю [4].

О. Орлов звертається до змісту професійної ролі сучасного вчителя в контексті аналізу принципів організації нової педагогічної взаємодії. Принцип діалогізації припускає зміну позиції вчителя-транслятора знань на позицію рівноправного суб'єкта спілкування. Відповідно до принципу проб лематизації учитель повинен володіти навичками стимуляції в учнів потреби до навчання, особистісного розвитку. Принцип персоніфікації призиває вчителя відмовитися від стандартів поведінки, рольових масок і фасадів і включитися в практику особистого досвіду, почуттів, переживань, щирих особистісних проявів.

Для реалізації принципу індивідуалізації в педагогічному процесі вчителю необхідно навчитися культивувати в кожному учневі індивідуальні особливості та схильності. Всі перераховані принципи і відповідна їм рольова поведінка припускають наявність у вчителя відповідних особистісних якостей і професійних навичок.

Порівняльний аналіз рівнів професійної самосвідомості вчителя і його рольові позиції був проведений І. Вачковим. Запропонована дослідником класифікація відображається в наступних відповідних один одному рівнях: регулятивно-прагматичний рівень – „Самодур”; езопів – „Доктор Фауст”, „Наполеон”, „Нарцис”; суб’єктно – універсальний – „Кіт Леопольд”, „Спостерігач”, „Штампувальник”; стереотипно-залежний – „Самоактуалізатор”. При всій умовності назв професійних ролей авторові вдалося виразити через них динамічний характер рольового репертуару вчителя, що виконується їм на всьому шляху свого професійного розвитку [5].

У ряді досліджень були вивчені і проаналізовані вимоги-очікування суспільства відносно професійно важливих якостей, реалізованих учителем у своїх професійних ролях. Так, у роботі Н. Синягіної рівнялися очікування учнів і їх батьків з уявленнями вчителів про себе [6]. Батьки висувають наступні вимоги до особистості і діяльності вчителів: досвід, ерудиція, ініціативність, прагнення до самоосвіти і розвитку, прагнення використати все нове і передове в педагогіці, терпимість, товарицькість, самостійність у роботі. Учні хочуть бачити у своїх учителях такі якості, як широку ерудицію, схильність зауважувати в людях добре і гарне, любов до дітей, доброту, терпимість, комунікабельність, викладацьку майстерність, творчість у роботі. Вони очікують від учителя мудрих дій, поваги і довіри, уміння спокійно і справедливо розв’язувати різні ситуації. Уявлення самих учителів про свою професійну роль несуттєво розходяться з уявленнями учнів та їх батьків. При цьому вчителя вважають, що необхідні їм особистісні якості і професійні навички в них розвинені не повною мірою.

Цікавим є аналогічне дослідження В. Воронова, проведене ним на студентській вибірці в педагогічних ВНЗ. За його даними, майбутні вчителі виділяють наступні якості і характеристики професійної діяльності, необхідні вчителю для успішного освоєння професійної ролі: розуміння, повага учня, уміння слухати і чути, зацікавленість предметом, гарне його знання і викладання, любов до дітей, доброзичливість, товарицькість, відкритість, винахідливість, тактовність і почуття гумору. В оцінці себе як майбутнього вчителя студенти відзначили, що в них більше розвинене вміння викладати предмет та уміння керувати робочим процесом [9]. Особливо цікавим представляється та обставина, що ці якості вони цінують вище, ніж здатність забезпечувати індивідуальний розвиток учня. Таким чином, майбутні педагоги більшою мірою орієнтовані на ту професійну позицію вчителя, що не затребувана

сучасним суспільством і яка більшою мірою відповідає традиційній освітній парадигмі.

У дослідженнях професійного розвитку вчителя ми неодноразово зверталися до вивчення уявлень учителів про трансформацію своєї професійної ролі. Примітно, що свідомість учителів завжди легше «обробляє» рольові позиції, які вони виконували у своєму професійному минулому. Осмислення актуальних і перспективних рольових позиції можуть здійснювати тільки вчителі з високим рівнем професійної самосвідомості. Виявлений на різних етапах професіоналізації зв'язок між високою продуктивністю уявлень учителя про свої професійні ролі і передумовами професійного розвитку може розглядатися як інформативний показник його ефективності.

Короткий теоретичний огляд дозволяє відзначити, описаний досить різноманітний рольовий репертуар вчителя, що поки не типологізований на єдиній підставі. В експериментальних дослідженнях вивчалися різні аспекти уявлень учителя про свою професійну роль: уявлення про призначення своєї професії, уявлення про себе як про професіонала, про свої професійні якості і професійні позиції, уявлення про свій професійний шлях. При цьому нами не виявлене цілісне вивчення перерахованих структурних компонентів уявлень учителів про свою професійну роль, а також змістовного аналізу цих уявлень у динаміці професійного становлення вчителя.

У такий спосіб систему уявлень про професійну кар'єру майбутнього вчителя становлять: уявлення про вчительську професію; уявлення про професійні позиції вчителя; уявлення учителів про себе і свої професійно важливі якості; уявлення про свій професійний шлях і розвиток.

Уявлення про вчительську професію. Двоєдина ціль сучасної освіти, вимагає від педагога здатності перетворювати педагогічну дійсність і самого себе відповідно до вимог соціуму, що постійно розвивається. Специфіка педагогічної професії припускає, що її носій перебуває в центрі всіх соціальних подій і в ситуації постійного соціального оцінювання. З одного боку, суспільство оцінює його діяльність, з іншого боку – у силу професійних обов'язків він оцінює інших. Серед багатьох особливостей педагогічної діяльності головна полягає в тім, що, будучи в постійному контакті з учнями, педагог виступає об'єктом наслідування. Студенти переймають не тільки манеру зовнішнього вигляду і поведінки викладача, але також стиль діяльності і спілкування, характер відношення до навколишнього світу, до дорученої справи, до інших людей, до самого себе.

Уявлення про професійні позиції майбутніх учителів спрямовані на освіту, керівництво, організацію навчального процесу. Але для учителів більш висока значимість таких позицій, як друг, товариш. Рольові позиції учителів з більшим стажем роботи відрізняються більшою орієнтованістю на виховання і контроль. Можна помітити, що в

цьому випадку найбільш суперечливі уявлення про професійні позиції у вчителів з досвідом роботи: вони хочуть одночасно опікувати і оцінювати.

При аналізі уявлень учителів про себе і свої професійно важливі якості, за визначенням провідного спеціаліста з питань підготовки вчителя В. Сластьоніна, до портрету сучасного педагога входить: висока цивільна активність і соціальна відповідальність. Основний орієнтир його діяльності – високий професійний обов'язок; любов до дітей, потреба і здатність віддавати їм своє серце; справжня інтелігентність, духовна культура, бажання і вміння працювати разом з іншими. Він вище дріб'язкових образ, амбіцій і пристрастей. Йому притаманні: високий професіоналізм, інноваційний стиль науково – педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і до прийняття творчих рішень, індивідуальний стиль педагогічної діяльності; потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї; фізичне і психічне здоров'я, професійна працездатність [11].

Перераховані особистісні якості педагога можна доповнити, на нашу думку, ще і такими: атракція – соціальна установка на повагу до людини, відношення до людини як до самоцінності, мірі всіх речей; здатність до емпатії (співчуття, співпереживанню); толерантність; сенситивність до потреб учнів – розкриття і сприйнятливості до них; здатність до рефлексії; креативність – здатність до творчості; екстравертність – спрямованість на спілкування з людьми; емоційна врівноваженість, упевненість у собі, оптимізм, життєрадісність; здатність до діалогічної інтерпретації процесів навчання і виховання; розвинене професійно-педагогічне мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, передбачати результати роботи, давати теоретичне обґрунтування своїм діям; вміння додати особистісне забарвлення викладанню; вміння створювати позитивні підкріплення для самовиховання для тих, хто навчається. Однак сформованість цих особистісних якостей варто розглядати лише як передумову формування професійної кар'єри суб'єктів професійної діяльності.

Уявлення про свій професійний шлях і розвиток у молодих учителів прагнення до професійного росту і удосконалювання. Категорія становлення кар'єри педагога була визначена нами як безперервний процес розробки і реалізації власних дій по досягненню індивідуально-усвідомлених професійних і трудових позицій, поява таких інтегративних особистісних новотворів, які відбивають його соціально-професійну адаптацію, професійне вдосконалювання, професійне самоствердження. Етапи горизонтальної професійної кар'єри вчителя, її складові, такі як педагогічні досягнення, позитивні педагогічні результати і передовий педагогічний досвід, дають можливість учителю одержати інформацію про формальні і неформальні зовнішні показники

успішності професійної кар'єри на даному етапі і впливають на якість його діяльності на наступних етапах професійної кар'єри.

Аналіз публікацій з цієї проблеми дозволив зробити висновки, що уявлення про професійну кар'єру в майбутніх учителів слабо структуровані. У них є певне уявлення про професію і про себе, але немає уявлення про себе в професії. У міру освоєння педагогічної праці не тільки розширюється діапазон можливих професійних ролей, реалізованих учителем, але і чіткіше усвідомлюються способи їхнього виконання і удосконалювання. Однак не можна вважати даний процес односпрямованим, тому що у вчителів, що проробили тривалий строк, уявлення про професійну роль знову втрачають свою чіткість, здобувають суперечливість, починають звужуватися, хоча не зводяться до того ж змісту, що і у молодих фахівців.

Починаючим учителям необхідна психологічна допомога з розширення репертуару свого рольового поведіння, виявленню власних можливостей у реалізації різних професійних ролей. Для цього молодий фахівець повинен активно освоювати досвід своїх старших колег, приміряти на себе різні ролі і вибирати найбільш відповідну своєму особистісному вигляду.

Теоретичний огляд процесу формування уявлень майбутніх учителів про свою професійну роль дав нам підставу для деяких узагальнень. Для повноцінного здійснення професійної діяльності вчителю необхідний досвід, що не вичерпується декількома професійними ролями. Палітра ситуацій, у які залучений учитель у процесі рішення професійних завдань, припускає виконання різних професійних ролей, затребуваних конкретними обставинами. І якщо на етапі входження в професію вчителю важливо вміти представляти себе в різних професійних ролях, то подальше його професійне становлення зв'язане зі структуризацією всього діапазону ролей, що виконують, навколо декількох з них, з одного боку – особистісно значимих, а з іншого боку – затребуваних сучасною суспільною свідомістю.

Таким чином очікування суспільства від сучасної освіти не виправдаються, якщо не зміняться уявлення самого вчителя про свою професію, свою професійну кар'єру і про себе.

Література

- 1. Шаповалов В. К.** Профессиональная карьера в социальном пространстве личности // Психология и педагогика развития личности : монография / под ред. Е. Н. Шиянова, С. В. Бобрышова, О. И. Лепилкиной, В. А. Яшуткина. – М. : Илекса, 2002. – С. 336.
- 2. Бражникова А. Н.** Педагогическое мастерство в становлении профессионализма будущих специалистов // Психологический ресурс в экономике и предпринимательстве : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – Ставрополь : СКСИ; Ставропольсервисшкола, 2002. – С. 140–143.
- 3. Кудринская Л. А.** Профессиональная карьера выпускника

технического вуза : дис. ... канд. соц. наук. – Новосибирск, 1995. – 199 с.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

6. Серегина И. И. Профессиональная карьера // Социологические исследования. – 1999. – № 4. – С. 78–81.

7. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 42–49.

8. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 3–4.

9. Воронов В. Уявлення майбутніх учителів про якості, необхідних учителю // Педагогіка. – 2001. – № 2.

10. Сластенин В. А. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Педагогіка. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

11. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя: общая концепция исследования / В. А. Сластенин // Формирование социально активной личности учителя. Межвузовский сборник научных трудов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1986. – С. 3 – 21.

Котенєва Ю. М. Уявлення студентів педагогічного коледжу про майбутню професійну роль як складову професійної кар'єри

Розглядаються підходи до вивчення рольового професійного репертуару уявлень учителів про свої професійні ролі. Установлено, що в міру освоєння педагогічної праці вчителя не тільки розширюють діапазон професійних ролей, але і чіткіше усвідомлюють способи їхнього вдосконалювання. Обґрунтовується необхідність психологічної допомоги з розширення рольового репертуару в майбутніх учителів.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, професійна роль, уявлення, уявлення про професійну роль.

Котенева Ю. Н. Представления студентов педагогического колледжа о будущей профессиональной роли как составляющего профессиональной карьеры

Рассматриваются подходы к изучению ролевого профессионального репертуара современного учителя. Обсуждаются результаты психологического обследования содержательных характеристик представлений учителей о своих профессиональных ролях. Установлено, что по мере освоения педагогического труда учителя не только расширяют диапазон профессиональных ролей, но и четче осознают способы их совершенствования. Обосновывается необходимость психологической помощи по расширению ролевого репертуара у будущих учителей.

Ключевые слова: кар'єра, професійна кар'єра, професійна роль, представлення, представлення о професійної ролі.

Koteneva J. M. Pedagogical college students pretensions of the future professional role compose professional career

Approaches of studying professional role repertoire of the modern teacher are regarded. Results of psychological investigation of rich in content characteristics of teachers' pretensions of the professional roles are discussed. It is determined in the process of implementation of pedagogical work teachers not only expand a range of professional roles, but also realize ways of their enhancement more precisely. Necessity of the psychological help of role repertoire expansion of the future teachers is proved.

Keywords: career, professional career, a professional role, pretensions, pretensions about a professional role.

УДК 37.013.001.7

I. О. Кузьміченко

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА**

Сфера вищої освіти сьогодні знаходиться під визначальним впливом наступного ряду факторів: зростання наукоємних виробництв, що потребує висококваліфікованого персоналу; інтенсивний ріст обсягу науково-технічної інформації, що обумовлює необхідність постійної самоосвіти, вміння включитися у безперервний процес підвищення кваліфікації; швидка зміна технологій і скорочення термінів дії існуючих виробничих потужностей, що потребує від фахівця доброї фундаментальної підготовки, здатність швидко засвоювати нові технології; наявність потужних інформаційно-технічних засобів, автоматизуючих не тільки фізичну, але й розумову працю, що призводить у результаті до цінності творчої, не алгоритмізованої діяльності фахівців.

Ці та інші обставини визивають необхідність нових педагогічних підходів, освітніх технологій і змісту професійної підготовки сучасного інженера.

Професійна підготовка у вищій технічній школі потребує нової орієнтації педагогічного процесу, спрямованого, перш за все, на підготовку професійно компетентного фахівця, здатного самостійно вирішувати складні науково-технічні та інженерно-конструкторські задачі у виробничому процесі. Перспектива такої орієнтації

відкривається сьогодні в рамках компетентнісного підходу до побудови системи підготовки інженера.

Розглянемо як визначається поняття «професійна компетентність» безвідносно до виду діяльності фахівця.

У літературі зустрічаються різні формулювання поняття „професійна компетентність”. Дане поняття часто розглядається як „поглиблене знання”, „стан адекватного виконання задачі”, „здібність до актуального виконання діяльності”, „ефективність дій” [1].

Е. Ф. Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [2].

М. І. Лук'янова вважає, що „професійна компетентність – це якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність необхідності, потребі, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, обійманій службовій посаді” [3].

М. А. Чошанов визначає професійну компетентність як сукупність мобільності знання, гнучкості методу і критичності мислення [4].

В. В. Городецький вважає, що поняття „професійна компетентність” повинно характеризуватися більшою мірою блоком професійних компетенцій, у які повинні входити властивості суб'єкта, що характеризують його здатність: володіти певним обсягом професійних знань і застосовувати їх на практиці; розробляти і упроваджувати професійні моделі; проводити дослідження в своїй професійній області знання. Звідси витікає, що „професійна компетенція розуміється як набір професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують володіння певною професійною технологією” [5].

У Федеральному державному освітньому стандарті Російської федерації указується, що професійна компетентність виявляється у здібностях і уміннях ефективно діяти в рамках своєї професії і кваліфікації, і наголошується, що оцінка професійної компетенції проводиться багатьма фірмами за спеціально розробленими програмами.

Расторгуєва Ю. П. відзначає, що „більшість учених розкривають зміст поняття компетентність через призму діяльності (Е. Ф. Зеєр, І. Г. Климкович, А. В. Хуторской, Н. В. Яковлева)” [6]. Можливо, у зв'язку з цим поняття „компетентність”, „професійна компетентність” уживаються в наукових роботах як синонімічні.

Необхідно відзначити неоднозначність поглядів дослідників на питання про сутність і структуру професійної компетентності. У зв'язку з цим на основі аналізу наукових робіт нами була зроблена спроба уточнити визначення професійної компетентності. На нашу думку, професійна компетентність – це інтеграційне особистісно діяльнісне новоутворення, що є збалансованим поєднанням знань, умінь і навичок, яке дозволяє самостійно і якісно виконувати задачі професійної

діяльності і що знаходиться у відносинах діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості.

Є відміни і в уявленнях дослідників про структурні компоненти професійної компетентності. Так, одні мають на увазі під ними ієрархію знань і умінь, інші – ряд специфічних здібностей або професійно значущих знань. Окремі автори, як обов'язковий елемент професійної компетентності, бачать критичне мислення [7].

Значне число робіт присвячене професійній компетентності педагога (В. О. Сластьонін, Л. М. Мітіна, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, М. І. Чумакова). У роботах цих науковців професійна компетентність педагога розглядається в такому ж ключі, як і професійна компетентність безвідносно до конкретної професії, з тією відмінністю, що увага акцентується на особливостях педагогічної діяльності.

У такому ж ракурсі в літературі розглядається і професійна компетентність інженера.

М. І. Іголкина виділяє наступні складові професійної компетентності інженера: когнітивну, операціональну, потребнісно-мотиваційну і ціннісно-змістову. Когнітивна складова означає володіння фундаментальними і прикладними технічними знаннями, системність, нелінійність мислення, здібність до передбачення технічних рішень і їх наслідків. Операціональна складова – це уміння вести проектно-конструкторську, науково-дослідну й винахідницьку роботу, застосовувати інженерні знання на практиці, наявність навичок і практичних способів впровадницько-виробничої діяльності, уміння знаходити оригінальні, доступні способи рішення конструкторсько-виробничих завдань. Потребнісно-мотиваційна складова передбачає стійке прагнення до винахідницької діяльності, до практичної творчої праці, бажання і потребу бути дослідником, автором і новатором в проектно-виробничому процесі, високу винахідницьку спрямованість особистості. Ціннісно-змістова складова включає особистісну цінність інженерної праці і можливості самовираження у ній, наділення її особистісним змістом власного існування, розглядання інженерної діяльності як основної сфери професійної і особистісної самореалізації.

Ці складові формуються в результаті фундаментально-теоретичної підготовки, що направлена на залучення до культури інженерного мислення і формування технічно-винахідницької спрямованості особистості, і безпосередньої практичної роботи на виробництві, і націлена на формування досвіду інженерної діяльності [8].

В. В. Городецький вважає, що „структура компетентності інженера реалізується в трьох компонентах кваліфікаційних умінь: проектувальні – створення технічних систем, об'єктів, поточне і перспективне планування професійної діяльності, проектування систем управління і контролю; організаторські включають дії з реалізацій інженерного задуму, що забезпечують управління людьми; конструкторські – виконання ескізів, креслень на виготовлення виробів,

ведення технологічного процесу відповідно до технічних умов, визначення системи заходів для усунення неполадок; гностичні – читання ескізів, креслень, карт, виявлення можливостей і умов виконання майбутньої роботи, визначення технічних характеристик устаткування” [5].

Професійні компетенції інженера передбачають успішне вирішення інженерних завдань відповідно до цілей, що стоять перед суспільством, високим рівнем мотивації професійної діяльності і уміннями вирішувати виробничі завдання.

Чинниками, що визначають рівень сформованості професійної компетентності інженера, можуть бути: вираженість професійної спрямованості (мотивації) і професійно значущих рис особистості фахівця; рівень фундаментальної (базової) підготовки; рівень активності самоосвітньої діяльності; рівень знань і навичок в області майбутньої діяльності; інженерний досвід; рівень психологічної підготовки.

Як видно з виконаного огляду, практично у всіх роботах професійна компетентність різних фахівців розглядається з тих же позицій, що і компетентність взагалі, і різними авторами визначається неоднаково: як сукупність професійних властивостей (здібностей реалізувати професійно-посадові вимоги на певному рівні), як складна єдина система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця (готовності до здійснення професійної діяльності і здатності проводити необхідні для цієї дії), як стійка здатність до діяльності із знанням справи, як здібність до актуального виконання діяльності.

Ряд авторів відзначає, що професійна компетентність повинна включати усвідомлення соціальної значущості діяльності і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності (Ю. Г. Татур), розвинену співпрацю з колегами і професійною міжособистісним середовищем, саморегулювання, саморефлексію, самооцінку (Н. А. Гришачова). соціально-психологічну компетентність в області процесів спілкування (Н. В. Кузьміна), соціальну і особистісну компетентність (А. К. Маркова), здатності організувати дії з реалізацій інженерного задуму, які забезпечують управління людьми (Городецький В. В.), а у Федеральному державному освітньому стандарті Російської федерації використовується поняття соціально-трудова компетентності, як «здібності і уміння, що забезпечують людині можливість ефективно діяти в процесі трудової діяльності, володіти нормами, способами і засобами соціальної взаємодії, орієнтуватися на ринку праці».

Розглядаючи історичні передумови і освітні традиції підготовки компетентного інженера, М. І. Іголкина констатує, що „в „коло компетентності” інженера завжди входило володіння знаннями універсального ладу. Універсальність полягала в тому, що плоди інженерної праці органічно відповідали просторово-часовому контексту існування людей, відповідали як потребам людини, так і законам природи. Майстрів інженерної праці відрізняла цілісність світогляду,

розуміння зв'язаності, включеності людини і суспільства в спільне природно-космічне коло подій і процесів. Тобто, універсальність знань і помислів виступає відправним моментом розуміння професіоналізму і компетентності інженера” [8].

Як видно, спектр поглядів різних авторів на професійну компетентність вельми широкий – від недооцінки її соціальної суті і проявів, до включення в її характеристики всіх соціальних властивостей, які проявляє людина.

Оскільки фахівець здійснює свою професійну діяльність в соціумі, а одне з його основних призначень полягає у змінненні соціальної ситуації, то соціальний компонент в структурі професійної компетентності фахівця інженера займає дуже велике місце.

Тому результат підготовки випускника повинен включати не тільки систему знань, умінь і навичок, але й систему сформованих цінностей, спонукальні сили і мобілізаційну готовність до того чи іншого виду діяльності, спілкування, соціальні норми поведінки і засвоєні механізми взаємодії з навколишньою дійсністю.

Література

- 1. Мутовкина О. М.** Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков. – Волгоград, 2001. – 188 с.
- 2. Зеер Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004.
- 3. Лукьянова М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. – Ульяновск : ИПК им. Ульянова, 1996. – 144 с.
- 4. Чошанов М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. – М. : Народное образование, 1996. – 201 с.
- 5. Городецкий В. В.** Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия „Гуманитарные науки”. – 2008. – № 6.
- 6. Расторгуева Ю. П.** Личностная обусловленность развития коммуникативной компетентности у студентов специальности „Социальная работа” // Проблемы развития образования и социального партнерства : матер. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. Л. Факторовича, А. С. Яровой. – Краснодар : КубГУ, 2007. – 0,16 п. л.
- 7. М. В. Цыгулева.** Определение профессиональной компетентности инженера. Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия, Омск, России [http:// e-conf.nkras.ru/konferencii/2009/Cyguleva.pdf](http://e-conf.nkras.ru/konferencii/2009/Cyguleva.pdf).
- 8. Иголкина М. И.** Компетентностный подход в целевой подготовке будущих инженеров // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 14/2007. – С. 104–116. (0,8 п.л.).

Кузьміченко І. О. Сутність і структура професійної компетентності майбутнього інженера

У статті виконано аналітичний огляд в області сутності і структури професійної компетентності. Зроблено спробу уточнити визначення професійної компетентності. Показано структуру професійної компетентності інженера і ключові фактори, що визначають рівень її сформованості.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, інженер, професійна компетентність інженера.

Кузьмиченко И. О. Сущность и структура профессиональной компетентности будущего инженера

В статье выполнен аналитический обзор в области сущности и структуры профессиональной компетентности. Сделана попытка уточнить определение профессиональной компетентности. Показана структура профессиональной компетентности инженера и ключевые факторы, определяющие уровень ее сформированности.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, инженер, профессиональная компетентность инженера.

Kuzmichenko I. O. The essence and the structure of a professional competence of the future engineer

The analytical review in area of essence and structure of professional competence was executed. It is made an effort to give the determination of professional competence. The structure of professional competence of engineer and lock-and-key factors, which are determine its level of formed, are shown.

Keywords: competence approach, competence, professional competence, engineer, professional competence of engineer.

УДК 378.1

О. О. Ліннік

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Останнім часом в освітньому просторі України відбуваються зміни, що відбиваються на всіх рівнях: від початкової ланки до вищих навчальних закладів. Серед пріоритетних напрямів реформування визначено гуманізацію, демократизацію, індивідуалізацію навчального процесу, оновлення форм та методів навчання з урахуванням суб'єкт-суб'єктного підходу. Нова парадигма професійної педагогічної освіти зумовлює нові пріоритети в підготовці фахівців: формування здатності

до проектування освітніх систем, здатності до управління навчальною ситуацією в різних освітніх моделях, формування суб'єктної позиції в життєвому та професійному просторі. Це, у свою чергу, зумовлює зміни в системі вищої освіти, насамперед, вимагає гнучкості та динамічності навчально-виховного процесу, побудови освітньо-професійного середовища на основі суб'єкт-суб'єктного підходу в умовах навчального співробітництва.

Останнім часом багато уваги приділяється формуванню суб'єктної позиції майбутніх та молодих педагогів (Г. Аксенова, А. Бистрюкова, Ф. Блієва, Л. Кузнецова, А. Лебедев, Н. Проніна, Є. Руденко, Н. Терпугова та інші).

Нові освітні тенденції вимагають передусім зміни педагогічного мислення, свідомості та рольової позиції. Водночас особистість учителя традиційної школи являє собою досить сталу, консервативну ієрархічну структуру, якій притаманні певні стереотипи в поведінці, а також міцно закріплена роль наставника, авторитарного педагога. Особливо це стосується вчителя початкових класів, оскільки вік молодшого школяра вимагає пошуку особливих підходів до організації співробітництва учнів. Проте на сьогоднішній день, за даними проведеного нами емпіричного дослідження, майже 83% учителів не реалізують суб'єкт-суб'єктного підходу в навчанні та не виявляють мотивації до перебудови своєї рольової позиції. Між тим вони зазначають, що використовують новітні педагогічні технології, зокрема, інтерактивні. Разом з тим, без зміни позиції вчителя із суб'єкта наставництва на суб'єкта співробітництва використання інновацій залишається формальним.

Метою статті є визначення сутності та етапів розвитку суб'єктної позиції педагога; обґрунтування психолого-педагогічних умов становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта співробітництва в освітньо-професійному середовищі ВНЗ.

Для початку з'ясуємо сутність суб'єктної позиції як психолого-педагогічного феномену. Проблема суб'єктності та суб'єктної позиції представлена досить широко у працях психологів. Так, позиція суб'єкта в педагогічному спілкуванні визначається в науковій літературі як соціальний статус, як ставлення людини до дійсності та як роль, яку він відіграє в конкретній ситуації спілкування (Е. Берн, Л. Божович, А. Варга, А. Добрович, І. Зимова, М. Лаптева, Л. Федорова, Т. Флоренська).

Більшість учених визначають суб'єктну позицію через систему відносин: до себе та мікросоціуму (Г. Аксенова, В. М'ясищев, Н. Боритко, О. Мацкайлова, А. Лебедев, А. Трещев, І. Романовська).

Візьмемо за основу визначення суб'єктної позиції, надане Г. Аксеновою, яка розглядає її як складну інтегративну характеристику особистості, що відображує його активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до самого себе, до діяльності, світу та життя вцілому [1]. Спираючись на подане визначення, виділяємо

такі провідні характеристики суб'єктної позиції, як активність, ініціативність, відповідальність, здатність до перетворень у різних сферах. Безумовно, вони є базовими у суб'єкта співробітництва. Проте спектр його характерних особливостей є значно ширшим. Так, А. Деркач, В. Зазикіна називають такі ознаки: активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі, у тому числі і навчальному); усвідомлення структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів професійного і життєвого шляхів; ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, антиципація; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення протиріч свого розвитку; спрямованість на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації й творчості; структурування й упорядкування свого професійного досвіду [3].

У працях Г. Аксенової, Ф. Блієвої, Н. Боритко, А. Лебедева, О. Мацкайлової, В. М'ясищева, Н. Терпугової, А. Трещева, І. Романовської визначено такі компоненти суб'єктної позиції: мотивація, цінності, творчість, система відносин, регулювання (управління) діяльністю. Н. Терпугова виокремлює емоційний компонент [7], проте змістом його визначає ставлення до себе, що, на нашу думку, є в структурі інтегративного компонента „система відносин”.

За результатами аналізу низки досліджень нами визначено такі компоненти суб'єктної позиції: *мотиваційно-ціннісний* (ціннісне ставлення до процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконалення), *когнітивний* (здатність усвідомлювати себе носієм знань, ставлення до себе як до суб'єкту пізнання та самопізнання у професійній діяльності), *операційний* (здатність виступати ініціатором суб'єкт-суб'єктної взаємодії, здійснювати її регуляцію, а також саморегуляцію), *комунікативний* (здатність до організації та ведення навчальних діалогів, полілогів, дискусій), *управлінський* (усвідомлення себе суб'єктом управління навчальною ситуацією, здатність до управління навчальною ситуацією), *рефлексивний* (здатність до критичного оцінювання власних дій та зміни ставлення до себе як до суб'єкту професійної діяльності).

Згідно з теоретичними положеннями, сформульованими О. Анисимовою, Р. Асадуллиною, А. Вербицьким, З. Решетовим, В. Сластьоніним, В. Шадриковим, становлення суб'єкта професійної діяльності відбувається в логічній послідовності від навчально-пізнавальної діяльності через імітаційно-моделюючу до професійно педагогічної.

Аналогічно процес становлення суб'єктної позиції характеризує С. Годник [2], В. Зеєр [4], Л. Кузнецова [6]. Зупинимось більш докладно на технологічній моделі розвитку суб'єктної позиції педагога, розробленої С. Годником [2], згідно з якою педагог у своєму становленні проходить три етапи розвитку суб'єктної позиції: об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, власне суб'єктний. Відповідно цим етапам

визначаються наступні фази: об'єктна, суб'єктно-функціональна, суб'єктна, перетворювальна.

Не порушуючи цієї логіки, ми розглядаємо розвиток особистості майбутнього педагога як суб'єкта співробітництва: від суб'єкта навчання, до суб'єкта співробітництва та суб'єкта професійної діяльності, здатного до організації навчального співробітництва.

Очевидно, що визначені нами рівні суб'єктності педагога співвідносяться з фазами розвитку суб'єктної позиції, визначеними С. Годником. Так, об'єктна фаза відповідає нульовому розвитку суб'єктної позиції педагога на початку навчання; суб'єктно-функціональна фаза передбачає освоєння суб'єктом навчально-професійних знань та умінь, отже на ній майбутній педагог виступає суб'єктом навчання; суб'єктна фаза (засвоєння професійно-педагогічних функцій), на нашу думку, є найбільш сприятливою для формування педагога як суб'єкта співробітництва; нарешті, перетворювальна фаза відповідає становленню суб'єкта професійної діяльності, здатного до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Таким чином, суб'єктна позиція майбутнього вчителя протягом навчання видозмінюється під впливом освітньо-професійного середовища ВНЗ та залежить від рівня його організації.

Провідним чинником формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя початкових класів є освітньо-професійне середовище ВНЗ, під яким ми розуміємо сукупність умов та можливостей професійного становлення майбутнього фахівця, що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Розглянемо детальніше феномен освітньо-професійного середовища ВНЗ. Його сутнісна характеристика розкрита у працях таких учених як Т. Браун, Л. Демидова, Д. Іванов, А. Новиков, А. Росляков, В. Сластьонін, В. Слободчиков, П. Федорова та інші. Так, освітньо-професійне середовище визначається як система впливів та умов формування особистості; область дійсності, у якій відбувається трансляція соціокультурного досвіду; багаторівнева система умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності. Найбільш цікавою для нашого дослідження є дефініція Д. Іванова, який визначає освітньо-професійне середовище ВНЗ як продукт активності його суб'єктів. З одного боку, його подальший розвиток залежить від діяльності суб'єктів, а з іншого боку, середовище ВНЗ формує активність майбутніх фахівців та їх суб'єктну позицію [5]. Таке визначення дозволяє розглядати освітньо-професійне середовище ВНЗ із позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії та зумовлює припущення про те, що провідною умовою ефективності його впливу на формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя є навчальне співробітництво.

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

інтелектуального взаємозбагачення учасників.

Характерні ознаки навчального співробітництва можна умовно розподілити на три групи: філософські, психологічні та педагогічні. Філософські визначають природу співробітництва, його загальну ідею, дух. До них можна віднести синергетичність, діалогічність, культуровідповідність. До психологічних віднесемо особистісні прояви учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії: активність, ініціативність, творчість, рефлексія, толерантність, – а також явища позитивної взаємозалежності та емоційної єдності. Під педагогічними ознаками розуміємо особливості організації навчального співробітництва, а саме: інтерактивні методи, групові форми роботи, раціональну організацію простору та часу, способи об'єднання в групи, постановку спільної мети та завдань, розподіл ролей, рефлексивне управління тощо.

Якщо розглядати освітньо-професійного середовище ВНЗ через призму навчального співробітництва, то його розвивальний потенціал визначається характером діяльності суб'єктів та забезпечується наступними психолого-педагогічними умовами: *студент виступає активним суб'єктом освітньо-професійного середовища ВНЗ; основною формою взаємодії суб'єктів освітньо-професійного середовища виступає навчальне співробітництво; основним засобом комунікації в освітньо-професійному середовищі виступає діалог, що відбувається на різних рівнях: діалог суб'єктів, діалог культур, внутрішній діалог, діалог сфер професійної діяльності.*

Напрямки формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя реалізуються у два етапи, які визначені з урахуванням розвитку його суб'єктних характеристик: активності, свободи вибору та відповідальності за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння іншого суб'єкту, саморозвитку, – *етап аудиторної підготовки* (процес цільового навчання в умовах організованого співробітництва на інтерактивних лекційних та практичних заняттях); *етап позааудиторної підготовки* (процес професійної діяльності в умовах виробничої практики, що передбачає організацію співробітництва майбутнім учителем у різних педагогічних підсистемах).

Таким чином, ми з'ясували, що суб'єктна позиція майбутнього педагога у своєму становленні проходить етапи від нульової позиції через суб'єкта навчання та суб'єкта співробітництва до суб'єкта професійної діяльності під впливом освітньо-професійного середовища ВНЗ. Спеціально створені умови, а саме: забезпечення активності суб'єктів освітньо-професійного середовища ВНЗ, навчального співробітництва, діалогічності на різних рівнях, – сприяють формуванню суб'єкта педагогічного співробітництва, а не наставництва.

У подальших дослідженнях плануємо розробити таксономію форм навчального співробітництва на різних рівнях навчання, а також технологію його впровадження в освітньо-професійне середовище ВНЗ.

Література

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дисс. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 411 с. **2. Годник С. М.** О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности) / С. М. Годник // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2009. – № 1. – С. 49–59. **3. Деркач А. А.** Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. **4. Зеер Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с. **5. Иванов Д. В.** Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – № 4. – 2006. – С. 22–30. **6. Кузнецова Л. Г.** Развитие субъектности учителя в образовательном процессе учреждений системы повышения квалификации / Л. Г. Кузнецова. – Режим доступа до статті : <http://konfer.narod.ru/kuznez.htm>. **7. Терпугова Н. Ф.** Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. Ф. Терпугова. – Астрахань, 2009. – 23 с.

Ліннік О. О. Становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога в освітньо-професійному середовищі ВНЗ

У статті розкрито сутність суб'єктної позиції вчителя, особливості становлення педагога як суб'єкта співробітництва. Охарактеризовано психолого-педагогічні умови формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя в освітньо-професійному середовищі ВНЗ.

Ключові слова: суб'єктна позиція, суб'єкт співробітництва, освітньо-професійне середовище ВНЗ, навчальне співробітництво.

Линник Е. О. Становление субъектной позиции будущего педагога в образовательно-профессиональной среде ВУЗа

В статье раскрыта сущность субъектной позиции учителя, особенности становления педагога как субъекта сотрудничества. Охарактеризованы психолого-педагогические условия формирования субъектной позиции будущего учителя в образовательно-профессиональной среде ВУЗа.

Ключевые слова: субъектная позиция, субъект сотрудничества, образовательно-профессиональная среда ВУЗа, учебное сотрудничество.

Linnik H. O. Becoming of future teacher's subject position at education and professional environment of high school

The article deals with the essence of teacher's subject positions, particularities of formation of the teacher as a subject of cooperation.

Psychological and pedagogical condition of formation of the future teacher's subject positions at educational and professional environment of the high school are characterized.

Keywords: subject position, the subject of cooperation, educational and professional environment of high school, educational cooperation.

УДК 811.161.2'373.7:378

Т. С. Маркотенко

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мовлення студента – майбутнього вихователя дитячого навчального закладу формується значною мірою під час навчання у ВНЗ і залежить від обізнаності з історією мови, національним народним духовним надбанням культури свого народу, його історичними взаємозв'язками з іншими народами та їх культурою. Як слушно зауважують провідні методисти ВНЗ, „уміння емоційно, цікаво висвітлювати тему, компетентно й плідно обговорювати важливі проблеми, доводити власну думку й переконувати опонента, керувати дитячим колективом, виступати на педрадах, батьківських зборах, тобто досконало володіти українською мовою повинно стати обов'язковою якістю сучасного педагога” [1, с. 22]. Останнім часом значно підвищився інтерес вітчизняної лінгводидактики до проблеми вираження мовлення студентів прислів'ями, приказками, фразеологічними одиницями. Етнолінгводидактичний напрямок української фразеології поставав у центрі уваги В. Васильченка, В. Кононенка, Г. Онкович, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича, В. Ужченка та ін.

Мета статті – показати потенціал фразеологізмів щодо вираження мовлення й підвищення рівня загальної культури студентів – майбутніх вихователів ДНЗ на прикладі фразеологізмів з лексемою „шапка”.

Певні труднощі в засвоєнні української фразеології зумовлені великим обсягом лексичного складу української мови, його постійним рухом, структурою, темпом розвитку окремих шарів тощо. За останні роки значно актуалізувались й стали комунікативно значущими фразеологізми, що в словниках радянського періоду мали примітку „застаріле”, „архаїчне” або „діалектне”. Заслуговують на увагу фразеологічні одиниці, що постали в українській мові й були засвідчені в історичних пам'ятках, фольклорі, художніх творах, адже вони формують національні ознаки мови, передають її самобутність.

Фразеологізми надають мовленню експресивності, точності найменування чи ознаки, „несуть не тільки предметну, але й естетичну

інформацію: вони пробуджують діяльність уяви і викликають переживання у слухачів” [2, с. 12]. У зв'язку з цим важливе значення матиме залучення до практичних занять з фразеології в межах дисципліни „Сучасна українська мова” на II курсі висловів, що репрезентують звичаї й обряди українського народу, які призабулися. Проілюструємо зміст мовленнєвої роботи на матеріалі фразеологізмів з лексемою „шапка”.

В українців нині побутує звичай: чоловік, заходячи до приміщення, повинен знімати головний убір – шапку. Звичай витримав перевірку часом і вказує на культуру поведінки. Вихователь прищеплює це правило дітям. Для осмислення звичаю та глибшого ознайомлення з фразеологізмами нами були запропоновані студентам завдання, які можна було виконати тільки після ознайомлення з етнографічною літературою:

Вправа 1. Дослідіть виникнення лесеми „шапка” й виразу „ставити на шапку”.

Наведемо приклад найкращої доповіді: Слово *шапка* уперше фіксується в XIII ст. у новгородській берестяній грамоті № 141. Вважають, що прийшло воно зі старофранцузької мови, протягом XIV ст. міцно засвоїлося українською мовою і вже на початку XV ст. (1408) в одній з українських грамот виступає навіть у формі множини.

Уже в XV ст. в українців існував звичай *ставити шапку за кого*, що було запорукою у вигляді грошової застави, покладеної в шапку, яка зберігалася в сторонніх людей до рішення суду, після чого застава того, хто програв, переходила в казну, суддям або тим, хто виграв справу. З часом той, хто ставив шапку, засвідчував цим свою порядність і без грошей, вкладених у неї. До того ж вона мала й самодостатню вартість. Черевиків кум у „Сорочинському ярмарку” М. Гоголя говорить: „Я тут-таки даю в заставу нову шапку...” (За В. Ужченком).

Вправа 2. Прочитайте книгу Ужченка В. Д. „Народження й життя фразеологізму”, подумайте, чи відповідає фразеологізм *зняти шапку* сьогоднішньому трактуванню у фразеологічних словниках.

Уривок з книги: „Шапка була символом довір'я. На Красній площі або великому торзі в Москві, тобто там, де збиралося найбільше народу, з винуватця (боржника) привселюдно знімали шапку, а з жінок – хустку, робили простоволосими і тим самим позбавляли їх загального довір'я. Навіть їхнім дітям було докором, що з батька зняли шапку, а з матері зірвали хустку. Тоді й побутувала приказка *зняти з кого шапку* „зганьбити”. Коли ж у XVIII ст. таке самочинство з боржниками заборонили, то стали вживати вираз *З нього шапки не знімеш*, тобто „що з нього візьмеш”.

Самочинне зривання хустки з жінки каралося законом. Так, у договорі Новгороду з німцями 1189-1199рр. було записано: хто зірве з чужої жони або дочки повій (головний убір), тому платити „за сором 6 гривен”.

На основі попередньої презентації своєї роботи студентам необхідно було укласти фразеологічний словничок, словникову статтю та історичну довідку до фразеологізмів з лексемою *шапка*. Укладена історична довідка студенткою Оксаною С. мала такий вигляд: фразеологізм *поспіти на шапкобрання* пов'язаний із забороною перебувати чоловікам у шапках у церкві. Чоловіки складали їх біля входу, а після служби божої розбирали. Той, хто запізнювався на службу, встигав тільки „на шапкобрання”. У В. Даля: Мы *поспели к шапочному разбору* [3, с. 621].

Подальші вправи були спрямовані на розвиток умінь упізнавати, розуміти, відрізняти, відбирати фразеологізми. Продемонструємо завдання цих вправ.

Вправа 1. Прочитайте речення, знайдіть фразеологізми і поясніть їх значення.

1. З роду в рід передавався Ханжам отой бунтарський дух, вигрітий на Запорізькій Січі. Жоден з них *не ламав шапки* перед паном, на начальство дивився тільки спідлоба (А. Димаров). 2. – Старий Дубечанець запив. У безпутної Ульки уже другий день він *тягне чарку*, закушує солоним перестояним огірком і ні перед ким *не ломить шапки* (М. Стельмах).

Вправа 2. Поміркуйте, яка приказка постала з оповідання-анекдоту.

Трапилася пропажа. Постраждалий звернувся до знахаря. Той привів обох – гаданого злодія і потерпілого – на базар і крикнув: „Ану погляньте, православні, *на злодієві шапка горить!*” Злодій мимоволі схопився за шапку і цим видав себе.

Студенти достатньо швидко й із задоволенням виконали ці вправи. Наступне завдання було спрямоване на роботу зі словниками.

Вправа 3. Поясніть значення виразів і співвіднесіть з можливими сучасними застосуваннями фразеологізмів *закидати шапками* кого, *за шапку братися* [взятися, вхопитися і т. ін.], *по шапці давати (дати)* кому, *не під шапку* кому, що.

Студенти перед виконанням завдання повторили алгоритм роботи з фразеологічними словниками, що допомогло їм швидко й правильно визначити зміст фразеологізмів: *закидати шапками* кого – хвалькувате запевнення в легкій перемозі, *за шапку братися* [взятися, вхопитися і т. ін.] – поспішно брати одяг, щоб якнайшвидше піти, *по шапці давати (дати)* кому – бити кого-небудь, звільняти, проганяти когось звідки-небудь, *не під шапку* кому, що – не важке, не обтяжливе кому-небудь щось.

Ряд вправ носили творчий характер і передбачали розширення активного словникового запасу студентів через перенесення якомога більшої кількості фразеологізмів з пасивного словника в активний, усвідомлення додаткових відтінків значень, стилістичних властивостей фразеологізмів, явищ фразеологічної синонімії й антонімії.

Вправа 1. Прочитайте речення і замість крапок уставте фразеологізм відповідний до ситуації. Перечитайте твір В. Нестайко „Теодори з Васюківки” і порівняйте авторський текст з вашим. Якщо вони відрізняються, який з них більш виразний?

– Він у мене отут-о. – Книш показав стиснутий кулак. – Я вже написав, кому треба. Скоро вашому Шапці(Авторський текст: *дадуть по шапці*).

Практично всі студенти спіймали гру слів і ввели авторський вислів у текст.

Вправа 2. Доберіть до дієслова *шапкувати* синонімічний фразеологізм зі значенням «запобігливо вітатися, вклоняючись» (синонімічний фразеологізм *скидати шапку*).

Вправа 3. Уставте в розповідь на будь-яку тему фразеологізм *скидати (здіймати, знімати)/ скинути (здійняти, зняти) шапку (капелюх і т. ін.) перед ким*.

Проілюструємо, як виконали це завдання: наведемо казку, укладену студенткою 2 курсу спеціальності „Дошкільне виховання” Олесею К.:

Дуже давно, ще за царя Панька, жили в одному селі по сусідству Іван та Микола. Микола був заможніший від Івана: мав велику хату, чимало худоби, проте був трохи жадібний та дріб'язковий. У Івана хата була маленькою, але затишною, із худоби була лише корова та десяток курей. Чоловіки товаришували, проте іноді Іван шуткував з Миколи через те, що він завжди носив на голові гарну хутряну шапку. Справа в тому, що так, за словами Миколи, він почував себе поважним. Скільки разів Іван казав йому: „Та скинь ти, нарешті, цю шапку”. А Микола відповідав: „Я скину шапку лише в тому випадку, коли втрачу все, що маю”.

Одного разу в село прийшла негода: так гримів грім та спалахувала блискавка, що погоріло кілька хат. Дісталось й Івану: він втратив дім. Не довго горював чоловік. Власноручно збудував нову хату, багато працював, щоб заробити на нове господарство. У цей важкий для Івана час Микола не допоміг сусіду: все йому було ніколи.

Та й до Миколи одного разу постукала в двері та ж сама біда. Тепер він втратив все. Проте на відміну від Миколи, Іван допоміг сусідові відбудувати хату. А коли Іван привів у двір маленьке телятко, Микола змахнув з очей сльозу й сказав: „Іване, я скидаю перед тобою шапку, я зрозумів, що можна бути у в пошані і без дорогої шапки, важливо бути доброю та порядною людиною, такою, як ти, Іване”.

Чи була ця історія насправді, чи ні – вирішуйте самі, а ось вислів „*скидати шапку перед кимсь*” на знак пошани й досі є в нашій мові.

Вправа 4. Поміркуйте, чому так говорять: „*Важка ти, шапко Мономаха*”.

Вправа 5. Складіть твір – мініатюру „Сватання на шапку”.

[Довідка. У минулому було „сватання на шапку”. Свати заходили до хати дівчини й клали на стіл шапку хлопця. Якщо шапка була дорога, з прикрасами, батьки дівчини починали перемови.]

Як бачимо, лексема *шапка* лягла в основу багатьох фразеологізмів, що виступають носіями національної культури, національної гідності, духовності, передають ставлення людини до світу, її світобачення і світовідчуття. Знайомлячись із зазначеними фразеологізмами студенти мають можливість не тільки поглибити свої знання з мови, збагатити власне мовлення, а ще раз переконатися в силі слова як засобу впливу на нашу поведінку, на засвоєння загальнолюдського і власного досвіду. Від якості мовлення вихователя, способу його репрезентації залежить рівень сформованості мовної особистості дитини, її культури поведінки.

Література

1. Культура мовлення вчителя – словесника / уклад. : О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова. – Луганськ : СПД Резникова В. С., 2007. – 112 с. **2. Фёдоров А. И.** Сибирская диалектная фразеология / А. И. Фёдоров. – Новосибирск : Наука, 1980. – 192 с. **3. Толковый** словарь живого великорусского языка : в 4 т. / Владимир Даль. – М. : Рус. яз., 1998. – Т. 4.– 688 с. **4. Ужченко В. Д.** Народження й життя фразеологізму / Віктор Дмитрович Ужченко. – К. : Рад. шк., 1988. – 279 с.

Маркотенко Т. С. Формування мовлення майбутніх педагогів у процесі вивчення фразеології української мови

У статті пропонуються різні види робіт з фразеологізмами під час вивчення української мови, аналізуються фразеологічні одиниці з лексемою „шапка”.

Ключові слова: фразеологізми, мовлення, лексема *шапка*, студенти.

Маркотенко Т. С. Формирование речи будущих педагогов в процессе изучения фразеологии украинского языка

В статье предлагаются различные виды работ с фразеологизмами во время изучения украинского языка, анализируются фразеологические единицы с лексемой „шапка”.

Ключевые слова: фразеологизмы, речь, лексема *шапка*, студенты.

Markotenko T. S. Формирование speech of future teachers in the process of study of phraseology of Ukrainian

Different types of works with phraseological units during the study of Ukrainian are offered in the article, phraseological units with a lexeme are analysed „cap”.

Keywords: phraseological units, speech, a lexeme is a cap, students.

УДК 378.091.3:004

І. В. Мартинюк

КОМП'ЮТЕРНО-ЕЛЕКТРОННІ ПОВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Комп'ютери активно входять у наше повсякденне життя, і сьогодні важко знайти сфери людської діяльності, де б не впроваджувалася електронна техніка. Сучасний період розвитку суспільства характеризується інтенсивним і стрімким розповсюдженням інформаційних технологій, які є принципово новими системами обробки інформації й активно впроваджуються в усі сфери людської діяльності. Для багатьох професій комп'ютери стають основним засобом, що пов'язує людину з інформаційними технологіями.

Варто зазначити, що широке використання комп'ютерів та інформаційних технологій при викладанні дисциплін не відбулося внаслідок неопрацьованості дидактичних матеріалів для підготовки викладача-наочника, відсутності достатньої кількості методик і програм для всіх курсів. Щоб забезпечити оволодіння такими універсальними навичками спілкування з ПК в умовах ВНЗ, необхідна серйозна дослідницька й практична робота з перебудови всіх навчальних предметів для того, щоб робота з ПК органічно вписувалася в зміст і методи навчання з кожного курсу, проводилася цілісно й систематично.

Викладач є ключовою фігурою стосовно впровадження ЕОМ у процес навчання, але, не маючи необхідних навичок роботи з комп'ютером, не застосовує навчальні програми у своїй педагогічній діяльності. Використання комп'ютера в навчальному процесі істотно полегшить роботу викладача.

Звичайно ж, комп'ютер не може замінити повністю педагога. Мова йде лише про застосування комп'ютерних програм у фрагментах уроку. Використовуючи повчальні комп'ютерні програми, проводячи практичні, контрольні, лабораторні роботи, можна розширити відео ряд, що ілюструє висловлювані концепції і моделі, підвищити інтерес студентів до предмета.

Використання комп'ютера надасть процесу навчання такі переваги:

- залучити студентів у творчий процес навчання й самостійного опрацювання матеріалу;
- урізноманітнити уроки з традиційних дисциплін;
- розширити можливості проведення лабораторного практикуму за рахунок оперативності й високої точності обробки отриманих результатів, їх представлення в зручній для користувача формі (таблиці, графіки тощо);
- комп'ютер може виступати засобом ілюстрації матеріалу

аналогічно діапроекторам, комплексу плакатів та ін.

Список переваг повчальних програм можна продовжити, але, на наш погляд, кожен викладач повинен відкрити для себе їх нові можливості залежно від свого досвіду, педагогічної майстерності, творчості, ставлення до предмету.

Із широким упровадженням ЕОМ у процес навчання істотних змін зазнає й управління ним. Якщо при традиційному навчанні організація процесу навчання і передача навчальної інформації покладалася на викладача й частково на підручник, то поява комп'ютера вимагає перерозподілу цих функцій. Яку частину навчальної інформації і які функції в організації навчання необхідно буде передавати комп'ютеру, які викладачу, які закласти в дидактичні матеріали? Відповідь на це питання – складна методична проблема. Недооцінка ролі викладача приведе до послаблення виховної дії на студента, уповільненню розвитку його вербальної комунікації (і навіть, за деякими даними, його розумового розвитку), а також до інших негативних наслідків. З іншого боку, оскільки, за психологічними міркуваннями читання інформації з аркуша легше, ніж з екрану, недооцінка ролі навчальних посібників не дозволить організувати навчальний процес досить ефективно.

Слід мати на увазі, що застосування комп'ютера впливає на всі аспекти навчального процесу: на зміст навчального матеріалу, на методи навчання, на використовувані навчальні завдання та мотивацію студентів. Усе це обумовлює вирішення психолого-педагогічних проблем для розробки ефективних повчальних програм.

Розробка педагогічного програмного продукту має свою специфіку, оскільки необхідно говорити не про програми, що впроваджуються в навчальний процес. При розробці електронного підручника необхідно враховувати закономірності процесу навчання, використовувати дидактичні можливості комп'ютера, надавати перевагу інтерактивним засобам навчання.

Використання комп'ютерів у системі освіти є абсолютно новим джерелом, і тому успіхи в цій галузі через брак досвіду ще не зовсім великі. Тут слід зазначити проблеми, які стоять перед розробником у процесі створення, використання й обслуговування комп'ютерних повчальних програм.

Повчальні програми реалізуються за допомогою комп'ютера. При їх розробці виникли проблеми, пов'язані з програмною реалізацією електронних підручників. Перебільшення можливостей, створених програмістами комп'ютерних підручників, часто поєднуються з недооцінкою важливості тих психолого-педагогічних проблем, які виникають при розробці повчальних програм. Деякі розробники вважають, що в змозі створити ефективну повчальну програму.

Розповсюдження подібних поглядів впливає не тільки на теорію, але й на практику розробки повчальних програм. У ряді країн,

наприклад, у США, з'явилася величезна кількість мікроскопічних за своїми розмірами фірм, які розробляли повчальні програми. У нашій країні також нерідко серед розробників повчальних програм були фахівці з ЕОМ. У результаті створювалися численні, але малоефективні програми.

Основний показник високої якості повчальної програми – ефективність навчання. Великі демонстраційні можливості й високий ступінь інтерактивності системи не можуть служити підставою для того, щоб уважати повчальну програму корисною. Ефективність програми цілком і повністю визначається тим, наскільки вона забезпечує поставлену мету навчання, як найближчу, так і віддалену. При вирішенні будь-якого питання, починаючи з використання графіки й завершуючи індивідуалізацією навчання, повинна бути поставлена навчальна мета, а можливості комп'ютера проаналізовані з погляду психології і дидактики й використані при необхідності з педагогічної точки зору. Повчальна система повинна бути не ефектною, а ефективною.

При створенні програм, спрямованих на навчання, найважливішим є методичний аспект, і тому творець повинен оцінювати необхідність комп'ютерної підтримки, доцільність її використання, виявляти нові можливості застосування цього технічного засобу в набутті навичок, знань і вмінь у конкретному курсі. Повинна бути розроблена методика, адекватна меті використання комп'ютера при навчанні в даному курсі. Слід розглянути необхідність використання цього продукту з погляду студента. Програмою також повинні користуватися й інші викладачі. Тому будь-який досвід, рекомендації, методичні напрацювання й дослідження в цій галузі є корисними.

Під час роботи з викладачами, які використовували нові інформаційні технології в професійній діяльності, в основному демонструвалися комп'ютерні підручники, що були на той момент, повчальні програми та ін. При практичній реалізації використання цих програм з'ясувалося, що викладач, який роками виробляв свою власну методику, свій лекційний, методичний і практичний матеріал, не задоволений якістю представленого матеріалу в куплених програмних виробках. Тому з'явилася необхідність у створенні електронних підручників силами педагогів за участю студентів-програмістів.

Очевидно, що створення повчальних програм силами викладачів допоможе зняти гостроту головної проблеми комп'ютерного навчання – відсутність у достатній кількості й різноманітності якісних повчальних програм. Комп'ютерне навчання повинно перетворитися з жанру „показових виступів” на відкритих уроках у дійсно систематичне вивчення навчальних дисциплін або їх великих розділів.

В електронній повчальній програмі елементами навігації є засоби управління в структурі підручника, які чітко визначають своє призначення:

- меню, необхідне для переходу до основних розділів

підручника (одно- і дворівневе, горизонтальне або вертикальне);

- кнопки переходу між розділами підручників, зокрема історія переглядання підручника;

- картотека – елемент навігації, що дозволяє організувати структуру словника, списку літератури;

- прапорці – елементи навігації, що дозволяють організувати тести закритої форми (здійснити вибір з наявного списку);

- підказки – елементи, що дозволяють одержати докладніші пояснення в найбільш важких моментах, які можуть виникнути, наприклад, при відповіді на тести, вправи;

- мультимедіа вставка „обращение автора” – елемент навігації, що дозволяє звернутися до зовнішніх аудіо- або відеофайлів, що містять, наприклад, відеолекції, коментарі викладача до деяких схем, таблиць, ілюстрацій та ін.

Можлива наявність гіперпосилань, що містять статистичний та ілюстративний матеріал у вигляді презентацій, що емоційно насичує навчально-пізнавальну діяльність студента на початку роботи з електронним підручником. Особлива підбірка слайдів і мультимедіа прийомів у цих презентаціях підвищує рівень емоційного сприйняття матеріалу.

Важливим елементом при створенні подібного роду програм також є захист інформації в програмному продукті.

Перерахуємо зразкові вимоги, що пред'являються до електронних підручників:

- для захисту електронного підручника від несанкціонованої зміни повинні застосовуватися пароль або система паролів;

- зміни, якщо передбачена така можливість, повинні бути дозволені тільки викладачу, щоб не порушувалася загальна структура й зміст електронного підручника.

Модифікація електронного підручника потрібна, в першу чергу, для адаптації його до конкретного навчального плану, що зважає на специфіку дисципліни, що вивчається, можливості матеріально-технічної бази, особистий досвід викладача, сучасний стан науки, базовий рівень підготовленості студентів, обсяг годин, відведених на вивчення дисципліни та ін.

При розробці програмних продуктів потрібно вирішити проблеми, пов'язані з технологічною стороною створення продукту, що полягає у виборі платформ і операційних середовищ, технології програмування повчальної програми (програмування може здійснюватися з використанням мов програмування різного рівня, спеціалізованих пакетів, інструментальних систем).

Створення повчальної програми звичайно проходить чотири стадії.

1. Розробка сценарію повчальної програми: на цій стадії педагог

повинен ухвалити рішення про те, який розділ навчального курсу він переводитиме в повчальну програму, продумати матеріал інформаційних кадрів, питання і варіанти відповідей до них, щоб вони діагностували труднощі, з якими стикатимуться студенти при освоєнні матеріалу, розробити схему проходження програми, систему взаємозв'язків між її окремими кадрами і фрагментами.

2. Уведення в комп'ютер текстів окремих кадрів майбутньої програми, малювання картинок, формування контролюючих фрагментів: питань, варіантів відповідей до них і способів аналізу правильності відповідей.

3. Скріплення окремих елементів повчальної програми в цілісну діалогову систему, установлення взаємозв'язків між її елементами.

4. Супровід програми під час її експлуатації, внесення в неї виправлень і доповнень, необхідність яких виявляється при її використанні в реальному процесі навчання.

Тут же визначається й структура повчальної програми, яка повністю залежить від того, яка мета навчання ставиться при вивченні даного курсу залежно від виду навчального процесу, а також можливостей технічних засобів, на яких базується з подальшою експлуатацією створюваний програмний продукт.

Після довгої роботи над створенням продукту він у вигляді експериментальної версії готовий для впровадження викладачами в навчальний процес. Починається перший ступінь роботи програми як повноцінного повчального продукту. У процесі навчання за його допомогою виявляються програмні помилки. Не завжди функції у вигляді вимог програми, закладені в процесі створення, відповідають функціям, одержаним у результаті.

Експлуатація програми дозволяє з'ясувати і методичне питання про сприйняття її студентами, допрацьовується зовнішній вигляд програми. Очевидно, що студент-розробник програми повинен стежити за процесом її використання для виявлення всіх допущених при створенні помилок з подальшим їх усуненням.

Перераховані проблеми детально вивчаються студентами спеціальності „Програмне забезпечення обчислювальної техніки і автоматизованих систем” (дисципліна „Технологія розробки програмних продуктів”). Детально розглядається життєвий цикл програмних продуктів, який полягає в безперервному процесі з моменту ухвалення рішення про необхідність створення програмного продукту й закінчується в момент його повного вилучення. Для закріплення одержаних знань студентам пропонується створити повчальну або тестуючу програму за завданням викладача, проаналізувати й провести практично всі етапи життєвого циклу програмного продукту.

На сьогодні з'явився розвинений ринок повчальних програм найрізноманітнішого призначення та рівня навчання, і у викладачів виникла можливість вибору готових повчальних програм, зрозуміло, з

основною метою: удосконалення викладання навчальної дисципліни. Стосовно середнього спеціального навчання цей вибір істотно вужчий, ніж для середньої школи. Причина полягає в специфічних вимогах до спеціальних дисциплін, що відображає специфіку в підготовці фахівців того або іншого профілю. З цієї причини готові повчальні програми для технікумів майже не розробляються комерційними організаціями, оскільки програми, що відображають особливості постановки даної спецдисципліни в одному коледжі, не знайдуть свого споживача в іншому.

Тому актуальними для викладача спецдисциплін є засоби, що дозволяють самостійно створювати повчальні програми, не вдаючись до складних мов програмування.

На базі Стахановського відділення післядипломної освіти і дистанційного навчання Східноукраїнського національного університету імені В. Даля розроблена типова структура електронного навчального посібника, якп неодноразово апробована. Структура електронного навчального посібника включає наступні елементи: блок навчального матеріалу; блок внутрішнього контролю або самоконтролю (питання, вправи, тести); блок самоосвіти (додаткові питання для самостійного вивчення, посилання на джерела); блок зовнішнього контролю (вправи, лабораторні роботи, тести). Вищезгадані блоки взаємозв'язані між собою.

Результати апробації запропонованої методики оформлення електронного навчального посібника показали, що сформовані педагогічні умови сприяють зміні показників:

– підвищується рівень мотивації студентів до самостійного вивчення текстового матеріалу й готовності вирішення прикладних задач в процесі використання електронних засобів;

– значно підвищується показник використання ресурсів мережі Інтернет при вивченні і підготовці до занять.

Ураховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що необхідною умовою формування особистісно-орієнтованого освітнього середовища є створення інформаційного простору, який забезпечує діяльнісний підхід до навчання (освоєння нових інформаційних технологій), стимулює особистісне і професійне зростання, розвиток профкар'єри педагогів, які при впровадженні нових інформаційних технологій перетворюють не тільки освітній процес, але й склад своїх власних компетенцій.

Мартинюк І. В. Комп'ютерно-електронні повчальні програми в навчальному процесі

У статті визначено, що необхідною умовою формування особистісно-орієнтованого освітнього середовища є створення інформаційного простору, який забезпечує діяльнісний підхід до навчання, стимулюючого особистісного та професійного зростання,

розвиток профкар'єри педагогів, які при впровадженні нових інформаційних технологій перетворять не тільки освітній процес, але й склад своїх власних компетенцій.

Ключові слова: комп'ютерно-електронні навчальні програми, навчальний процес, особистісно-орієнтоване освітнє середовище.

Мартынюк И. В. Компьютерно-электронные обучающие программы в учебном процессе

В статье определено, что необходимым условием формирования личностно-ориентированной образовательной среды является создание информационного пространства, обеспечивающего деятельностный подход к обучению, стимулирующего личностный и профессиональный рост, развитие профкарьеры педагогов, которые при внедрении новых информационных технологий преобразуют не только образовательный процесс, но и состав своих собственных компетенций.

Ключевые слова: компьютерно-электронные обучающие программы, учебный процесс, личностно-ориентированная образовательная среда.

Martyniuk I. V. Computer-electronic instructive programs in an educational process

It is certain in the article, that creation of informative space providing activity approach to teaching is the necessary condition of forming of the personality-oriented educational environment, stimulant personality and professional growth, development of profkar'ery teachers, which at introduction of new informations technologies will transform not only an educational process but also composition of the own jurisdictions.

Keywords: computer-electronic instructive programs, educational process, personality-oriented educational environment.

УДК 378.2.011.3-51

О. Д. Нікуліна

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ОРГАНІЗОВУВАТИ ДИДАКТИЧНУ ГРУ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ДИТСАДКА**

Підвищення якості професійної компетентності студентів спеціальності „Дошкільна освіта” обумовлено тим, що в сучасному освітньому просторі першим ступенем безперервної освіти є дошкільна освіта. У Базовому компоненті дошкільної освіти України передбачена вимога особистісно-орієнтованого навчання й розвитку дітей

дошкільного віку, що може бути якісно здійснено в ході ігрової діяльності дітей. Тому потрібно у ВНЗ навчати студентів організовувати дидактичну гру, як пізнавальну діяльність дітей дошкільного віку.

У ході дидактичної гри діти набувають знань про оточуючий їх світ, створюють власний практичний досвід. Природна для дошкільників ігрова діяльність збуджує в них активність у досягненні цілі, сприяє появі інтересу до пізнання оточуючого середовища. Дидактична гра є провідною діяльністю дітей у підготовці до читання, лічби, письма, до формування комунікативних навичок спілкування дошкільників із однолітками, дорослими.

Завдання цієї статті – розглянути питання організації вихователем дидактичної гри як пізнавальної діяльності дітей на заняттях у дитсадку.

Розробкою теорії дитячих ігор займалися відомі психологи Ж. Піаже, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін.

Авторами розробки систем дидактичних ігор для дошкільників є відомі педагоги Ф. Фребель, М. Монтессорі. Вплив дидактичної гри на розвиток дитини досліджено в працях педагогів Є. Тихеевої, Ф. Блюхер, О. Усової.

У процесі вивчення зі студентами питань організації дидактичної гри з дошкільниками викладачеві слід добре обґрунтовувати її структурні складові – дидактичне завдання, ігровий задум і правила, початок гри, ігрові дії, підсумок гри. Студенти повинні навчитися створювати умови для емоційного настрою дітей на всіх етапах гри. Це використання загадкових ситуацій, яскравої наочності, демонстрацій із казковими героями.

Студенти з'ясовують, що в процесі дидактичної гри дітей приваблює можливість проявити активність, позмагатися, виграти. Досягнення навчальної мети відбудеться за умови, що в дитині з'явилося бажання грати. Ось чому навчальне завдання вихователь трансформує в дидактичну гру. Наприклад, із метою навчання дітей розрізняти кольори предметів проводяться ігри – „Барвистий букет”, „Різнокольоровий килимок”. Діти розповідають про кольори квіток, малюнок килимка й набувають практичних умінь щодо визначення кольору предметів.

Щоб студенти методично правильно навчилися організовувати ігри на заняттях у дитсадку, з ними слід проаналізувати різні види дидактичних ігор – сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання.

Правильно організована дидактична гра сприяє збагаченню новими знаннями життєвого досвіду дітей, розвитку творчих здібностей. У дидактичній грі реалізуються не тільки навчальні цілі, а й розвивальні, виховні. Діти повинні уважно сприймати задум, правила гри, швидко їх засвоювати, щоб правильно відтворювати ігрові дії, досягти потрібного навчального результату.

Розглянемо дидактичні ігри із новаторського досвіду вихователів, які можна проводити на заняттях у старшій групі дитсадка.

Гра „відвідування магазину іграшок”.

Мета. Учити дітей описувати предмети за їх істотними ознаками, пізнавати предмети за описом, розвивати мовлення дітей, виховувати комунікативність.

Ігрове правило. Продавець продає іграшку за умови всебічного її опису (за кольором, формою, розміром, матеріалом), за умови знань приказок, загадок, віршиків.

Хід гри

Вихователь відкриває шафу з іграшками та виставляє їх на стіл.

- Діти, зараз ви будете гратися в гру „Відвідування магазину іграшок”. Магазин буде незвичайним тому, що замість грошей треба пред’явити знання, проявити кмітливість, організацію, доброзичливість, вихованість.

Щоб почати гру, треба вибрати продавця. Хто розповість віршика, приказку, загадку? (Вибрано продавця.)

Продавець. Щоб купити іграшку в нашому магазині, треба її правильно описати, розповісти про неї все, що ви знаєте, розповісти як і з ким будете гратися. Коли покупець ввічливий, може описати іграшку за кольором, формою, розмірами, матеріалом, знає про неї віршика, загадку, тоді продавець продасть йому іграшку й після заняття можна буде погратися з купленою іграшкою з друзями.

Покупець 1. Я хочу придбати іграшку зеленого кольору, металеву, із кабіною, кузовом, чотирма колесами, на ній можна перевозити невеликі грузи, гратися буду обережно, щоб не зламати. Гратися буду з друзями – Петриком та Сергійком. Я загадаю таку загадку: „Хто вони такі? Вдень швидко їздять, а вночі сплять у гаражі?”

Продавець. Я зрозуміла, що покупець хоче купити вантажівку. Але в мене є запитання до його друзів: „Яким транспортом перевозять людей?”

Покупець 2. Я хочу придбати іграшку. Вона сіренька, пухнаста, з круглою мордочкою, зеленими очима, із невеличкими вухками, довгими вусами і чотирма лапками й довгим хвостом.

Продавець. Якщо ти відгадаєш загадку, то я буду впевнена, що ти хочеш купити саме цю іграшку. Слухай загадку: „Хто вищий, коли сидить, ніж коли стоїть?”

Коли всі іграшки дітьми розкуплені, вихователь підводить підсумок гри.

- Діти, як треба поводитися в магазині? (Не заважати покупцям вибирати потрібний товар, не розмовляти голосно, бути ввічливими з продавцями, правильно описувати товар, який треба купити.)

- Діти, а що потрібно сказати продавцю, якщо вам сподобалася така іграшка? (Будь-ласка, покажіть мені руденького песика з пухнастим хвостиком та білою грудкою.)

Краще навчитися математики, розвивати уяву, уявлення, мислення дітям допоможе гра „Математика на кухні”.

Така гра може бути проведена в декількох варіантах: розрізання овочів, фруктів або перегинання паперових геометричних фігур.

Гра „Математика на кухні”.

- Діти, уявіть, що ви на кухні. Нарізаємо картоплю кружечками, щоб її підсмажити. Покажіть мені кола, які лежать у вас на столах.

- Усі молодці! Ви мені показали різні за розмірами кола – великі, середні, малі.

- Подивіться на картопляні кружечки. Що можна сказати про їх розміри. (Вони неоднакові за розмірами, серед них є, і великі, і середні, і малі.)

- Діти, я ще одну картоплинку буду нарізати кружечками, а ви стежте за їхніми розмірами. (Спочатку утворюються маленькі кружечки, потім більші, на середині картоплини кружечки найбільші, а потім знову вони зменшуються.)

- Які ще овочі нарізають кружечками? (Помідори, огірки, кабачки, моркву, редиску.)

- А чому такі овочі називають круглими. (У розрізі вони мають форму круга.)

- Назвіть фрукти круглої форми. (Яблука, вишні, персики, апельсини.)

- Яка властивість притаманна круглим предметам? (Круглі предмети котяться.)

- Яка об'ємна геометрична фігура є еталоном для круглих овочів, фруктів? (Куля.)

- Які предмети мають форму кулі? (Глобус, акваріум, плафон.)

У ході гри „Математика на кухні” можна показати дітям, які плоскі геометричні фігури утворюються, коли розрізати за різними напрямками (впоперек, вздовж) огірок (форма циліндра), морква (форма конуса). Якщо розрізається яблуко, то діти впевнюються, що у розрізі за будь-якими напрямками буде круг.

Веселою і дотепною для дітей є дидактична гра „Осінні дари”.

Завдяки щедрій осені люди милуються природними дарами. Діти розглядають виставку дарів з городу, саду, ліса. Про осінь кажуть, що вона золота (краса різнобарвного листя), запашна (аромати осінніх яблук, груш), ситна (овочів, фруктів, грибів – усього вдосталь). Восени люди запасують овочі й фрукти на зиму (соління, варення, консервування).

Гра „Дари щедрій осені”

Мета. Систематизувати знання дітей про фрукти, овочі, описувати їх за кольором, формою, величиною, смаком.

Задум. Хто скоріше й правильніше збере овочі для борщу, фрукти для компоту.

Спочатку гри діти відвідують виставку овочів і фруктів, описують їх, розповідають про них віршики, прислів'я, загадують загадки. На

виставку приходить дівчинка – господарка з кошиком у руках. Вона просить дітей відібрати овочі для борщу.

- Діти, хто з вас знає, з яких овочів варять борщ? (Картоплі, помідорів, капусти.)

- Діти, ось я взяла картоплинку. Хто з вас розповість про неї? (Картоплинка жовтенька, кругленька, в середині біленька, а як звариться то буде м'якенькою, розсипчастою, смачною.)

- Які страви готують із картоплі? (Варять супи, вареники, її смажать.)

- Правильно. Що це я взяла для борщу? (Капусту.)

- Хто мені розповість про капусту? (Капуста біла за кольором, велика за розмірами, має багато листя, які щільно прилягають одне до одного.)

- Які страви готують із капусти? (Капусту тушкують, з нею печуть пиріжки, роблять салат.)

- Діти розповідають про всі овочі, які кладуть до борщу. Коли всі овочі господарка збрала для борщу, вона дякує дітям за допомогу й називає імена дітей, які були найактивнішими, та просить кожного намалювати найулюбленіші овочі.

Другій господарочці діти допомагають зібрати кошик для приготування компоту. Господарочка просить розповісти про кожен фрукт, описати його. Фрукти аналізуються за кольором, формою, смаком. Діти розповідають, що фрукти – це вітамінне харчування для людей. Із фруктів варять повидло, джем, готують соки, з ними печуть пиріжки. За пропозицією господарочки діти малюють найулюбленіші фрукти. У ході підсумку гри діти складають колективні малюнки овочів і фруктів.

Гра „Що взимку буває?”

Мета. Закріпити пори року, назви місяців за допомогою опису пори року, природних явищ, життя людей і тварин взимку.

Задум. Мандруючи з сніговичком, діти описують зимні пейзажі, дерева, птиць, розповідають про життя людей узимку.

Учитель. Діти, хто це завітав до нас у морозний ранок? (Це сніговичок.)

Учитель. У яку пору року ми зустрічаємося з сніговичком? (Узимку.)

Сніговик. Діти, я сніговичок, приходжу до вас взимку. Хто мені скаже, що відбувається надворі взимку? (Тріщить мороз, падає сніг, річки, озера вкриваються кригами, дерева стоять сірі, тільки ялинка зеленіє.)

Сніговик. Діти, яке сонце взимку? (Сонце світить, а не гріє.)

Сніговик. А хто знає, який вітер взимку? (Холодний, пронизливий.)

Сніговик. Діти, який день взимку? (День короткий, а ніч довга.)

Сніговик. Хто з вас пам'ятає, скільки місяців триває зима? (Три місяці: грудень, січень і лютий.)

Сніговик. А знаєте, чому люди саме так назвали зимові місяці? (У грудні земля в грудки змерзається, у січні мороз січе, а в лютому віхоли лютують, снігом ліса, поля й села засипають.)

Сніговик. У якому місяці люди прикрашають ялинку? (У грудні.)

Сніговик. Що роблять діти взимку? (Грають у сніжки, катаються на санчатах, лижах, ковзанах.)

Сніговик. Як живеться пташкам узимку? (Їм важко знайти корм, тому людям треба птахів підгодовувати.)

У підсумку дидактичної гри діти розповідають про свята, які відбуваються взимку. На великому аркуші паперу створюється колективний малюнок із зимовим пейзажем.

Наведені приклади дидактичних ігор показують, скільки різноманітних знань, умінь можуть набути діти на заняттях у дитсадку. Зустріч із різними героями допомагає дітям краще дізнатися про різні знання, які будуть корисними для їх життя.

Вихователі дитсадка, які на заняттях у ВНЗ беруть участь у організації дидактичної гри, впевнюються, як діти легко можуть засвоювати оточуюче середовище, набувати комунікативних навичок та розвивати мовленнєві можливості. Вони переконуються в тому, що в ході дидактичної гри реалізуються навчальні, розвивальні й виховні цілі.

Література

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с. **2. Поніманська Т. І.** Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с. **3. Козлова С. А.** Дошкільна педагогіка : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2001. – 416 с. **4. Бурова А.** Організація ігрової діяльності дошкільнят у світі вимог Базової програми / А. Бурова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 12. – С. 4–5.

Нікуліна О. Д. Формування вмінь організовувати дидактичну гру в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дитсадка

У статті обґрунтовано структуру дидактичної гри як пізнавальної діяльності, показані методики роботи викладача ВНЗ із студентами щодо засвоєння питань організації дидактичної гри з дошкільниками, наведені приклади дидактичних ігор.

Ключові слова: дидактична гра, ігрова діяльність, організація дидактичної гри.

Никулина А. Д. Формирование умений организовывать дидактическую игру в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей детсада

В статье обоснована структура дидактической игры, как познавательной деятельности, показаны методы работы преподавателя ВУЗа со студентами по усвоению вопросов организации дидактической игры с дошкольниками, приведены примеры дидактических игр.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровая деятельность, организация игровой деятельности.

Nikulina O. D. Forming of didactic game organization abilities in the process of professional training of future kinder garden teachers

In article a structure of a didactic game as a cognitive activity is described, the methods of work of the university teacher and the students concerning the aspects of the organization of a didactic game. The article highlights a structure of didacted game, methods in the organization of didactic games with pre-school children, the examples of didactic games are given.

Keywords: didactic game, the organization of the game.

УДК 378.015.31: 316.42-057.87

О. А. Сєваст'янова

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЯК ОСОБЛИВИЙ ІНСТИТУТ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Успішне реформування вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу, її розвиток у напрямку демократизації вимагають оновлених підходів до оцінки результатів соціалізації різноманітних категорій молоді й особливо студентства. Це зумовлено тим, що студентська молодь, маючи найбільший потенціал уже в найближчі десятиліття реалізовуватиме економічну, політичну, соціальну, культурну стратегію в Україні. Сьогодні вишіське навчання є потужним чинником соціалізації особистості студента і цей процес іде в ході спільної життєдіяльності і студентів, і викладачів.

Проблеми соціалізації активно досліджувались у вітчизняній і зарубіжній науці протягом усього ХХ століття. Найбільший внесок становлять: роботи, які розкивають міждисциплінарні уявлення про соціалізацію особистості (Г. Андрєєва, Н. Андрєєнкова, І. Кон, О. Кушак, Н. Лавриченко, В. Москаленко, А. Мудрик, С. Савченко та ін.); дослідження, звернені до студентства як особливої соціально-демографічної групи суспільства (В. Лісовський, С. Левікова, В. Павловський, Б. Рубін, С. Савченко та ін.); теорії, які присвячені

застосуванню різноманітних педагогічних підходів у вищих навчальних закладах (В. Андрищенко, І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боритко, І. Зимня, В. Краєвський, О. Крюкова, В. Сериков, А. Хуторської та ін.).

Усі згадані дослідження відображають сучасні уявлення про загальні закономірності й особливості соціалізаційних процесів, які відбуваються в різні часові проміжки, у різних суспільствах й соціально-демографічних групах.

Метою даної статті є аналіз системи вищої освіти як найважливішого соціалізаційного інституту, вивчення процесу соціалізації студентства в професійному середовищі.

Вища школа сьогодні являє собою не тільки найважливіший соціально-економічний елемент державної машини. У сучасних умовах вона залишається останнім соціалізаційним механізмом, покликаним або успішно завершити, або скоректувати результат соціалізаційних впливів на особистість.

Студентство визначається як група людей молодого віку, які об'єднані виконанням потенційно найбільш значущих для суспільства спеціальних навчальних та соціально-підготовчих функцій, тимчасово не беруть участь в суспільно-продуктивній праці (або беруть участь епізодично), для яких характерні спільність побуту, психології, системи цінностей, культури і які готуються до виконання в суспільстві соціальних ролей інтелігенції (виробничої, організаційно-управлінської та культурно-конструктивної) [5, с. 145].

Жодна з соціальних груп не має таких особливостей як студентство: фактичний збіг колективних форм навчання з колективними формами побуту та проведення дозвілля. Але це – лише зовнішня передумова інтенсивності взаємоспілкування. Внутрішня її „пружина” – динамічна природа соціально-підготовчого процесу.

Період навчання у ВНЗ в останні роки більшістю дослідників виділяється у самостійний інститут соціалізації. У сучасній соціології це поняття трактується як „форма закріплення й спосіб здійснення спеціалізованої діяльності, що забезпечує стабільне функціонування суспільних відносин” [6].

Найбільш відомими й визнаними інститутами соціалізації є батьківська і власна сім'я, система дошкільних закладів, школа, системи професійно-технічної й вищої освіти, армія, трудові колективи, неформальні об'єднання молоді та ін.

Система вищої освіти при організованому в її межах педагогічному впливі є провідним інститутом соціалізації особистості, який закладає основи її життєдіяльності, світогляду, морально-етичні установки на наступне життя.

На сучасному етапі необхідно говорити про системні зрушення в умовах соціалізації особистості:

1. Перерозподіл впливу на особистість інститутів соціалізації. Своєрідну роль у соціалізації особистості приймає на себе інститут однолітків, що тимчасово здобуває цілий ряд функцій інших соціалізуючих інститутів, а саме школи, родини, виробничої системи тощо.

2. Особливого значення набуває молодь як суб'єкт і об'єкт соціалізації. Молодь найбільш чуйно «уловлює» інноваційні тенденції в розвитку суспільства. Це відбувається в силу того, що молодь у своєму існуванні спирається не тільки і не стільки на стандарти минулого, скільки на стандарти майбутнього суспільства. У сучасний період саме молодь опинилася в найбільш складному становищі. Відмова від громадських організацій у школі й у навчальних закладах середньої і вищої ланки в цілому призвела до того, що молода людина була „виплеснута” разом з ідеологією. Ситуація ускладнюється ще і тим, що „...виховувати повинні дорослі, що не вписуються в це життя. А саме її реалії визначають зміст, характер і, у кінцевому рахунку, результат соціалізації молоді” [4, с. 4]. Саме ця умова, виділена А. В. Мудриком, є відмінною рисою сучасних процесів соціалізації.

3. Винесення значної частини виховної роботи за межі школи. У сучасний період суспільство „...перейшло від відносно стабільної передбачуваної фази своєї історії до динамічної, непередбаченої фази розвитку” [1].

Можна виділити 3 макросоціальних аспекти, що будуть визначати завтра методологічну базу ефективності життєдіяльності сучасної людини:

1. Збільшення кількості інститутів, що соціалізують, і зміна значимості конкретних агентів соціалізації.

2. Підвищення активності і вибірковості, тобто суб'єктивності самої особистості.

3. Ускладнення і зміна цілей і методів соціалізації. Дані тенденції істотно змінюють структуру, функції і потенційний ефект кожного окремого інституту соціалізації. Ефективність інститутів соціалізації сьогодні оцінюється не тільки за ступенем успішності засвоєння і відтворення успадкованих від минулого цінностей і навичок, а й з погляду того, „...чи готують вони підростаюче покоління до самостійної творчої діяльності, постановці і рішенню нових задач, яких не було і не могло бути в досвіді минулих поколінь” [3]. В світлі цього стає зрозумілим якої ваги набуває проблема ефективності виховання у вищих навчальних закладах.

У ВНЗ соціалізація студентства не зводиться до оволодіння тільки професійними знаннями, сьогодні актуальними стають проблеми різностороннього розвитку особистості й передусім її суб'єктності. Розвиток суб'єктних якостей студентства передбачає накопичення суб'єктного досвіду, під яким розуміється досвід бути особою. Здатність до виконання особистісних функцій.

Які ж особливості характерні для системи вищої освіти як найважливішого соціалізаційного інституту?

1. Навчання у ВНЗ розглядається як особливий вид трудової діяльності. Вища освіта, яку отримує частина молоді, стає не тільки свідченням інтелектуальних здібностей власників дипломів, але й необхідною умовою існування людини в сучасному світі.

2. Отримання вищої освіти припадає на час розквіту життєвих, інтелектуальних, творчих сил людини, саме в цьому віці закладаються всі основні світоглядні основи, з якими особистість ввійде в наступні соціалізаційні інститути.

3. Процес оволодіння сучасними науковими знаннями й практичними вміннями в різних галузях людської діяльності доволі тривалий, і при всіх спробах не вдається скоротити його менш ніж на 5 років.

4. Система вищої освіти чутливо реагує на суспільні запити в економічній, технологічній, політичній галузях. Сьогодні багато ВНЗ країни налагоджують партнерство з підприємствами, суспільними, політичними соціальними інститутами, що, безумовно, розширює соціалізаційні можливості для випускників.

5. Найважливішою тенденцією сучасної вищої освіти є зниження ролі держави в управлінні ВНЗ і розширення начал самоврядування, у тому числі студентського самоврядування. Спільна праця органів студентського самоврядування з адміністрацією допомагає орієнтуватися студентам у складній ситуації сучасного світу, вносити конкретні пропозиції з метою покращення навчально-виховного процесу.

6. Система вищої освіти надає студентам не тільки широкі можливості отримання професійних знань, але й активно залучає їх у загальний інформаційний потік у найрізноманітніших галузях людської діяльності. Система Інтернет, сучасні комп'ютерні технології, новітня література з найактуальніших проблем сучасності роблять студента одним з найбільш інформованих членів суспільства.

7. Організація виховного процесу, максимально наближеного до дійсності, коли студент у процесі активної участі в різноманітних формах виховної роботи здобуває особистий досвід суспільно-корисної діяльності. Активна участь у різноманітних заходах і в цілому в університетському громадському житті формує у молоді навички управлінської діяльності, лідерські якості, вміння працювати в колективі.

8. Найважливішою особливістю системи вищої освіти як соціалізаційного інституту є те, що фактично тільки вона реально сприяє процесу залучення молоді в особливий вид людської діяльності – науково-дослідну. Організація й проведення у ВНЗ науково-дослідної роботи створює атмосферу особливої товариськості й ділового співробітництва між викладачами й студентами.

9. Система вищої освіти, акумулюючи в собі зростаючі можливості комунікативних та інформаційних технологій,

перетворюється з винятково зразкового інституту на вирішальну силу суспільної модернізації, через яку в різні моменти свого життя змушені будуть пройти всі продуктивні верстви суспільства.

10. Студентська молодь, яка з огляду на її вікове, соціальне, професійне становище посідає особливе місце серед інших суспільних груп. Це пояснюється особливостями віку молоді, а також професійними педагогічними впливами й особливою атмосферою вишівського життя, яка визначається нами як культурно-освітній простір ВНЗ.

Ми дійшли висновку, що зазначені нами особливості системи вищої освіти як особливого інституту соціалізації по-різному проявляються в сьогоднішньому просторі України. Деякі з них з самого початку притаманні системі вищої освіти, і зі зміною суспільно-політичного устрою змінилась лише специфіка їх прояву. Поява інших, навпаки, стала можлива тільки після кардинальних соціально-економічних змін у розвитку української держави. По-різному проявляється їх соціалізаційний потенціал, однак усі вони реально впливають на процеси соціалізації студентської молоді, виступають тими умовами, на яких відбувається реалізація провідного чинника соціалізації особистості вищої освіти – процесу виховання.

Можна впевнено прогнозувати зростання ролі виховного процесу як найважливішого фактора професійної підготовки студентства, його соціалізації. Тому проблема соціалізації студентської молоді у ВНЗ є дуже актуальною, особливо в світлі прямування України до Болонського процесу і загалом до європейських стандартів освіти.

Література

- 1. Асмолов А. Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. – Воронеж, 1996. – 600 с.
2. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В. С. Курило, С. В. Савченко. – К. : Генеза, 2004. – 144 с.
3. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – С. 165.
4. Мудрик А. В. Социализация и „смутное время” / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1991. – С. 4.
5. Соціологія культури : навч. посіб. // О. М. Семашко, В. М. Піча, О. І. Погорілий та ін. – К. : „Каравела”, Львів: „Новий світ”. – 2002. – С. 145.
6. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Политиздат Украины, 1990.

Сєваст'янова О. А. Вищий навчальний заклад як особливий інститут соціалізації студентської молоді

Стаття містить аналіз системи вищої освіти як найважливішого соціалізаційного інституту. Розкрито процес соціалізації студентства в професійному середовищі.

Ключові слова: соціалізація, студентська молодь, виховний процес в вузе.

Севастьянова Е. А. Высшее учебное заведение как особенный институт социализации студенческой молодежи

Статья содержит анализ системы высшего образования как важнейшего социализационного института. Раскрыт процесс социализации студенчества в профессиональной среде.

Ключевые слова: социализация, студенческая молодежь, воспитательный процесс у ВУЗ.

Sevastyanova E. A. Higher educational institutions as a special institut of socialization of students

The article is devoted to the analysis higher education system as essential socialization institute. The process of socialization students in professional environment is solved.

Keywords: socialization, student youth, educational process at higher educational institutions.

УДК 378.147.111

О. Н. Чиж, Т. Є. Фіногєєва

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ НА РІВНІ ФАКУЛЬТЕТІВ**

Науково-технічна революція та задачі, які поставлено перед сучасним суспільством потребують від викладачів вищої школи не тільки повсякденного вдосконалення змісту освіти та методів навчання, але й безперервного поліпшення організації самого навчального процесу. У багатогранній праці, яка здійснюється вищою школою з метою підвищення якості майбутніх фахівців, одне з центральних місць займають питання вдосконалення управління навчальною діяльністю студентів (факультету, курсу, потоку, групи). Питання управління навчальним процесом поки що не достатньо висвітлюються педагогічною літературою. Однак окремими вишами накопичено значний практичний досвід з різних аспектів управління навчальним процесом як цілісною системою, яка потребує подальшого узагальнення та розповсюдження.

Мета статті – вивчити проблему оптимізації управління самостійною роботою студентів на рівні факультету. Необхідність такого дослідження зумовлена прагненням, перш за все, знайти раціональні шляхи організації навчальної роботи студентів поза межами обов'язкових занять, встановити в системі „самостійна робота” канали зворотного зв'язку, посилити контроль та координацію діяльності всіх навчальних та навчально-допоміжних підрозділів факультету. Під самостійною роботою ми розуміємо навчальну діяльність студента, яка

виконуються за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. Управління самостійною роботою студентів на рівні факультету розглядається як спрямований вплив на весь колектив, а також на окремих студентів з метою організації та координації самостійної діяльності майбутніх фахівців, забезпечення узгоджених та раціональних дій всіх ланок системи цієї роботи. Під оптимальним розуміється такий варіант управління самостійною роботою студентів, який більш за все стимулює без шкоди для здоров'я студента процес засвоєння знань за рахунок більш повного використання резервів та можливостей людського організму, зменшення витрат невикористаної навчальної праці.

На основі принципів положень наукової організації навчального процесу в вищій школі [1], перед управлінням в системі „самостійна робота” постає ряд конкретних задач: розробка плану організації та проведення самостійної роботи; визначення мети кожного завдання та його типу, координування діяльності викладачів та студентів в системі „самостійна робота” згідно з планом проведення та певними навчальними обставинами; оцінка рівня організації самостійної роботи, кількісний та якісний облік її результативності.

На наш погляд, досить перспективним з точки зору повноти рішення задач управління є напрямок, пов'язаний з розробкою спеціальних програм управління самостійною роботою студентів. Такі програми представляють собою сукупність взаємозалежних підпрограм, які описують рішення однієї чи декількох задач управління. У якості основного елементу програма містить централізоване керівництво самостійною роботою студентів з боку декана і його заступників, та одночасно передбачає широкі можливості для прояву самостійності й ініціативи всіма працівниками та студентами факультету.

У ряді факультетів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка та Української інженерно-педагогічної академії в основу програм управління самостійною роботою студентів було покладено відомі в вищій школі навчально-методичні матеріали, адаптовані з урахуванням рішення задач управління. Такий підхід до створення програм виявився досить раціональним, тому що він не вимагав суттєвої перебудови форм та методів планування й організації навчального процесу. Разом з цим обрана методика дозволила отримати на основі виділених навчально-методичних матеріалів систему підпрограм управління алгоритмічного типу, які наказують відповідним об'єктам управління (кафедрам, навчально-допоміжним підрозділам, викладачам, студентам) певний порядок дій, пов'язаний з рішенням окремих навчальних задач.

За діапазоном управлінських впливів найсуттєвіші підпрограми управління самостійною роботою студента розташовуються в наступній послідовності: 1) графік проходження дисциплін; 2) навчальні завдання студенту; 3) тематичний робочий план викладача; 4) зведений графік

консультацій; 5) план проведення контрольних заходів. Перші три підпрограми (в сукупності) в більшості випадків містять наступну інформацію: детально розшифровані теми програм навчальних дисциплін; порядок проходження тем навчальних дисциплін, розписаний за тижнями кожного семестру; методологічні та методичні аспекти лекційних курсів, практичних та семінарських занять; розділи тем, які виносяться на самостійну роботу поза межами навчальних занять за розкладом; систему контрольних питань та практичних завдань; перелік вмінь та навичок, якими повинен оволодіти студент в результаті вивчення однієї або декількох взаємопов'язаних тем. Під темою навчальної дисципліни розуміється її складова частина, зміст якої за своїм обсягом, характером зв'язків з іншими частинами та логічною завершеністю являє собою з методичної точки зору відносно самостійний цикл учбових дій. З кожною темою, на підставі бюджету часу, співвідноситься оптимально можливий час, який відводиться на оволодіння її змістом та відповідними практичними вміннями та навичками. Таким чином, сукупність витрат часу та праці, пов'язаних з повним засвоєнням теми студентами, можливо наближено розглядати в якості одиниці виміру обсягу учбової роботи. Цей висновок є суттєвим для планування всього навчального процесу, тому що дозволяє запровадити практично обґрунтовані норми навчальної роботи студента.

Три підпрограми алгоритмічного типу, які розглядаються, пов'язані в єдиний комплекс планом організації вивчення навчальної дисципліни, складені з урахуванням обсягу роботи по кожній темі, причому з цих трьох програм найбільше навантаження в інформаційному плані має тематичний план роботи викладача. Виступаючи одним з найбільш раціональних видів оперативного планування проходження дисципліни, тематичний план викладача, як правило, складається на семестр (на підставі державних навчальних планів та програм) та розглядає сукупність та послідовність робіт, які забезпечують вивчення дисципліни. У структурному відношенні такий план багато в чому залежить від цілей та задач, які стоять перед вишем (факультетом, кафедрою), та передбачає в якості обов'язкового моменту розподіл навчального матеріалу теми за окремими видами занять (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття).

Такі плани, вимагаючи ретельної розробки методологічних та методичних аспектів курсів, містять спеціальні розділи, присвячені організації самостійної роботи. Ці розділи частіше за все містять: 1) графік проходження тем, розписаний по тижням семестру; 2) теоретичні питання для самостійного вивчення з зазначенням відповідної літератури; практичні завдання (вправи, задачі, різного типу завдання, у тому числі й з елементами наукового дослідження, тощо); 4) контрольні заходи (індивідуальне опитування, короткотривала контрольна робота, співбесіда, контрольна робота, колоквиум). По пунктам 2 і 3 вказуються орієнтовний час, який відводиться студенту на

виконання завдання, а по 4 – технічні засоби, що використовуються для контролю знань. Тематичні робочі плани викладача можуть доповнюватися картками-завданнями навчально-допоміжного персоналу, у яких по кожній темі заздалегідь встановлюються вимоги до наочних посібників, демонстраційних досліджень, технічних засобів, допоміжних матеріалів тощо.

У межах одного курсу в тісному зв'язку з тематичним робочим планом викладача знаходяться навчальні завдання студентам. Однак, на відміну від тематичного плану, який упевнено можна вважати програмою викладача зі студентом по одній з дисциплін навчального плану, завдання, перш за все, є програмою самостійної роботи студента з тієї ж дисципліни. Принципова різниця в цільовому призначенні програм, які розглядаються визначає їх відмінність і за змістом. Зберігаючи розподіл матеріалу навчальної програми по темах, а також графік проходження тем, навчальні завдання акцентують увагу кафедр на плануванні, організації та контролі самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим навчальні завдання, як правило, містять розділи тем для самостійного вивчення з зазначенням літератури; теоретичні та практичні завдання дослідницького характеру; систему контрольних питань та практичних завдань; перелік умінь та навичок, якими повинен оволодіти студент у результаті вивчення окремих тем та дисципліни в цілому; графіки контрольних заходів. Відмітимо, що і навчальні завдання студенту, які безумовно відносяться до одного з найпростіших типів програмованого посібника, та тематичний робочий план викладача оптимально можуть бути поєднані в одному програмованому підручнику, який містить не тільки навчальний матеріал, але й програму роботи по його вивченню [2].

На рівні, що розглядається цикл заходів з планування, організації та контролю самостійної роботи студента завершує графік проходження дисциплін. Основне призначення цього графіку – координація та регулювання діяльності викладача та студентів в системі „самостійна робота”. За своєю формою графік проходження дисциплін досить простий та описується таблицею, яка містить в якості головних елементів стрічкові графіки вивчення окремих дисциплін. Досвід свідчить, що ефективність графіку проходження дисциплін значно вище, коли він поєднується з графіком контрольних та інших найважливіших заходів, передбачених навчальним планом та програмами. В остаточному вигляді графік формується деканатом на підставі інформації, яка надається кафедрами у вигляді розгорнутих стрічкових графіків.

У плані проведи мого аналізу змісту структурних елементів графіка проходження дисциплін відмітимо, що учбова атестація студентів, як правило, проводиться 2-3 рази на семестр одночасно за всіма предметами та тільки за результатами поточної навчальної роботи студентів. Відмітимо також, що крім названих вище контрольних заходів, відповідний розділ програми управління самостійною роботою

містить: контрольний журнал проходження дисциплін, який знаходиться у декана; журнал поточної успішності студентів; графіки контрольних відвідувань занять деканом факультету, його заступниками та завідувачами кафедр. Ми не зупиняємося на аналізі цих методичних документів, тому що їх цільове призначення та структура очевидні.

Особливе місце в системі підпрограм управління самостійною роботою студентів займає зведений графік консультацій. Як і розклад навчальних занять, він складається деканатом, виходячи з загальної кількості годин, які відводяться навчальним планом на цей вид робіт, і передбачає протягом семестру проведення консультацій з окремих предметів в строго визначенні дні та години. Таке централізоване планування консультацій покликане не тільки забезпечити економічне використання бюджету часу викладача та студентів, але й підсилити індивідуальну роботу, яка проводиться кафедрами. Зведений графік консультацій є одним з елементів системи заходів спеціальної програми, мета якої – оптимізувати умови організації самостійної роботи студентів поза межами розкладу обов'язкових занять. Зокрема, ця система заходів передбачає: складення більш повного переліку видів робіт, які здійснюються вишем та його суспільними організаціями з метою всебічної та якісної підготовки висококваліфікованого фахівця; розподіл робіт між підрозділами ВНЗ та його суспільними організаціями, який виключає дублювання та паралелізм; розробку підрозділами ВНЗ, суспільними організаціями детальних планів виконання доручених робіт; розподіл бюджету часу, який відводиться на їх виконання, розробку з позиції НОП чіткої послідовності виконання планів.

Досвід роботи ВНЗ свідчить, що на першому організаційному етапі реалізації планів доцільно одразу ж виділити час на щоденну самостійну роботу студента (в межах 3-3,5 год.), вилучивши цей час з подальших розрахунків. З позиції управління самостійною роботою студентів особливо важливим є етап, пов'язаний з розробкою графіку реалізації планів. Наприкінці такий графік перетворюється в обґрунтований режим навчально-виховної роботи вузу, який розподіляє по дням тижня (з урахуванням розподіленого бюджету часу) послідовність виконання планів ректоратом, факультетами, суспільними організаціями, кафедрами, спортивними клубами тощо.

Таким чином, розроблений графік послідовності виконання робіт, узгоджений зі зведеним графіком консультацій, графіками робіт кабінетів, лабораторій, навчальних майстерень, читацьких залів, бібліотеки, достатньо строго визначає, у свою чергу, режим самостійної діяльності студента, одночасно надаючи йому час для здійснення своїх особистих планів.

Література

1. Архангельський С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М., 1976. **2. Молибог А. Г.** Программированное обучение. – М., 1967.

Чиж О. Н., Фіногєєва Т. Є. Деякі аспекти організації самостійної роботи студентів на рівні факультетів

Стаття присвячена проблемі оптимізації управління самостійною роботою студентів на рівні здібностей. Програма управління самостійною роботою студентів включає: список проходження дисциплін; тематичний працюючий план вчителя; сумарний список консультацій; план внесення поза контрольними діями. Рекомендації на організації кожного компоненту програми управління самостійною роботою студентів надані.

Ключові слова: організація самостійної роботи, управління, рівень здібностей, студент, ВНЗ.

Чиж А. Н., Финогеева Т. Е. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов на уровне факультетов

Статья посвящена проблеме оптимизации управления самостоятельной работой студентов на уровне способностей. Программа управления самостоятельной работой студентов включает: список прохождения дисциплин; тематический работающий план учителя; суммарный список консультаций; план внесения вне контрольных действий. Рекомендации на организации каждого компонента программы управления самостоятельной работой студентов предоставлены.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, управления, уровень способностей, студент, ВУЗ.

Chyzh A. N., Fynogeeva T. E. Some aspects of organization of independent work of students at the level of faculties

Article is devoted to a problem of optimization of management by independent work of students at a level of faculties. The program of management is offered by independent work of students which includes: the schedule of passage of disciplines; the thematic working plan of the teacher; the summary schedule of consultations; the plan of carrying out of control actions. Recommendations on the organization of each component of the program of management by independent work of students are given.

Keywords: organization of independent work, managements, level of capabilities, student, institute of higher.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 372

І. О. Бучук

УПРАВЛІННЯ АДМІНІСТРАЦІЄЮ ШКОЛИ ТА ПОЗАШКІЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ У МЕЖАТЕСТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Україна вступає в нову форму свого розвитку, що характеризується розширенням спектру ринкових реформ, підвищенням ролі держави у глобальних процесах сучасності і майбутньому розвитку людства.

В цьому контексті виключно важливого значення набуває проблема управління адміністрацією дошкільного закладу і школи якістю професійної діяльності педагога протягом між атестаційного періоду.

На основі результатів аналізу сучасної дійсності аналітики роблять не втішні висновки про значну відірваність управлінців від практичних завдань повсякденної діяльності дошкільних закладів та шкіл з одного боку. З іншого -управлінці освіти з боку академії Педнаук міністерства освіти інституту педагогіки та психології ВШ недостатньо інформовані в галузі зарубіжних та вітчизняних методів управління даними процесами, відсутня практично -дослідна документація з даного питання, майже не проводяться обласні, міжнародні сіменарські заняття, не має тісного контакту в більшості випадках дошкільних закладів, шкіл з науковими осередками, кафедрами педагогіки, психології, менеджменту і т.п.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства, існує розбіжність необхідним ідеальним і реальним рівнями готовності до виконання керівником управлінця професіонала в освітньому середовищі.

Багато науковців відзначають, що нині є потреба підвищення реальної компетенції у напрямку оновлення поглиблення розширення теоретико-прикладної спрямованості управління загалом і управління якістю професійної діяльності між атестаційного періоду зокрема. Отже, тема набула гострої проблеми формування у чинних освітянських керівників якостей високопрофесійних управлінців, які б володіли фундаментальними знаннями в галузі психології управління, управління персоналом, управління освітою дорослих та вміли б використовувати інструментарій науково-логічного аналізу, що виступає запорукою успішного прийняття рішень тощо.

Оскільки за темою повідомлення ключовими у нас вважаються поняття „управління”, „атестація”, „міжатестаційний період”, насамперед визначимо їх зміст.

Поняття управління у деяких дослідженнях (В. В. Крижко, Є. М. Павлютенко, К. П. Сахновський та ін.) визначаються як процес вироблення прийняття і реалізації управлінських рішень. Важливість такої концепції заключається у підвищенні ролі керівника закладу освіти та педагогічного колективу. Заслуговує уваги Р. Х. Шакурова про розвиток самоуправління у колективі при умові якого діяльність керівника набуває нової якості, стає частиною управління, а участь у ньому змінює психологію працівників. Аналіз поняття управління в роботах таких вчених як В. І. Маслов, В. С. Пекельна, Є. М. Хриков та ін. призводить до формування перспективного бачення сутності управління і заключається в оптимальних умовах розвитку, саморозвитку об'єкта управління. Інші вчені І. О. Мамаєв, В. В. Крижко, Н. М. Сорочан та ін. констатують, що управління розглядається як процес досягнення цілей, та як процес інформації та прийняття рішень і наполягають на тому, що управління слід уявляти, як процес єдності всіх його функцій таких як мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо. Н. М. Сорочан також звертає увагу на те, що управлінській діяльності притаманні як загальні риси людської діяльності, так і специфічні особливості властиві тільки їй і полягає у визначенні мети, здатності до рефлексії своїх дій є втіленням активності, соціальною нормою функціонування людини. Дослідниця Н. Ф. Денисенко визначає управління, як засіб впливу на об'єкт, яким керують, як процес послідовних логічно-пов'язаних дій, які актуалізуються для досягнення результатів. Аналіз наукових джерел свідчить, що в сучасній, вітчизняній та зарубіжній літературі з питань управління існує велика кількість різноманітних підходів і точок зору, стосовно сутності управління. Дослідження, щодо суті управління здійснюється вченими на різних засадах, тому відрізняються за предметами та за термінологією. На нашу думку виключної уваги заслуговує точка зору Т. П. Колодяжної стосовно трактовки змісту управління з певних позицій, з врахуванням суб'єкт – суб'єктних сутностей управління і визнає активність і того хто управляє і того ким управляють. Таким чином беручи за основу вищезазначені ідеї вважаємо, що управління – це соціальна діяльність, яка реалізується у послідовних, пов'язаних між собою функціях. Спрямованих на необхідний результат, у процесі якої передбачається взаємодія та зміна систем, яка управляє та якою управляють.

Дана стаття має намір розкрити проблему управління адміністрацією школи та дошкільного закладу професійною діяльністю педагога в міжатестаційний період, підвищуючи життєві компетентності.

Сучасна школа і дошкільний заклад висуває підвищені вимоги до професійної компетенції педагога, який повинен володіти багатим творчим потенціалом – креативністю, відповідальністю, здатністю

приймати самостійні рішення в складних педагогічних ситуаціях. Бачити в собі джерела особистісного та професійного розвитку. Цим обумовлена необхідність змін та вимог до професійної компетентності педагога, а також в заходах орієнтованих на надання йому допомоги в професійному зростанні. Серед таких заходів суттєва роль належить атестації педагогічних кадрів. Вона покликана активізувати рефлексію вчителя, спрямовану на усвідомлення ним ускладнень і проблем в його педагогічній діяльності, на пошук шляхів їх подолання, одним із результатів атестаційної роботи має стати вихід педагога на більш високий рівень професійної майстерності. В даний час за переконаннями експериментаторів науковців потенціал атестації використовується недостатньо, з точки зору професійно-особистісного росту вчителів. Значною мірою, на думку таких вчених, як М. Б. Євтух С. О. Максименко, О. Є. Пехота, С. В. Сисоєва це обумовлюється тим, що не приділяється належної уваги ні індивідуально-особистісної траєкторії розвитку, ні загальним закономірностям цього розвитку. Разом з тим є чимало психологічних та педагогічних праць, які розглядають ці закономірності і подають професіогенезу педагогів (С. П. Вершловський, Є. Ф. Зеєр, Є. А. Климов, Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін та ін.). Поряд з цим існують, як вітчизняні так і закордонні психологічні дослідження в яких виявлені та обґрунтовані факти, що сприяють, або навпаки перешкоджають успішному оогенезу. Серед них -професійне виснаження педагога (Маслов, Бойко). Необхідно відзначити той факт, що атестація посилює стресові стани, які останнім часом набувають масового характеру в учительському середовищі, в наслідок специфіки сучасного соціально-економічного стану.

Недоліки у змісті та організації атестації вчителів особливо яскраво проявляються в роботі з педагогами, які претендують на вищу кваліфікаційну категорію. Вона будується виходячи з постулату про однорідність цієї групи наказом Міністерства освіти України за рівнем професійного розвитку та відсутності у них професійно-особистісних проблем, що перешкоджають успішній педагогічній діяльності, у тому числі професійного виснаження. До цієї групи, як правило, відносяться вчителі з великим педагогічним стажем, що зазнають в наслідок цього значний вплив деформуючих факторів професії. Проведений аналіз практиками і науковцями позитивного досвіду надання допомоги педагогам, що сприяє їх професійно-особистісному зросту, а також забезпечує рух педагогів до вершин педагогічної майстерності дає підставу припустити, що управлінці повинні враховувати і використовувати професійну підтримку, яка розглядається переважно в аспекті педагога і управлінця (О. С. Газман, О. М. Олександрова, В. А. Зарецький, С. Д. Аоляков та інші). А також важливого значення у психологічних дослідженнях має психолого-педагогічний супровід, як спрямованість консультативної допомоги в рамках вирішення професійних проблем (Г. С. Абрамова, Ю. Е. Альохіна та ін.). Але

професійна підтримка як ефективний засіб що сприяє професійно-особистісного зростання педагога у процесі його атестації на превеликий жаль вченими не розглядалося. Тим більше стосовно до вищої категорії групи вчителів, яких прийнято характеризувати як наставників і майстрів.

Таким чином, проблема підвищення атестації педагогічних кадрів, щодо управлінської діяльності, повинна враховувати ті чинники які б сприяли професійно-особистісному розвитку атестуючи вчителів і враховували б зниження негативних наслідків атестації для вчителів з використанням інтерпретацій психологічних станів атестуючи, дбаючи про їх духовне, фізичне і педагогічне здоров'я. Проблема атестації педагогічних кадрів є однією з найбільш складних управлінських проблем. Її складність обумовлена з тим, що вона пов'язана з конкретними людьми, різними за професійно-ціннісними орієнтаціями, рівнем майстерності, потреб у самовдосконаленні. Прагнення до професійного росту, застосованих методів, форм і способів педагогічної діяльності. Якщо звернутися до поняття атестація, можна побачити, що йому надаються наступні значення:

1. Визначення кваліфікації рівня знань працівника;
2. Відгук про його здібності, ділові або інші якості;
3. Форма стимулювання до підвищення кваліфікації;
4. Оцінка ступеня відповідності досягнутого професійного рівня

нормативному.

Треба однак відзначити, що останнім часом в науковій літературі починає вживатися, не тільки в значенні оцінки, а в значенні допомоги. Основною метою атестації є поліпшення підбору і розстановки кадрів, стимулювання працівників до підвищення кваліфікації, поліпшення якості і ефективності роботи, забезпечення більш тісного зв'язку заробітної плати з результатами праці. А завданням атестації є цілеспрямоване безперервне підвищення професійного рівня педагогічних і керівних працівників. Так, наприклад, Н.В.Кузьміна зазначає, що метою атестації вчителів є встановлення реального рівня діяльності педагога, та забезпечення умов для переведення його на більш високий рівень діяльності... У відповідності зі своїми цілями і завданнями, атестація виконує ряд функцій, головна з яких створювати умови для професійного зростання вчителя на основі підвищення якості його діяльності. Управлінське завдання – це й оціночна функція, з метою виявлення відповідності нормативним та сучасним параметрам, вимогам; це і діагностична функція спрямована на виявлення причин виникнення відхилень, або ж досягнень стану об'єкта, це і прогностична функція та ін. Серед функцій атестації треба розглянути розвиваючу функцію, спрямовану на актуалізацію потреби вчителя у професійному зростанні, а також підтримка спрямована на організацію умов для надання допомоги учителю при переході на більш високий рівень професіоналізму. Однак оцінка професійного зростання вчителя у між атестаційний період, це не

тільки оцінка свого досвіду, а й планування майбутніх досягнень потенційних та ідеальних.

Таким чином, у науковій літературі щодо атестації розглядається такий підхід, який вважається закінченим, оформленим, зафіксованим результатом оцінки діяльності педагога. Однак ми вважаємо, що для того щоб найбільш адекватно використовувати суму різних знань вчителя в інтересах школи, явно недостатньо проведення лише ритуалу оціночної атестації, тому ми підтримуємо тих вчених, які наполягають на плідну роботу в між атестаційний період, на пошук шляхів самовдосконалення і реалізації педагога і оцінювати вчителя з точки зору лише педагогічної діяльності сьогодення з точки зору ретроспективи, а не спектру завдань, які вини будуть виконувати у майбутньому є неприпустимими. Тому повинна бути орієнтація не на досягнутий рівень, а на потенціал розвитку особистіших і професійних якостей педагога. Теоретичних обґрунтувань і практичних моделей, де б атестація здійснювала для педагога умови професійного зростання, на превеликий жаль майже немає. Хоча принципи наукові підстави для створення таких моделей вже існують.

Вчені визначили безліч прикладів своєрідною еволюцією своєрідних мотивів, що є характерними для мотивації атестації самими педагогами.

Соціологічне вивчення проявів мотивації дали такі результати:

- внутрішня потреба у самовдосконаленні 51,6%
- бажання отримати нові, або оновити свої знання 34,6%
- довести свій рівень професіоналізму самому собі 33,06%
- підвищити заробітну плату 25,1%

На цьому і безліч інших прикладів можна простежити своєрідну еволюцію провідних мотивів, що спонукають педагогів виходити на атестацію. Новий тим мотивації виникає, коли вчитель виходить на вищу кваліфікаційну категорію. На цьому етапі розвиваються мотиви самовдосконалення, відкриваються знання наукового значення і приходить усвідомлення великого сенсу педагогічної праці. Управляючи діяльністю педагогів у між атестаційний період керівництво повинно вирішувати завдання не тільки виявлення золотого фонду учительства, здатного долати штампи і стереотипи, розробляти нові педагогічні технології, ставати дослідникам, а й сприяти просуванню педагога шляхом професійної майстерності. Напевно рішення цього головного завдання може реалізувати тільки розвиваюча модель атестації, яка ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки, розроблених видатними педагогами П. П. Блондським, К. К. Вендцелем, І. П. Івановим, С. Т. Шатським. Тому з принципового боку повинні бути виділені управлінцями ціннісні ставлення до педагога.

Управління міжатестаційною діяльністю повинні охоплювати перспективні критерії кваліфікаційних рівнів фахівців і відповідати професійним тенденціям науки і практики та стратегічним проблемам розвитку освіти. Протягом усього між атестаційного періоду, педагог

повинен формувати своє порт фолію, яке являє собою папку накопичування. У методичний порт фолію педагог може вкласти розроблений ним протягом 5 років методичні розробки, публікації педагога в різних наукових виданнях, а також розробка ділових організаційно-діяльних ігор, дидактичні та контрольні-вимірювальні матеріали. Оцінка професійної компетенції педагога в між атестаційний період здійснюється за допомогою зовнішнього і внутрішнього аудиту. Зовнішній аудит це незалежне підтвердження інформації про результати діяльності. Внутрішній аудит це діяльність адміністрації по встановленню відповідності педагогічної діяльності відповідно до нормативів кваліфікаційної категорії. Дана модель оцінки професійної діяльності педагога у між атестаційний період дозволяє враховувати багатоаспектність, багато вимірність педагогічної праці вчителя його інноваційну спрямованість.

Отже, в управлінській діяльності м. Дружківки впроваджуються в практику інноваційні напрями управління. Серед них реалізація програмно-цільового підходу в управлінні школою, ДНЗ на діагностично-аналітичній основі, з використанням інформаційного та комп'ютерного забезпечення управління, створенням комплексної моделі даних школи, ДНЗ, а також створенням цілісної системи планування роботи на основі підвищення ефективності аналітичної та планово-прогностичної інформації.

На майбутнє плануємо розглянути більш ширше проблему аналітичного забезпечення системи педагогічного моніторингу, враховуючи особистісно-зорієнтований підхід до мотивації і стимулювання всіх суб'єктів педагогічного процесу, залучених до управління.

Література

- 1. Крекер П.** Эффективный управляющий: Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 264 с.
- 2. Питерс Т.** В поисках эффективного управления / Т. Питерс, Р. Уотермен. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
- 3. Пономаренко Т. О.** Теоретико-методологічні засади управління освітою: підходи, види, принципи, методи // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (Збірник наукових праць). – № 11-12. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. – С. 68–80.
- 4. Суровцева Р. Ф.** Психолого-педагогічний підхід до особистісно-орієнтованої технології // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Вип. LI / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 285–295.

Бучук І. О. Управління адміністрацією школи та позашкільними закладами якістю професійної діяльності педагогів у межатестаційний період

В статті автор висвітлює проблему управління адміністрацією школи та дошкільних закладів якістю професійної діяльності педагога в міжатестаційний період, підвищуючи компетентність та компетенції удосконалення, оновлення теоретичного та практичного управління взагалі й управління якістю професійної діяльності конкретно.

Ключові слова: управління, атестація, міжатестаційний період, атестаційний період.

Бучук І. О. Управление администрацией школы и внешкольными заведениями качеством профессиональной деятельности педагогов в межаттестационный период

В статье автор рассматривает проблему управления администрацией школы и дошкольных учреждений качеством профессиональной деятельности педагога в межаттестационный период, повышая компетентность и компетенции усовершенствования, оновлення теоретического и практического управления в общем и управления качеством профессиональной деятельности в частности.

Ключевые слова: управление, аттестация, межаттестационный период, аттестационный период.

Buchuk I. A. Management of teachers' professional activity quality in an interattestation period by the administration of school and out-of-school establishments

In the article the author examines the problem of administration management of school and preschool establishments of the quality of teacher's professional activity in an interattestation period, promoting the competence and jurisdictions of improvement, reconstruction of theoretical and practical management in general and quality of professional activity management in particular.

Keywords: management, attestation, interattestation period, attestation period.

УДК 373.3.016:821.161.1

О. А. Гарбуз, С. М. Рудь

ТВОРЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ – ОСНОВА УРОКОВ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Социальная значимость книги в жизни любого человека и общества в целом огромна. Книга – это звено, связывающее нас с прошлым и будущим. Книга – это путь к познанию вещей и явлений. Книга – это ключ к открытию мира людей, добра и зла, достижений и заблуждений, силы и слабости, покорности и борьбы, равнодушия и

непримиримости... Открывая этот окружающий мир, впитывая опыт поколений, ребёнок развивает свой ум и чувства, вырабатывает убеждения, познаёт, оценивает и воспитывает самого себя.

Однако задачи нравственного и эстетического воспитания на уроках чтения в младших классах остаются не решёнными в полной мере. У детей постепенно снижается интерес к чтению художественной литературы. Это явление во многом обусловлено наличием в наше время других общедоступных средств информации (телевидение, компьютер, Интернет). Приобщение младших школьников к художественной литературе как к искусству, развитие учащихся средствами художественной литературы – одна из актуальных проблем начальной школы в целом и уроков внеклассного чтения в частности. О ней размышляют в своих исследованиях Н. Н. Светловская, Г. М. Первова, М. И. Оморокова, В. А. Левин, О. В. Сосновская и др.

Часто уроки внеклассного чтения проводятся как уроки пересказа книг. Глубокий смысл, вложенный автором, который надо вывести путём умозаключений и глубоко прочувствовать самому, зачастую остаётся „за бортом” понимания ученика. Альтернативой этому является использование методики творческого чтения для формирования учащегося как самостоятельного читателя.

Цель данной статьи – показать возможности использования методики творческого чтения на уроках внеклассного чтения в 3-4 классах.

Основным путем решения этой проблемы является работа над общим развитием учащихся и организация творческого чтения специально отобранных произведений, доступных восприятию младших школьников, максимально влияющих на интеллектуальную и эмоциональную сферы личности. При этом образное и логическое мышление, работа воображения, чувства и исследование истины находятся в постоянном движении и взаимодействии. При восприятии и постижении художественного образа оживляется все накопленное в памяти, развивается ассоциативное мышление, пробуждаются различные чувства. В результате такой умственной работы происходит не просто усвоение прочитанного, а осознание своего отношения к произведению искусства, идет накопление новых знаний, нравственных ценностей, развивающих человека как личность.

Читая рассказ, сказку, пьесу, можно усвоить лишь „событийную, сюжетную канву произведения” [1, с. 319], поступки героев в определенных ситуациях. Такое восприятие и понимание является наивно-реалистическим. Оно свойственно младшим школьникам, хотя и взрослые читатели иногда всю жизнь могут оставаться на таком наивно-реалистическом уровне. Но младший школьник, особенно третьеклассник или четвероклассник, может подниматься и до более высокого уровня понимания произведения. Сохраняя яркость восприятия конкретного содержания, он может видеть и понимать не только те

конкретные явления, которые изображены писателем, названы им, но и те, которые не названы, но подразумеваются. Младший школьник способен к углубленному проникновению „во внутренний смысл текста”. „Задача учителя – помочь детям сохранить непосредственность, эмоциональность, яркость восприятия конкретного содержания и при этом научиться понимать более глубокий смысл произведения, воплощенный автором при помощи образных средств художественной литературы” [1, с. 319]. Восприятие и понимание художественного произведения имеют личностный, индивидуальный характер.

Таким образом, художественная литература включает в себе огромный потенциал духовных ценностей, которые могут обогатить человека, стать мощным средством его развития. Однако эту роль литература выполняет тогда, когда она рассматривается в единстве своих функций – коммуникативной, познавательной, воспитательной, эстетической – и когда сами произведения являются подлинными созданиями искусства, отличаются высокой художественностью, глубиной мыслей и чувств в сочетании с совершенством формы.

Методика обучения творческому чтению направлена на реализацию развивающих, воспитательных и образовательных возможностей, заложенных в содержании книг для чтения. Эта методика опирается на дидактические принципы теории развивающего обучения, разработанной Л. В. Занковым. Успешное внедрение этой прогрессивной системы в практику школы во многом зависит не только от осознания и принятия учителем основных ее идей, но и от создания условий для их воплощения.

Урок внеклассного чтения, включающий творческое чтение, предполагает коллективную работу всего класса. Но это не такая работа, когда один отвечает, а все обсуждают, хорошо или плохо он прочитал или рассказал. На уроке учитель не сообщает готовые знания, а организует коллективный поиск. Дети следят за мыслью товарищей, развивают её, высказывают свои соображения. Чтение на таком уроке – „это беседа автора с читателями, в которой участвует опытный посредник – учитель. Коммуникативная триада – ученик, учитель, писатель – дополняется ролью художника как интерпретатора словесного искусства изобразительными средствами. Разгадывание творческих замыслов перечисленных собеседников и лежит в основе сценария урока” [2, с. 47]. Для домашнего чтения детям предлагаются разнообразные произведения и вопросы, которые будут рассматриваться на уроке. Читая „Маугли” Р. Киплинга, школьники должны подумать над вопросом: „Каковы законы джунглей?”; „Приключения Незнайки и его друзей” Н. Носова – проанализировать отношения малышей и малышей; „Русалочку” Г. Х. Андерсена – поразмышлять над возможностью выбора поступка героями. Знакомясь с книгой С. Лагерлёфа „Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями”, ответить на вопрос о том, какие

изменения произошли в жизни Нильса Хольгерсона, как они отразились на его характере.

Урок внеклассного чтения начинается с постановки перед учениками проблемы. Она формулируется так, чтобы на поверхности лежал неверный ответ: „Законы зверей – это законы Жестокости или Любви?“, „Опасна или полезна дружба малышей и малышейек?“, „Гудвин – ужасный обманщик или великий волшебник?“. Поверхностно ознакомившись с книгой, ребята часто выбирают неверный ответ.

Начинается беседа-дискуссия, обмен мнениями. Основная забота учителя – сформировать у младших школьников привычку и потребность внимательно вслушиваться в вопросы учителя и в ответы товарищей, чтобы принять участие в беседе, дополняя эти ответы знаниями, почерпнутыми из книг, или размышлениями, которые возникли у них в процессе самостоятельного знакомства с книгой. Пытаясь доказать свою версию, дети приводят факты из книги и постепенно убеждаются в ошибочности своего предположения. Мысль начинает работать в другом направлении: ребята обращают внимание на факты, помогающие понять героев, их поступки, осознают смысл произведения.

В качестве примера покажем, как можно провести дискуссию по книге Дж. Ролинг „Гарри Поттер и философский камень“. Тема – „Главные вещи волшебников“. Используется метод „мозгового штурма“. Ребята с азартом перечисляют вещи волшебников, стараясь ничего не упустить: главное – это волшебная палочка, метла, котлы, мантия-невидимка, зелья и т.п. Названия вещей записываются на доске. Затем начинается обсуждение: почему это самая главная вещь, когда применялась, все ли могли ею хорошо пользоваться, всегда ли была под рукой.

Сначала ребята с энтузиазмом хвалят каждую вещь, но, рассказав о ней, вдруг осознают, что это не самая главная вещь: метлы – просто средство передвижения и хранятся в сарае, ими нельзя пользоваться во дворце; мантия-невидимка была лишь у Гарри, и от животных она не спасала; для волшебной палочки первокурсники не знали всех заклинаний. Постепенно с доски исчезают все записи. Получается, что нет у волшебников самой важной вещи. Но почему же они, неопытные первокурсники, смогли победить силы зла, одолеть непобедимого Волан-де-Морта? Сначала ребята в жутком недоумении и замешательстве. Но вдруг появляются новые версии, мысль начинает работать: Гарри, Рон и Гермиона смелы и отважны, они всегда помогали друг другу. Приводится масса доказательств из книги в пользу новой версии. Чтобы убедиться в истине, дети открывают книгу и находят слова Гермионы: „А что я – ум и книги, вот и всё! Но, оказывается, есть куда более важные вещи – например, дружба и храбрость“ [3, с. 369].

На другом уроке также анализируется книга Р. Стивенсона „Остров Сокровищ“. Обсуждается проблема: „Сокровища острова Сокровищ“. Что такое сокровища? Сначала однозначное решение:

сокровища – это клад, зарытый на острове, т.е. золото, деньги, драгоценности. Ребята объясняют, почему герои отправились на поиски этого клада, какая выгода от него. Затем вспоминают о пирате, который три года прожил на острове, владея этим золотом. Почему же оно не сделало его счастливым? Почему он не пользовался драгоценностями?

Оказывается, на острове Сокровищ существует другая система ценностей. Ребята рассуждают и доказывают: для жизни необходимы еда, вода, жильё, лекарства, оружие, транспорт, а главное – истинные человеческие ценности: профессионализм, смелость, отвага и настоящие друзья.

Можно проводить не уроки – дискуссии, а уроки – путешествия, например, урок по книге Л. Гераскиной „В стране невыученных уроков”. Вслед за Виктором Перестукиным, главным героем, ученики отправились в эту страну и проходили те же испытания: исправляли Витины ошибки по математике, грамматике и географии, работали над скороговоркой про погонный метр, над числовой и литературной викториной, разгадывали кроссворд, восстанавливали фразы из книги.

Вторая часть каждого урока внеклассного чтения – это занимательные и развивающие задания, которые можно провести как фронтально, так и по группам. Детям предлагается ответить на вопросы математических, литературных, портретных, географических, зоологических викторин; разгадать кроссворды, ребусы; восстановить фразы, подобрать музыкальные произведения, инсценировать отрывки. Например: восстановите фразеологические выражения из книги Н. Носова „Приключения Незнайки и его друзей”:

лопнешь водой
не разлить от зависти
дрожал на грани фантастики
техника как осиновый лист.

На уроке – атмосфера диалога ищущих людей. Для ребёнка открывается возможность самооткрытия истины. Он не получает готовые сведения, готовую информацию для запоминания и последующего повторения. Он сам проходит путь к пониманию, к открытию того, что педагогу давно известно. Учитель не даёт готового ответа, он только помогает процессу поиска этого ответа. Так педагог расширяет свободу творческой мысли ребёнка, помогая ему быть самим собой, проявлять себя, идя по пути к истине.

Организуя таким образом работу на уроке внеклассного чтения, учитель помогает каждому ребёнку накопить личный читательский опыт; убеждает детей не словом, а в процессе работы над художественным текстом, что каждый из них способен читать книги, видеть в них главное, думать над книгой. Творческое чтение даёт возможность формировать у детей художественный вкус, развивать умение работать в парах, группах. Оно помогает школьнику осознанно анализировать художественный

текст, приучает читать внимательно, разгадывать творческий замысел автора.

Литература

1. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения : учеб. пособие для студ. пед. заведений по спец. „Педагогика и методика нач. обучения” / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр „Академия”, 1998. – 384 с. **2. Первова Г. М.** Теоретико-методические основы планирования уроков чтения в начальных классах / Г. М. Первова // Начальная школа. – 2002. – № 1. – С. 46–53. **3. Ролинг Дж.** Гарри Поттер и философский камень / Дж. Ролинг. – М. : Росмэн, 2002. – 576 с.

Гарбуз О. О., Рудь С. М. Творче читання – основа уроків позакласного читання в початковій школі

У статті проаналізовано один з методів формування учнів початкових класів як самостійних читачів. Відмічено, що метод творчого читання надає можливість сформуванню у дітей вміння читати уважно і аналізувати художній текст.

Ключові слова: урок позакласного читання, творче читання, сприйняття, бесіда-дискусія, урок-подорож.

Гарбуз О. А., Рудь С. М. Творческое чтение – основа уроков внеклассного чтения в начальной школе

В статье рассматривается один из методов формирования учащихся начальных классов как самостоятельных читателей. Отмечается, что именно метод творческого чтения дает возможность формировать у детей умение читать внимательно и анализировать художественный текст.

Ключевые слова: урок внеклассного чтения, творческое чтение, восприятие, беседа-дискусия, урок-путешествие.

Garbuz O. A., Rud' S. M. The творческое reading is basis of lessons of the extracurricular reading at primary school

In the article one of methods of forming of student initial classes is examined as independent readers. It is marked that exactly the method of the creative reading enables to form ability to read attentively and analyse an artistic text at children.

Keywords: lesson of the extracurricular reading, creative reading, perception, conversation-discussion, lesson-trip.

УДК 373.2.016 : 811.161.2

Є. В. Гринько

**РОЗВИТОК ТОЧНОСТІ СЛОВОВЖИВАННЯ ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Функціональний аспект мови сьогодні вважається одним із перспективних напрямів лінгвістичної науки, де культура мовленнєвого спілкування займає провідне місце та є одним із найважливіших показників розумності, цивілізованості суспільства. Розвиток мовленнєвого спілкування неможливий без засвоєння культури мовлення, яка є основою оволодіння мовою [11, с. 233–234].

Встановлено, що мовлення збагачується й удосконалюється протягом усього життя людини, але найважливішим періодом для його розвитку є дошкільний вік. Саме в цьому віці відбувається закладення засобів мови, форм і функцій мовлення, а також засад культури спілкування. Головне для мовної дошкільної освіти – навчання мовленнєвій діяльності спілкування за допомогою рідної мови. Сам процес навчання рідній мові має складатися з навчання мовному матеріалу (засобам спілкування) і навчання мовленнєвої діяльності й культури спілкування [8, с. 99]. Мовленнєвий розвиток дітей тісно пов'язаний із формуванням культури мовлення, а саме його якостей.

Актуальність формування якостей культури мовлення дітей старшого дошкільного віку обумовлюється необхідністю реалізації пріоритетних напрямів Національної доктрини освіти України у ХХІ столітті й законів України „Про мови”, „Про освіту”, „Про дошкільну освіту” та ускладненням змісту дошкільної й початкової освіти. Загострюється ця проблема в умовах переходу від впровадження до широкого функціонування української мови, що орієнтує не лише на засвоєння нормативного, а й культурного рівня.

Психологи відзначають, що саме на п'ятому році життя найбільш зростає інтенсивність спілкування дитини з близькими дорослими при емоційно позитивному ставленні останніх до контактів з дитиною [10, с. 27]. Тому, вкрай важливо, почати формувати мовленнєву активність у дошкільному віці, а саме в п'ять–сім років. Бо цей вік розглядається вченими як сенситивний період засвоєння рідної мови й найбільш інтенсивного „соціального наслідування” норм і правил поведінки (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Мета статті полягає у визначенні механізмів і особливостей точного слововживання дітей старшого дошкільного віку в контексті формування культури мовлення.

Проблема розвитку культури мовлення дітей не є новою, і вже досліджувалася в аспекті формування мовленнєвих умінь, зокрема: лексичних (А. Ількова, С. Макаренко, Ю. Руденко), граматичних (А. Богуш, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька), фонетичних (О. Алентьєва, О. Трифонова), діалогологічних (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Н. Харченко); формуванню елементарних знань про мову й мовні явища (Г. Белякова, Г. Ніколайчук, Г. Смага, Є. Струніна, Ф. Сохін). Також, окремі аспекти розвитку якостей мовлення досліджувалися в дисертаційних роботах, присвячених експресивному мовленню (О. Аматыєва, М. Ільяшенко), розвитку образності (Н. Гавриш, Л. Кулибчук), креативності (О. Артемова) мовлення дітей. Водночас, спеціальні дослідження з розвитку точності слововживання як окремої характеристики мовлення дошкільника не проводилися. Отже, проблема формування точності мовлення вимагає більш теоретичного й практичного опрацювання.

Проте комунікація дітей дошкільного віку є природною щоденною потребою, оскільки без цього неможливо активно оволодіти культурою спілкування, розкрити внутрішній потенціал. Загальновідомо, що культура мовлення, як і багато інших якостей особистості, не належить до категорії вроджених або біологічно успадкованих, а формується у процесі індивідуального розвитку як результат виховання й навчання.

Сучасний підхід до навчання мови визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням суспільства – сформувати різнобічно розвинену й соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування, котра сповнена поваги до рідної мови, уміє вести діалог, дискутувати, толерантно відстоювати свої погляди, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому мовних норм і правил мовленнєвої поведінки.

Спілкування дітей дошкільного віку рідною мовою можливе не лише завдяки тому, що співрозмовники говорять однією мовою, а й тому, що за кожним словом обидві сторони бачать один і той предмет реальної дійсності, однакові об'єктивні зв'язки, тобто називають предмети, явища, процеси точно. Тому однією із найважливіших ознак культури мовлення є точність слововживання, яка допомагає дитині не тільки вміти використовувати однакові слова в різних контекстах, а й зробити своє мовлення більш образним і різноманітним, що дуже важливо у спілкуванні. Ми вважаємо, що формування точності слововживання, однієї з найважливіших якостей мовлення, є могутнім засобом виховання культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Точним можна назвати таке мовлення, коли вжиті слова повністю відповідають їх мовним значенням – значенням, що установились у мові в даний період її розвитку. На думку Б.М. Головіна, „точність мовлення залежить не лише від вибору слів, а й від уміння або

невміння автора строго зіставити слово і предмет, слово і дію, слово і поняття” [5, с. 54].

Здавна точність пов’язувалася з умінням ясно мислити, зі знаннями предмета мовлення і значення слова. Слово відтворює думку: незрозуміла думка – незрозуміле слово, слова є ніби точними найменуваннями понять, вони виникають майже одночасно з самими поняттями, слова слід відбирати [5, с. 55]. За Н. Д. Бабич, точним можна назвати таке мовлення, коли вжиті слова повністю відповідають їх мовним значенням – значенням, що усталились у мові в даний період її розвитку [1, с. 92].

Точність старших дошкільників зумовлюється: по-перше, знанням об’єктивної дійсності, спостережливостю, по-друге, їх умінням співвіднести свої знання мови з цією спостереженою об’єктивною дійсністю. Це співвідношення буде тим точнішим, чим глибше і всебічніше пізнаватиметься світ, і, чим повніше засвоюватимуться ресурси мови, надбані попередніми поколіннями людей. Точність потрібна не тільки для йменування реалій, а й для відтворення настроїв, переживань, тобто необхідна в реальному світі предметів і почуттів [3, с. 11].

Досліджуючи цю проблему, А. М. Богуш, О. П. Аматыєва, С. К. Хаджирадєва, визначили, що точність слововживання дітей дошкільного віку досягається: 1) знанням предмета мовлення (адже спочатку ми пізнаємо реальний світ, а потім висловлюємося про результати свого пізнання: пізнавальна здатність дитини залежить і від її досвіду, і від набутих знань у відповідній галузі і в мові); 2) знанням мови, мовної системи всіх її рівнів, оволодінням стилістичними ресурсами, мовними засобами вираження емоційності та ін.; 3) умінням узгодити знання про предмет зі знанням мови (тобто вмінням вибрати найточнішу для конкретної ситуації спілкування назву предмета, явища, процесу тощо) [3, с. 10].

В усному розмовному мовленні неточність слововживання може бути компенсована ситуацією спілкування, мімікою або жестом, але це не виправить неприємного враження від такого мовлення: незнання предмета мовлення або незнання мовних засобів для називання його і його взаємозв’язків свідчить про низьку культуру, мислення і мовлення. Вимога до точності зростає, якщо зі співрозмовником немає безпосереднього контакту, або якщо співрозмовник – широка аудиторія, представників якої, їх загальноосвітній і фаховий рівень ми знаємо погано. Також точність слововживання – це чемність, ввічливість і в побуті, і в науці, і в художньому слові.

На думку А. М. Богуш, Л. О. Березівської, точність дітей дошкільного віку реалізується передусім лексичними ресурсами мови, тобто виявляється на рівні слововживання, але без контексту її не досягти. Найбільше можливостей для точного співвідношення предмета і його назви мають: синоніми, омоніми, пароніми, многозначні слова.

Значні труднощі у застосуванні викликають слова іншомовні, професійні, архаїзми та фразеологізми [4, с. 4].

Зміст словникової роботи у дошкільному навчальному закладі – це розширення й активізація словника; розкриття значення слів; розвиток навичок правильного слововживання; ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак, вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. На думку Л. О. Калмикової, щоб навчити дитину висловлюватись, виражати свої думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, вкрай необхідно вже в дитячому навчальному закладі навчити дітей розуміти значення і вживати в мовленні лексико-семантичні групи слів: антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексики в дітей формуються навички точного слововживання, доцільність і образність мовлення [9, с. 138].

Нас цікавить точність слововживання дітей старшого дошкільного віку, як уміння вживати однакові слова в різних контекстах. Тобто, точність мовлення старших дошкільників – це розширення активного словника дитини, за рахунок вміння вживати слова не тільки в прямому, а й переносному значенні.

Точність слововживання повинна відбуватися як у стимульованому вихователем мовленні, тобто на спеціальних заняттях і під час лексико-мовленнєвих вправ, так і у нестимульованому – під час ігор і у довільному спілкуванні з однолітками. На нашу думку, формування точності слововживання дітей старшого дошкільного віку повинно виявлятися не тільки в діалогічних формах мовлення (розмова, бесіда, полілог), а й монологічних (опис, розповідь, а пізніше – міркування), звичайно на можливому для старшого дошкільника рівні.

Проаналізувавши чинні програми дошкільної освіти („Дитина”, „Малює”, „Я у Світі”), доходимо до висновку, що велика кількість часу відводиться на вправи, направлені на засвоєння лексичного, граматичного, фонетичного, діалогового рівня оволодіння мовленням, а також в аспекті формування елементарних уявлень про мову й мовні явища. Але вихованню культури мовлення, а саме його якостей (точності, правильності, логічності, різноманітності, естетичності) не приділяється достатньо уваги, особливо в старшому дошкільному віці, коли це вкрай необхідно.

Оскільки свідомість людини не лише відтворює об’єктивний світ, а й творить його, то можливість неточностей у мовленні зберігається на всіх етапах розвитку мови. Розвиваючись, мова за суспільною функціональною суттю постійно прагне до цілковитої відповідності слова певному поняттю. Вона дана людині об’єктивно. Отже, предмет і назва предмета в різних мовах можуть мати різну співвіднесеність (залежно від того, яка диференційна ознака покладена в основу назви), але в межах однієї мови для кожного її носія вони повинні зберігати точну співвіднесеність.

Вважаємо, що точність мовлення, у свою чергу, сприяє пізнанню дійсності – прагнення до точності спонукає мовця всебічно вивчати й об'єктивну дійсність, і суб'єктивні враження від неї. Той, хто поважає співбесідника і не хоче бути перед ним некомпетентним, не дозволить собі знати предмет поверхово [1, с. 95].

Тому, формування точності слововживання необхідно починати вже з раннього дитинства, найбільш сприятливий для цього є старший дошкільний вік. Бо недбале відношення до вибору слів у нашій повсякденній мові стає причиною прикрих лексичних помилок. У таких випадках говорять про використання слова без урахування його семантики (тобто значення). Подібні мовні помилки стають причиною нелогічності і, навіть, абсурдності мови, неясність вислову може виникнути при вживанні багатозначних слів і омонімів, якщо контекст проявить непередбачене автором значення. Неправильний вибір слова може стати причиною анахронізму – порушення хронологічної точності при вживанні слів, пов'язаних з певною історичною епохою. Неточність слововживання пояснюється неухважністю або низькою мовною культурою мовця.

Отже, робота в цьому напрямі актуальна й методично значуща, адже формування точності мовлення дітей старшого дошкільного віку сприяє становленню комунікативного ядра особистості та підвищує якість висловлення як продукту мовленнєвої діяльності [8, с. 93]. У зв'язку з цим, введення елементів формування точності мовлення в загальну систему занять з рідної мови, поступово буде створювати загальну культуру мовлення не тільки старшого дошкільника, а й у майбутньому людині в цілому.

Література

- 1. Бабич Н. Д.** Основи культури мовлення : навч. посіб. / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
- 2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
- 3. Богуш А. М.** Культура речевого общения детей дошкольного возраста : метод. пособ. / А. М. Богуш, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ПНЦ Украины, 2003. – 200 с.
- 4. Богуш А. М.** Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська. – Одеса : М. П. Черкасов, 2008. – 203 с.
- 5. Головин Б. Н.** Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1980. – 320 с.
- 6. Дитина.** Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – 2-ге вид. – К. : Освіта, 2003. – 328 с.
- 7. Ильяш М.И.** Основы культуры речи : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / М. И. Ильяш. – Киев : Одесса : Вища шк., 1984. – 187 с.
- 8. Калмикова Л. О.** Психология формирования мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
- 9. Калмикова Л. О.**

Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с. **10. Малятко.** Програма виховання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1991. – 112 с. **11. Павелків Р. В.** Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.

Гринько Є. В. Розвиток точності слововживання як засіб формування культури мовлення дітей старшого дошкільного віку

У статті визначено механізми розвитку точності слововживання як основного завдання виховання культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: точність слововживання, культура мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Гринько Е. В. Развитие точности словоупотребления как средство формирования культуры речи детей старшего дошкольного возраста

В статье определены механизмы развития точности словоупотребления как основного задания воспитания культуры речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: точность словоупотребления, культура речи, дети старшего дошкольного возраста.

Grynko E. V. The development exactnesses of word usage as the mean of forming of culture of speech of children of senior preschool age

In the article certainly mechanismy of development of exactness of word usage as a basic task of education of culture of speech of children of senior preschool age.

Keywords: exactness of word usage, culture of speech, to put senior preschool age.

УДК 37.015.311:377-057

В. П. Завада

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ
МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ**

В умовах розбудови незалежної української держави зростає роль освіти, яка покликана забезпечити відродження інтелектуального і духовного потенціалу нації. Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті передбачено як головне завдання школи створення

належних умов для гармонійного розвитку кожної особистості, її творчої самореалізації.

У руслі вітчизняних і зарубіжних філософських, соціологічних та педагогічних концепцій протягом останнього півстоліття активно досліджуються окремі аспекти цього феномена. Так, Л. Антропова, Л. Коган та ін., виходячи з позиції вищих суспільних інтересів, розглядають самореалізацію особистості як мету соціальної перебудови, створення нового суспільства.

У роботах психологів К. Абульханової-Славської, А. Петровського представлена діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації. Важливі елементи „Я-концепції” і проблеми її становлення розглянуті в дослідженнях Р. Бернса та І. Кона. У працях А. Маслоу, К. Роджерса досліджуються проблеми управління і самоуправління процесами самореалізації, важливі умови їх оптимізації. Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення людини на своєму життєвому шляху в свій час досліджували С. Рубінштейн і Л. Виготський. Плідно продовжили вивчення цього аспекту самоздійснення підростаючої особистості Л. Божович, Д. Ельконін.

В останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення вільної особистості з наданням їй можливостей реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У працях В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності дорослих і дітей та їх динамікою через конкретні процеси самоздійснення у різних видах креативної діяльності.

Українські та російські науковці (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Г. С. Батищев, О. Ф. Бондаренко, Є. І. Головаха, Л. Коган, Г. С. Костюк, О. О. Кроник, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, П. В. Лушин, В. І. Муляр, В. Г. Панок, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко та ін.) розглядають самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху у житті (С. Д. Максименко, М. І. Пірен, Т. В. Говорун, Л. М. Деміна).

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють І. Бех, І. Волощук, М. Зуболій, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кузь, О. Коберник, О. Кононко, Л. Левченко, В. Оржеховська, В. Радул, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, С. Уланова, В. Хайруліна, К. Чорна.

Здійснений нами аналіз літературних джерел говорить про значну увагу до сутності самореалізації особистості; розглядається поняття самореалізації як процесу становлення людини, її творчого розкриття, разом з тим, на нашу думку, недостатньо приділяється уваги проблемі майбутньої професійної самореалізації учнів.

Метою статті є теоретичний аналіз підходів до проблеми майбутньої професійної самореалізації учнів.

Вітчизняні та зарубіжні науковці відстоювали розвиток людини перш за все, як розгортання внутрішніх сил, становлення специфічних для кожного учня природних здібностей. Завдання учителя при цьому полягає у створенні якнайсприятливіших умов для розвитку дитини.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблеми, пов'язані з самореалізацією особистості, на всіх етапах розвитку людського суспільства знаходилися в епіцентрі уваги вчених та їхніх наукових домагань. Так, у поглядах античних філософів (Аристотель, Платон, Сократ) набула поширення думка про те, що людина є самодетермінованим явищем, здатним до постійного розвитку, насамперед, за рахунок власних потенцій.

Гуманісти епохи Відродження (Б. Альберті, Н. Макіавеллі, М. Фічіно) особливу увагу звертали на значущість для розвитку особистості її неповторних, унікальних якостей.

В українській філософії ідеї самореалізації також мають давню історію. Так, видатний філософ і педагог Г. Сковорода у своїй концепції „сродної праці” наголошував на тому, що найважливішим завданням кожного педагога є розкриття й розвиток тих специфічних для кожного учня здібностей, які надає йому природа.

Німецький філософ І. Кант розробив ідеальну модель самореалізації особистості в межах своєї теорії абсолютного достоїнства особистості.

Німецько-американський психолог Е. Фромм істинну самореалізацію індивіда пов'язав лише з практичним утіленням принципу буття й адекватної йому форми відносин між людьми любов'ю, уважаючи, що така самореалізація особистості – дійсно вільний процес, спрямований на розкриття гуманістичної природи людини.

Оригінальну концепцію самореалізації особистості створив відомий американський філософ, психолог, один із засновників гуманістичної філософії А. Маслоу, який фактично перший звернув увагу на сутнісні характеристики самореалізації як соціального явища.

Методологічною основою для розуміння процесу творчої самореалізації особистості в педагогіці та психології ХХ століття стали положення, які орієнтували на виховання молодого людини шляхом максимального розкриття її творчих здібностей, їх спрямування на самореалізацію (А. Макаренко, В. Сухомлинський). Згідно з поглядами цих учених-педагогів саме в колективі за відповідних умов відбувається

реалізація творчого потенціалу особистості, якраз колектив є основним соціальним середовищем, у якому в особистості виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності. Ці ідеї знайшли підтвердження та конкретизацію в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників (К. Абульханова-Славська, Е. Ільєнков, О. Киричук, Л. Коган, С. Рубінштейн) [1].

У дослідженнях вітчизняних педагогів значна увага приділялась методам, формам, умовам формування таких важливих складових самореалізації учнів, як самостійність, активність, пізнавальний інтерес, творчі здібності (Л. Аристова, М. Данилов, В. Лозова, Т. Шамова).

Нами враховані також досягнення зарубіжної філософії, психології і педагогіки, де проблема самореалізації вже давно стала безпосереднім об'єктом аналізу (Ф. Карягрєнн, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фром).

Педагогічна теорія „школа самореалізації особистості” отримала своє найбільш повне обґрунтування у 20–30 роках ХХ ст. у працях педагогів-гуманістів (К. Вентцеля, С. Шацького), у подальшому розвинулася та збагатилася в 60–70 роках – у концепції розвиваючого навчання Л. Занкова, Г. Костюка, у теорії педагогічного стимулювання З. Равкіна, в індивідуалізації і диференціації навчально-виховного процесу (В. Давидов, Д. Ельконін), політехнічного навчання (М. Скаткін), дидактичної концепції проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов, В. Оніщук), у методиці формування соціальної активності школярів (І. Бєх, О. Киричук, Т. Конникова, Т. Мальковська).

Уперше реальну спробу втілення ідей „школи самореалізації особистості” у практику роботи школи та розробки її педагогічної технології наприкінці 60-х років здійснив В. Сухомлинський. Відповідно до його поглядів дитина самореалізується у навчальній роботі, яка окреслена дуже чіткими рамками нормативних документів. І хоч учитель пробуджує творчу думку дітей на уроці, створює необхідні умови для їхньої самореалізації, але найкращі можливості для цього відкриває позаурочна діяльність. При цьому дуже важливо, щоб у житті школи вона стала продовженням уроку, тобто щоб урочна та позаурочна робота були єдиним процесом, в якому вони б органічно доповнювали, збагачували, урізноманітнювали одна одну.

У центрі педагогічної концепції самореалізації є віра в індивідуальний досвід людини та її здатність до саморозкриття, у можливість вияву у собі унікальної і неповторної сутності, у визначенні напрямку і засобів особистісного зростання. Тут здійснюється вплив соціально-професійних вимог на самооцінку, самоствердження, самовизначення, професійну самосвідомість, на мотивацію досягнень у професії, на цілі професійного зростання.

Ж. В. Воронцова відмічає, що самореалізація особистості складається із:

- самоактуалізації (усвідомленого визначення індивідом мети життєдіяльності),
 - самопізнання (самоспостереження, самоаналіз, самооцінка та самоконтроль),
 - саморозвитку як самостійного накопичення теоретично-практичного досвіду (самоосвіта),
 - формування нових особистісних якостей (самовиховання)
- [2, с. 10].

Ми окреслюємо самореалізацію, як гармонійне поєднання таких авторських визначень:

- Самореалізація – це пошук кращого життя.
- Самореалізація – це бути кращим із кращих у своїй справі.
- Самореалізація – це досягнення видатних успіхів у своїй справі і отримання від них неабиякого задоволення.
- Самореалізація – це становлення себе як людини з великої букви.
- Самореалізація – це самовіддана праця задля себе й людей.
- Самореалізація – це отримання задоволення від своєї праці і значні досягнення у своїй справі.
- Самореалізація – це бути кращим із кращих у своїй справі.
- Самореалізація – це очолити організацію, де працюю і довести її до процвітання.

А. А. Рудкевич і Є. Ф. Рибалко наголошують, що результативність розвитку особистості залежить від віку та від рівня творчої активності особистості, і якщо остання є домінуючою в структурі мотивів діяльності, то можна стверджувати, що уже в старшому шкільному віці творчо активна особистість здатна до самовдосконалення. В. В. Зарицькою встановлено, що старший шкільний вік – це вік, коли молода людина починає усвідомлювати сутність свого „Я”, визначається як особистість, задумується над вибором майбутньої професії чи сфери діяльності, тому саме цей вік є сензитивним періодом для формування здатності до самореалізації, зокрема професійної [3, с. 142].

Механізмом самореалізації є розв’язання досить гострих суперечностей між „Я” – ідеалом і „Я” – реальністю. Тому особливості самореалізації старшокласників зумовлені віковими особливостями та прагненням до професійного самовизначення. Самореалізація старшокласників проходить за допомогою внутрішніх психічних механізмів (прийоми психічної саморегуляції, аутотренінг, вольові зусилля) та зовнішніх підкріплюючих засобів із боку вчителів, батьків, друзів, друкованих та електронних засобів інформації тощо. Така діалектика внутрішнього і зовнішнього впливу стає незамінним чинником своєчасної і якісної самореалізації підростаючої особистості. Численні факти, безперечно, свідчать про те, що самореалізація як самобудівництво та саморозвиток школярів стає успішною лише за умови належного сприятливого соціального поля (мікросоціуму). Зусилля дорослих у цьому випадку мають бути спрямовані не на зміну

певних рис і особливостей підростаючих особистостей, а на пробудження, посилення внутрішніх чинників розвитку потреб, мотивів, здібностей, вольових зусиль, створення сприятливих соціально-педагогічних умов для майбутньої професійної самореалізації учнів.

Література

1. Комісаренко Н. О. Творчість учнів як засіб їх самореалізації для розвитку інтересів, нахилів і здібностей у позакласній діяльності / Н. О. Комісаренко // Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / за ред. В. Г. Кузя. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 123–129. **2. Воронова Ж. В.** Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Ж. В. Воронцова; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 23 с. **3. Зарицька В. В.** Дослідження готовності старшокласників до вибору професії / В. В. Зарицька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя, 2002. – Вип. 25. – С. 140–144.

Завада В. П. Теоретичний огляд підходів до проблеми майбутньої професійної самореалізації учнів

У статті здійснено теоретичний аналіз підходів до сутності самореалізації особистості, дані авторські визначення поняття самореалізації.

Ключові слова: майбутня професійна самореалізація, самореалізація учня, готовність до професійної самореалізації.

Zavada V. P. Theoretical observation of approaches to the problem of pupils' future professional self-realization

В статті осуществлен теоретический анализ подходов к сущности самореализации личности, данные авторские определения понятия самореализации.

Ключевые слова: будущая профессиональная самореализация, самореализация ученика, готовность к профессиональной самореализации.

Zavada V. P. Theoretical observation of approaches to the problem of pupils' future professional self-realization

The article deals with the theoretical analysis of the approach to the contest of person's self-realization. The author represents his determinations of concept „self-realization”.

Keywords: future professional self-realization, pupil's self-realization, readiness, is to professional self-realization.

УДК 37.018.3:37.015.312

В. В. Паніна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ

Актуальність дослідження проблеми зумовлена необхідністю розв'язання протиріччя між гострою потребою суспільства в громадянах, здатних самостійно розробляти та успішно реалізовувати власну стратегію життєтворчості, наполегливо й відповідально вирішувати численні життєві проблеми, з одного боку, – та недосконаліми соціально-психологічними й педагогічними умовами забезпечення процесу формування цієї базової якості з перших років життя. У державних освітніх документах завдання виховання самостійності дітей і молоді постає як найголовніше. Зокрема, в Базовому компоненті дошкільної освіти підкреслюється: „...компетентність ставить високі вимоги до здатності виявляти самостійність-інтелектуальну та поведінкову: виявляти ініціативу, творчість, незалежність, елементарну критичність, оптимізм при зіткненні з труднощами, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки.

По-друге, щоб дитина росла самостійною і відповідно, компетентною, дорослі мають визнавати цю якість украй важливою для особистісного становлення дошкільника, надавати йому можливість виявляти самостійність, не караючи за це, не нав'язуючи готових рішень, не втручаючись в діяльність дитини, допомогати лише в разі об'єктивної необхідності”.

Особливо гостро проблема формування самостійності стоїть стосовно вихованців дитячих будинків, яких в українській державі, на жаль, менше не стає. Вона ускладнюється тим, що дитина, яка залишилась без батьківського піклування у ранньому дитинстві, глибоко переживає кризу, знаходиться у стані морально-духовної травми, пов'язаної з відсутністю поряд близьких людей, відчуває дисгармонію, тривожність, фобії, незахищеність, беспорядність, непотрібність. Навіть за умови зовнішнього благополуччя в перебуванні дитини в дитячому будинку, сукупність негативних чинників, серед яких: відсутність виховного впливу родинного виховання, негативна спадковість, обмеженість уявлень про довкілля через скутість соціальних контактів, мінімум позитивного соціального досвіду, – негативно впливають на процес формування життєвої компетентності, важливим підґрунтям якої є набуття особистістю самостійності в різних видах діяльності, соціальних проявах вже з раннього дитинства. Дослідження останніх років доводить наявність серйозних проблем у формуванні самостійності дітей починаючи з раннього віку в умовах дитячих установ.

Метою даної статті є розкриття специфіки процесу формування самостійності у дітей-сиріт раннього віку, які виховуються в умовах дитячих будинків.

Ступінь дослідженості проблеми. Аналіз наукової літератури з проблеми виховання самостійності засвідчив, що вона не є новою, і має глибокі історичні корені. Так, провідні ідеї соціального виховання й розвитку дітей в умовах родинного та суспільного виховання були визначені ще класиками педагогіки Я. Коменським, Дж. Локком, А. Макаренком, М. Монтесорі, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинським та іншими. У контексті психолого-педагогічних досліджень самостійність пізніше вивчалась у різних аспектах: стосовно опанування видів діяльності (ігрової, трудової, навчальної, дослідної тощо), розвитку процесів мислення й мовлення, як елемент особистісної зрілості. Так, самостійність як якість особистості, на думку науковців, проявляється в її готовності підкоряти свою поведінку певним правилам і переконанням, здійснювати діяльність без зовнішнього втручання. Розумова самостійність виявляється в допитливості, кмітливості, гнучкості мисленневих процесів, незалежності суджень, критичності сприйняття інформації. Для прояву самостійності у вольовій сфері характерні впевненість, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, організованість.

Розглядаючи самостійність як інтегровану якість особистості, дослідники підкреслюють, що її роль виявляється в об'єднанні різних особистісних проявів, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію людиною усіх сил, ресурсів та засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги (Г. Беленька, О. Богініч, О. Денисюк, О. Кононко, С. Ладивір, В. Місник, Ж. Петрочко та ін.).

Особливості соціалізації дітей, позбавлених батьківського піклування, у тому числі й в аспекті розвитку самостійності, вивчалися сучасними науковцями (В. Абраменкова, В. Кузь, С. Курінна, І. Макаренко, М. Осоріна, І. Рогальська, В. Тесленко та ін.), які вбачають у вихованні самостійної особистості, здатної адаптуватися в соціумі, адекватно реагувати на явища, події, людей, здійснювати власний вибір – одне з ключових завдань сучасної освіти.

Проблема розвитку самостійності дітей раннього віку в різних видах діяльності знаходить відображення у працях Н. Аксаріної, О. Богініч, А. Богуш, Л. Голубевої, Є. Зворигіної, Т. Науменко, С. Новосьолової, Г. Пантюхіної, К. Печори, О. Саприкіної, Є. Фрухт, Т. Юртайкіної та інших.

Визначаючи самостійність як одну з характеристик діяльності, науковці акцентують увагу на здатності дитини здійснювати її без сторонньої допомоги, пов'язують самостійність з найбільш високим рівнем опанування дій, що підкріплюється наявністю інтересу до змісту діяльності, володінням необхідними уміннями та навичками. Самостійна діяльність дитини відрізняється від несамостійної тим, що дитина, як

правило, сама обирає її, вміє планувати дії, відчуває задоволення, доводить почату справу до кінця, проявляє ініціативу, активність, відповідальність, керуючись складними мотивами. На наш погляд, влучним є визначення самостійності як „здатності особистості покладатися на власні сили, не звертатися без потреби по допомогу до інших, діяти незалежно та ініціативно” [18, с. 73]. Науковці зауважують, що самостійність як базова якість особистості розвивається поступово, і значною мірою залежить від умов виховання. Про високий рівень сформованості самостійності свідчать прагнення вирішувати завдання діяльності без допомоги з боку інших людей, уміння визначати мету діяльності, здійснювати елементарне планування, реалізовувати задумане та отримувати результат, адекватний поставленій мети, а також здатність виявляти ініціативу й творчість [20]. Безумовно, досягнення такого високого рівня складає кінцеву мету виховної роботи. Проте для нашого дослідження більш важливим є визначити передумови розвитку самостійності на ранніх етапах становлення особистості, а також чинники сприяння цьому процесу в умовах виховання дітей раннього віку в дитячих будинках. Окреслимо специфіку організації життєдіяльності дітей раннього віку, позбавлених батьківської опіки. Зазначимо, що узагальнені характеристики будемо підкріплювати фактичними матеріалами обстеження вихованців Луганського обласного будинку дитини, який виступив експериментальною базою нашого дослідження.

Будинок дитини є особливим закладом у системі суспільного виховання дітей раннього віку, бо має замінити сім'ю малятам від 0 до 3 років, які залишилися без батьківського піклування, та створити сприятливі умови для забезпечення повноцінного, своєчасного розвитку вихованців, соціально адаптувати їх до подальшого життя в суспільстві, сформувати в майбутньому компетентну, самостійну особистість.

Наш Луганський обласний будинок дитини має статус закладу психоневрологічної спрямованості, розрахований на 120 дітей, позбавлених батьківського піклування, 50% з яких – діти-інваліди. Переважна більшість вихованців мають несприятливий соціальний та біологічний анамнез: асоціальні родини, патологічний перебіг внутрішньоутробного розвитку та пологів, захворювання нервової системи, затримки стато-кінетичного розвитку, і, як наслідок, – порушення когнітивної сфери. Великий відсоток дітей (67%) потрапляють у будинок дитини зі стаціонару, де довгий час знаходились на лікуванні. Це накладає відбиток як на стан здоров'я дитини (слабкість, анемія), так і на її розвиток у цілому (переважає затримка психофізичного розвитку). За даними обласної психолого-медико-педагогічної консультації, проведеної на базі нашого закладу у 2009 році, серед дітей, яким виповнилось 3 роки (було охоплено 25 дітей віком від 2 до 3 років), у 92% вихованців виявлено затримку нервово-психічного або мовленнєвого розвитку і лише 8 % – здорові. Всі обстежені діти мали

вади фізичного розвитку (соматичні, генетичні захворювання), або несприятливий соціальний анамнез та потрапили до будинку дитини у віці від 1 до 2,5 років.

Крім специфічних показників медичного стану вихованців, проблемним виявляється також й особливе середовище, у якому перебувають діти. Не зважаючи на зусилля працівників Будинку дитини, коло отриманих уявлень про довкілля у переважній більшості вихованців обмежене. Недостатнім змістовно й в емоційному плані є спілкування з дорослими (особливо страждають новонароджені та діти до 1 року). Специфіка розвивального середовища полягає й у тому, що переважають однотипні речі та іграшки, окрема дитина майже не має можливості залишитися наодинці.

Не менш важливим фактором, що впливає на уповільнення розвитку малюків, є травмуючий психологічний фактор, передусім йдеться про депривацію. Ми маємо на увазі неможливість, у зв'язку з відсутністю відповідних стимулів, задовольнити життєво необхідні потреби малюка, зокрема потребу в материнській турботі, близькості, ніжності, а також потреби в різноманітних рухах, сенсорні, інформаційні, соціальні потреби тощо.

Таким чином, резюмуємо, що умови життєдіяльності малюків, які виховуються в Будинках дитини, не можна охарактеризувати, як сприятливі для набуття соціального досвіду, самостійності як базової якості особистості.

Розглянемо передумови формування самостійності на етапі раннього дитинства.

Як зазначають науковці, передумови самостійності закладаються приблизно на 2-3-му роках життя, коли дитина починає відносно вільно пересуватися і вже може в якійсь мірі самостійно задовільняти деякі зі своїх потреб в умовах родинного життя чи в інших соціальних інституціях (будинки дитини, дитячі притулки, інтернати), тобто приєднуватись до соціальних відносин [5]. Виникають перші прояви усвідомлення себе, дитина починає оперувати займенником „Я”, „Я сам”.

У розвитку самостійності дитини раннього віку можна виділити дві важливі лінії – з одного боку, зростання ініціативи самого малюка, з другого, – позиція дорослих, які, як правило, намагаються стримувати цю ініціативу. Отже, ці дві лінії знаходяться у протиріччі. Дитина завжди хоче зробити більш, ніж може виконати. Поведінка дорослих – батьків, родичів, нянь – пов'язується або з наданням дитині майже повної свободи, або з намаганням стримати, обмежити цю свободу, що, у свою чергу, стимулює дитину до пошуків нових способів одержання свободи і прояву власної ініціативи. Таким чином, набуття самостійності залежить значною мірою від того, чи забезпечують дорослі сприятливі умови для її розвитку. А в будинку дитини майже завжди їй дозволяється значно менше, ніж дитина може виконати – малюк перетворюється в об'єкт надмірної опіки й управління. У цій ситуації відхиляються будь-які

спроби дитини щось спробувати здійснити самостійно. Інколи це робиться несвідомо. Співробітників будинків дитини лякають сміливі самостійні пориви малюків – бо вони несуть відповідальність за їх здоров'я та життя. Тому, як правило, педагоги дитячого будинку організують робочий день так, щоб було „зручно” та безпечно: садять дітей у спеціалізовані стільці, ходунки та манежі, що обмежує руховий і як наслідок інтелектуальний розвиток вихованців, годують трирічну дитину, одягають її, бо так швидше і надійніше.

Інша негативна модель взаємодії дорослих і дітей пов'язана з недоглядом – дитина може буди одинокою і поруч з дорослими. Ми звернули увагу на такий факт: розвиненими, емоційними, оптимістичними хлопчиками і дівчатками є не ті, кого залишають насамоті, а ті, з ким вихователі грають та працюють разом, від кого не відмахуються, з ким спілкуються не за необхідністю, а із задоволенням, зацікавленням. Абсолютно погоджуємося з твердженням науковців, що формуванню самостійності дітей в ранньому віці в умовах будинку дитини шкодять як гіперопіка (бажання все виконувати за дитину), так і повне відчуження, не підтримка її дій. У першому випадку в малюка розвивається інфантилізм, у другому – синдром безпорадності (відмирання ініціативності як першої ланки у формуванні самостійності) [14].

Науковці особливу увагу звертають на причини появи синдрому безпорадності як більш глибокої затримки розвитку самостійності, вважаючи його гіршим наслідком неправильних педагогічних дій, ніж інфантилізм. У інфантильних дітей ініціатива предметних дій присутня, тоді як у малюків з синдромом безпорадності немає навіть цього першого компоненту вияву самостійності. Цим дітям байдуже, якими предметами грати, вони не можуть довго займатися однією і тією ж справою, рідко міняють ігрові предмети, абсолютно незацікавлені щодо побудови стосунків з іншими, розгортання гри. Особливо грубі форми затримки властиві дітям, які з народження виховувались у будинку дитини. Відповідні дані обстеження вихованців будинку дитини наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Показники затримки розвитку самостійності вихованців
Луганського обласного будинку дитини**

Види затримки розвитку самостійності	виховуються в будинку дитини з народження	виховуються в будинку дитини з 1 року	Всього
Інфантилізм	3	13	16
Синдром безпорадності	9	6	15
Загальна кількість обстежених дітей від 2 до 3-х років	12	19	31

Прийнято вважати, що надмірна опіка та турбота дорослих позбавляє дітей самостійності. Діти, які з раннього віку живуть у закритих дитячих закладах, зростають в умовах дефіциту спілкування з дорослими. Здавалося б, що в подібних умовах, слід очікувати у вихованців будинків прояву високого рівня вміння організувати себе, планувати свою поведінку. Водночас, як засвідчили результати нашого дослідження, це далеко не так: обмежене, в основному групове спілкування дітей з дорослими не надає дитині самостійності – жорсткий режим дня, постійні вказівки дорослого, що потрібно робити в той чи інший момент, контроль з боку вихователів – все це позбавляє малюка необхідності самостійно планувати та контролювати свою поведінку, формує звичку до виконання лише чужих вказівок. На нашу думку, має значення також і те, що в будинках дитини засвоєння всіх складних елементів діяльності, розвиток внутрішнього планування дій відбувається лише в ситуації спеціального навчання, саме це спричинює збіднення соціального досвіду малюків у подібних установах. Те, що в родині відбувається стихійно, вихованці будинків дитини можуть засвоїти лише ціною ціленаправленої роботи педагогічного колективу.

Самостійність малюків третього року життя можна назвати умовною, оскільки організація життєдіяльності дитини, забезпечення її потреб значною мірою продовжує залежати від дорослого. Але все ж таки 2-3 роки можна вважати початком відліку формування самостійності, тобто здатності без зовнішніх збудників ініціювати, виконувати та оцінювати свої дії. Для визначення особливостей прояву самостійності у вихованців будинку дитини в межах експериментальної роботи було проведено діагностичне обстеження, яке передбачало виявлення особливостей прояву самостійності у спілкуванні, мовленнєвому розвитку, у предметній та ігровій діяльності.

Науковці підкреслюють, що ситуативно-ділова форма спілкування залишається провідною в ранньому віці, тому її аналіз, повинен бути у центрі уваги (А. Богущ, М. Лісіна, Т. Науменко, О. Саприкіна). До критеріїв оцінювання вияву самостійності ми віднесли: ініціативність у спілкуванні, чутливість до дій дорослого, засоби спілкування. За допомогою спостережень, проведення індивідуальних сеансів активізуючого спілкування, використання педагогічних провокацій було визначено, що лише 8% від загальної кількості дітей продемонстрували рівень мовленнєвого розвитку, який відповідав нормативному, його можна було віднести до високого. Ці діти ініціювали свої дії, виявляли чуттєвість до впливів дорослого. Середній рівень спілкування виявлено у 54% дітей, які виявили значно нижчий рівень ініціативності у взаємодії з дорослим. 35% дітей проявили низький рівень спілкування (половина з них – діти-інваліди фізичного та розумового розвитку). Ситуативно-ділового спілкування майже не відбулось, адже діти не виявляли інтересу до взаємодії з дорослим.

Низькі показники є тривожним симптомом стану комунікативної сфери розвитку дитини.

Таким чином, за показниками мовленнєвого та комунікативного розвитку 92% вихованців потребували корекційної роботи.

Основними критеріями оцінки рівня володіння дітьми третього року життя предметною діяльністю було визначено: операційний (види дій з предметами), технічний (цілеспрямованість дій), пізнавальний (пізнавальна активність та потреба в спілкуванні з дорослими). За результатами обстеження 29% дітей продемонстрували досить високий рівень розвитку предметною діяльністю: дії супроводжувалися мовленнєвими поясненнями, з якими малюк звертався до дорослих, виявляв бажання бути самостійним. 52% малюків показали середній рівень розвитку предметної діяльності: в основному діти різноманітно діяли з іграшками, відчували до них інтерес, але не супроводжували свої дії мовленням, не проявляли наполегливості та самостійності у складних для них ситуаціях. 19% вихованців за результатами дослідження виявили низький рівень розвитку предметної діяльності, про що свідчило слабе зацікавлення предметами, однообразні маніпуляції, відсутність намагань до самостійної діяльності з предметами. Одержані результати свідчать про наявність проблем, які можуть бути пов'язані як з умовами виховання дітей, так і зі станом їх здоров'я, вказують на затримку в психічному розвитку вихованців будинку дитини і потребу в особливій увазі лікарів і педагогів до колекційної роботи.

Третій рік життя – час розквіту процесуальної гри дітей, яка є необхідним етапом у виникненні сюжетно-рольової гри. Процесуальною грою називаються дії з іграшками, за допомогою яких дитина в умовному плані відтворює знайомі дії, які може спостерігати у дорослих (наприклад, готує лялькам їжу, годує, купає їх, будує з кубиків будинок тощо).

Наявність у дитини потреби у грі виявлялася на основі наступних критеріїв: ініціативність у грі, тривалість гри, емоційний стан дитини в ході гри. У ході діагностики переважна більшість дітей виявили середній і низький рівень розвитку процесуальної гри, про що свідчили потреба у грі, але водночас необхідність стимуляції з боку дорослого; ігрові дії виконувалися цими дітьми без зацікавленості, маніпулятивно, без мовленнєвого супроводу. При чому середній рівень самостійної гри означав невелике відставання від норми і може бути виправлений при правильній корекційній роботі. Низький рівень самостійної гри відбивав суттєве відставання від норми і потребував виявлення психолого-педагогічних причин затримки. Відсутність процесуальної гри на третьому році життя вважається грубою затримкою. Результати обстеження представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Рівні розвитку процесуальної гри

Рівні розвитку процесуальної гри	Вік дітей		
	2-2,5 роки	2,5-3 роки	всього
Середній	9	13	22
Низький	3	6	9
Всього	12	19	31

При проведенні діагностики ми враховували, що поведінка маленької дитини дуже нестійка. Вона залежить від багатьох ситуативних раптових факторів: фізичного самопочуття малюка, його ставлення до нового оточення, предметів.

При виявленні емоційно-соціального розвитку дітей третього року життя в будинках дитини встановили: вихованці шукають допомоги у дорослого, якщо з досвіду знають, що він допоможе у скрутному становищі. Це ставлення виявляє вже певний соціальний досвід дитини, і вона розраховує на нього. Чим менше соціальний досвід дитини, тим рідше вона звертається за допомогою до дорослого, хоча і є потреба. Таким чином, цей показник значною мірою є критерієм соціального зав'язку дитини з іншими людьми, які її оточують, хоча у будинку дитини він є дуже низький. Наше дослідження підтверджує, що діти, які до певного часу доглядалися у сім'ї (навіть асоціальній) частіше звертаються по допомогу до дорослого, ніж діти, які виховувались від народження в дитячих будинках (67%). Ще одна істотна деталь: вихованці, які користуються більшою симпатією персоналу, частіше шукають допомогу дорослих, ніж інші діти. Стартовими умовами розвитку самостійності є підтримане дорослими бажання дитини діяти самостійно. Відтак, очевидним є висновок, що, розширяючи коло умінь малюка і надаючи йому можливість незалежних дій, можна виховати самостійну, впевнену у собі особистість.

Проте недоцільно завищувати вимоги до самостійності дитини раннього віку. Конфлікт між дитячим „хочу” та „можу” на цьому етапі ще не завершено. В його основі лежать фізіологічні особливості малюка, з якими педагоги та медичний персонал мають бути обізнаними. Недостатня обізнанність персоналу будинку дитини з методами і прийомами розвитку самостійності у вихованців впливає на результат виховного процесу.

Отже, формування самостійності дітей раннього віку в умовах будинку дитини є дуже складним процесом, обумовленим рядом несприятливих цьому факторів (анамнез, стан здоров'я рівень інтелекту, спадковість, генетичні задатки, умови соціальної депривації тощо), який, на наш погляд, може розглядатися як сфера вихователя, орієнтована на взаємодію з дитиною в процесі надання їй підтримки в становленні

особистісного зростання, соціальної адаптації, в альтернативному виборі способів поведінки.

Широка інтерпретація формування самостійності, на думки О. Кононко, пов'язується зі створенням сприятливих умов для безпечного, максимально наближеного до домашнього середовища, необхідних для розвитку та саморозвитку дітей, розкриття та реалізації їхніх внутрішніх сил, формування здатності до самостійної діяльності та вільного вибору. Вузкий смисл пов'язується з допомогою вихователя дитині, його сприяння у вирішенні проблем, пов'язаних із самовизначенням, навчанням та спілкуванням [11].

Таким чином, недооцінка масштабності формування самостійності саме в період раннього дитинства, призводить до того, що далеко не всі резерви цього віку реалізуються. Більш того, багато можливостей залишаються нерозкритими. Кожний віковий етап має власну цінність і тільки оптимальне використання всіх наданих ним можливостей дійсно забезпечує розвиток і становлення самостійної особистості.

Проблема формування самостійності вихованців дитячих будинків не вичерпується питаннями, що були розглянуті у статті, оскільки вони складні, багатогранні як і різноманітний досвід з їх вирішення, накопичений у різних дитячих виховних закладах.

Література

1. **Аксинина Н. М.** Воспитание детей раннего возраста. – М. : Медицина, 1997. – 303 с.
2. **Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – Київ : „Дошкільне виховання”, 1999. – С. 56.
3. **Бениаминова М. В.** Воспитание детей. – М. : Медицина, 1986. – 270 с.
4. **Василка Манова-Томова.** Психологічна діагностика раннього віку. – К. : „Вища школа”, 1978. – 168 с.
5. **Воротилкина И. М.** Развитие самостоятельности в онтогенезе / Биробиджанский государственный педагогический институт, 2006.
6. **Диагностика** психического развития детей от рождения до 3-х лет. – СПб. : „Детство-Пресс”, 2005. – С. 47–140.
7. **Дитина до трьох:** психологічний портрет з рекомендаціями // Дошкільне виховання. – 2007. – № 12. – С. 11.
8. **Добсон Дж.** Не бойтесь быть строгими. Воспитание ответственности и самостоятельности (статья из книги), 2007.
9. **Дорожнова К. П.** Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка. – М. : Медицина, 1998. – 160 с.
10. **Дружинина Л. В.** Усилить заботу о детях сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей // Педиатрия. – 1985. – № 8. – С. 3–8.
11. **Кононко Е. Л.** Я сам. – К. : „Радянська школа”, 1983. – 96 с.
12. **Кононко Е. Л.** В мире раннего детства. – К. : „Радянська школа”, 1985. – С. 87–91.
13. **Коренєв М. М.** Медико-психологічні та соціальні проблеми та соціальні проблеми дітей-сиріт / М. М. Коренєв, І. С. Лебець, Р. О. Мойсеєнко. – Харків, Київ, 2003. – 240 с.
14. **Лангмейер Й., Матейчек З.** Психическая депривация в детском

возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с. **15. Оздоровительная** и воспитательная работа в доме ребенка / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Э. Л. Фрухт, Л. Г. Голубева, К. Л. Печоры, Г. В. Пантюхиной. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с. **16. О социализации** дошкольников / кафедра дошкольной педагогики Магнитогорского государственного университета // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 4. – С. 98–103. **17. Проблема** социальной адаптации воспитанников детских домов / Т. К. Сологубова // Вестник образования. – 1997. – № 8. – С. 4. **18. Ранне** дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку. – К. : ЮНІСЕФ, 2003. – С. 73. **19. Руководство** для врачей домов ребенка / под ред. Л. В. Дружининой. – М. : Медицина, 1987. – 318 с. **20. Развитие** самостоятельности в интеллектуально-творческой деятельности дошкольников : метод. материалы. – Ульянов, 2007.

Паніна В. В. До проблеми виховання самостійності у вихованців дитячих будинків

Стаття присвячена питанням формування самостійності в дітей раннього віку в умовах будинку дитини. Розкриває специфіку процесу, розповідає про можливі шляхи та засоби виховання життєвої компетентності дітей-сиріт. У ній представлені результати діагностичного дослідження особливостей прояву самостійності малюків у спілкуванні, мовленнєвому розвитку, у предметній та ігровій діяльності.

Ключові слова: виховання самостійності, самостійність, ранній вік, дитячий будинок.

Панина В. В. До проблемы воспитания самостоятельности у воспитанников детских домов

Статья посвящена вопросам формирования самостоятельности у детей раннего возраста в условиях дома ребенка. Раскрывает специфику процесса, рассказывает о возможных путях средствах воспитания жизненной компетентности детей-сирот. В ней представлены результаты диагностического исследования особенностей проявления самостоятельности малышей в общении, речевом развитии, в предметной и игровой деятельности.

Ключевые слова: воспитание самостоятельности, самостоятельность, ранний возраст, детский дом.

Panyna V. V. The problems of education of independence at the pupils of child's houses

The article is devoted to questions of forming independence for the children of early age in conditions of children house. The article describes specific process, tells about possible ways and ways of education of vital solvency children an orphan. The article contains the results of diagnostic

research of particularities of display independence the children in intercourse, vocal development in subject and playing activity.

Keywords: education of independence, independence, early age, child's house.

УДК 371.1:372

Т. О. Пономаренко

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Політичні, соціальні, економічні зміни в суспільстві визначають розвиток, модернізацію вітчизняної системи дошкільної освіти, обумовлюють необхідність значної перебудови її управлінської галузі, формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят.

У роботах українських та російських вчених вивчаються певні аспекти організаційно-педагогічної діяльності керівника дошкільної освіти (А. Бондаренко [2], Н. Гавриш [1; 4], Н. Денисенко [6], І. Дичківська [7], К. Крутій [8], Н. Маковецька [8], Л. Поздняк [2], Л. Шкатулла [2] та ін.).

Разом з тим, у вітчизняній спеціальній літературі з проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти спеціально виконаних досліджень нами не було знайдено.

Спеціалістами (О. Амацьєва, Н. Гавриш) [1] приділяється увага інноваційній культурі педагога, яка характеризується як неодмінна складова фахової майстерності. Зазначається, що інноваційна культура – це такий рівень професійності, який виявляється у здатності об'єктивно оцінювати нові ідеї, у готовності творчо освоювати і використовувати у своїй роботі все нове, прогресивне.

Разом з тим, вчені стверджують, що педагоги здебільшого формально ставляться до інновацій, не пов'язують цей процес з власним самовдосконаленням. А відтак спостерігається безсистемне застосування інноваційних ідей, хибне тлумачення основних положень, що знижує результативність їх реалізації.

Отже, мета статті полягає у вивченні особливостей управління інноваційною діяльністю у дошкільних навчальних закладах та стану сформованості інноваційного компонента управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Управління педагогічними інноваціями – вид соціального управління, що обумовлює цілеспрямованість і організованість інноваційних процесів у системі освіти.

Спеціалістами виокремлюються такі структурні компоненти управлінської діяльності: постановка мети; планування або прийняття управлінських рішень; контроль за результатами інноваційної діяльності; регулювання (або корекція) нововведення; аналіз результатів.

Виключно важливим визнається (К. Крутій, Н. Маковецька) [8] те, що зорієнтованість керівників дошкільної освіти на сучасні методологічні підходи в галузі управління (гуманістичний, діалектичний, цілісний, процесуальний, ситуаційний, системний тощо) сприяють психологічним, функціональним, організаційним та змістовним змінам в їх управлінській діяльності, які обумовлюють її інноваційність.

Свідченням психологічних змін у свідомості керівників дошкільної освіти щодо управління інноваційною діяльністю є сформованість у них якостей творчої особистості: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність тощо.

Функціональні зміни забезпечуються через актуалізацію керівником модернізованих функцій управління (прогностичної, представницької, консультативної, політико-дипломатичної, менеджерської і т. ін.), а також упровадженням модернізованих форм і методів управлінської діяльності.

Пріоритетними модернізованими формами управління визнаються дорадчо-адміністративні (порада, консультація, усна вказівка, ухвала і т. ін.) на відміну від розпоряджувально-адміністративних (наказ, розпорядження, письмова вказівка), а також оригінальні інноваційні форми управлінської діяльності.

Модернізовані методи управління (за класифікацією Л. Даниленко) [8] – це „активні” методи: дослідницькі, ілюстративно-показові, техніко-технологічні, методи діалогового спілкування та комп’ютерних технологій.

Специфіка управління інноваційною діяльністю в дошкільному навчальному закладі полягає у тому (К. Крутій, Н. Маковецька) [8], що керівник має створити умови для: систематичного психолого-педагогічного супроводу діяльності щодо змісту освіти; розвитку творчих засад у власній діяльності, яка ґрунтується на фаховому володінні управлінськими функціями; раціонального розподілу управлінських функцій між підлеглими на демократичних засадах через створення творчих груп і методичних об’єднань; оптимальної „відкритості” закладу як ланки загальної соціально-педагогічної системи.

Доведено, що не всі наслідки інноваційного процесу можуть бути спрогнозовані. Вчені зазначають (Н. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова) [13], що аналітичне обґрунтування та програма інноваційного апробування допоможуть уникнути помилок ще на рівні проекту або моделі. Розроблена програма потребує експертного аналізу, у якому висвітлюються: цілісність змісту програми; структурні взаємозв’язки її частин або блоків, їх послідовність, логічність,

конструктивність; помилки та недоліки; обґрунтовані пропозиції і доповнення до програми; експертний висновок (рекомендується до реалізації або необхідна доробка щодо відмічених зауважень).

Учені зазначають, що після визначення програми інноваційної діяльності освітнього закладу і прогнозованих результатів, доцільною є розробка комплексно-цільової програми, яка складається із етапів організації і реалізації інновацій.

Доведено (І. Дичківська [7], Н. Капустін [13], П. Третяков [13], Т. Шамова [13] та ін.), що ефективному управлінню нововведеннями сприяє формування банку інновацій. Наявність такого банку педагогічних інновацій допомагає керівникам дошкільних закладів ефективно здійснювати програму з регулювання та корекції нововведення.

Інновації у циклі свого розвитку мають певні стадії: зародження ідеї, цілепокладання, розробка ідеї нового, реалізація нового, поширення, розповсюдження і рутинізація (відмирання).

Спеціалісти (К. Крутій, Н. Маковецька) [8] звертають увагу на доцільність поетапного введення педагогічних інновацій у дошкільному закладі:

- „розморожування” попередніх настановлень членів педагогічного колективу щодо здійснення освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі через спільне обговорення адміністрацією і колективом доцільності та конкретного змісту тих інновацій, які передбачається здійснити;
- „пробне” введення змін, коли інновації здійснюються частково у „пробних” варіантах; закріплення, коли апробовані й перевірені інновації впроваджуються у повному обсязі;
- закріплення, коли апробовані й перевірені інновації впроваджуються в педагогічну практику у повному обсязі.

Управління інноваційним процесом передбачає вивчення відношення членів педагогічного колективу до інновацій, альтернативної думки щодо них (Н. Капустін, П. Третяков, Т. Шамова) [13].

Доведено, що упровадження нової ідеї, технології наштовхується на різні перешкоди, які називаються антиінноваційними бар'єрами (І. Дичківська) [7]. До зовнішніх бар'єрів, констатує вона, належать: соціальні, організаційні, методичні, матеріально-технічні бар'єри. До внутрішніх бар'єрів – психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми.

Вченими (Н. Капустін, П. Третяков, Т. Шамова) [13] відмічається, що досягнення позитивних результатів у розвитку дітей сприяють зміні відношення педагогів до нововведення. Окрім того, установка на інновацію залежить від індивідуальних особливостей людини: типу нервової діяльності, ступеню рефлексії, тривожності, креативності, компетентності, самооцінки тощо.

Дослідники зазначають, що підвищення мотивації членів колективу – важливе управлінське завдання. Отже, при нововведеннях необхідні гласність та чіткий інструктаж. Кожний педагог повинен розуміти свою місію, що обумовлює його самовизначення, самовираження, самореалізацію, саморозвиток, зміну стереотипів.

У педагогічному середовищі найчастіше проявляються організаційно-психологічні (активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в суб'єктно-об'єктних відношеннях); соціально-психологічні (реакція на наслідки нововведень обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб'єкт суб'єктних відношеннях); когнітивно-психологічні (реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення в умовах невизначеності) бар'єри (І. Дичківська) [7].

Опір новому нерідко спричиняють побоювання проявити власну некомпетентність, особистісну неспроможність, занижена або завищена самооцінка, слабка мотивація тощо. Ускладнюють, а іноді й унеможливають інноваційну педагогічну діяльність бар'єри творчості – перешкоди, які заважають особистісному вияву творчої діяльності. З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога використовуються соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові психотехнології (І. Дичківська) [7].

Спеціалістами доведена важливість і складність проблеми педагогічної експертизи інноваційної діяльності. Отже, важливо паралельно з інноваційним процесом в освіті створювати й використовувати адекватну йому систему експертної оцінки (І. Дичківська) [7]. Тож у процесі управління інноваційною діяльністю виключно важливе місце посідає контроль результатів, функції якого визначаються наступним чином: констатація, експертна аналітична оцінка досягнутих результатів навчальної або виховної діяльності; констатація і оцінювання учасників інноваційного процесу, конкретних результатів їх навчальної або виховної діяльності, спрямованої на розвиток освітнього закладу; констатація та оцінка результатів управління інноваціями відповідно до комплексно-цільової програми; формування каналів прямого і зворотного зв'язку для інформування та стимулювання учасників інноваційного процесу.

Ключовим словом для характеристики швидкості, результативності, особливостей процесу нововведення в освітньо-виховному закладі є інноваційний потенціал, який характеризується як здатність створювати, сприймати, реалізовувати нововведення, своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного. Показниками інноваційного потенціалу педагогічного колективу є сприйнятливність до нового, готовність до освоєння нововведень, ступінь новаторства педагогів.

Контроль за результатами інновацій пропонується здійснювати рубіжно. Як правило, це вибірковий контроль за результатами півріччя

або цілісний за результатами навчального року. Діставши чіткий показник результату, важливо зробити оцінку й відповідні висновки.

Контроль та експертну оцінку результату інновацій доцільно здійснювати за картою „Контроль і експертна оцінка результату інновацій”, яка містить показники і норми оцінки. Така карта дає можливість реально оцінити показники розвитку інновацій порівняно з вихідним рівнем, очікуваним за прогнозом і чинним на кінець наступного року.

Для аналізу результатів інноваційної діяльності за показниками карт „Створення банку інновацій” та „Контроль і експертна оцінка результату інновацій” будуються діаграми або (графіки). За діаграмами виявляються тенденції і приймаються управлінські рішення з корекції.

За результатами експертного контролю та аналізу доцільно провести засідання педагогічної ради, на якій буде прийнято програму з регулювання та корекції інновацій.

Таким чином, модернізація системи освіти, її розвиток потребують ефективного управління процесом інноваційної діяльності в дошкільних навчальних закладах. У зв'язку з цим вийшов Наказ МОН України „Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” від 7.11.2000 р. № 522, в якому розглядаються питання розробки інновацій в системі освіти, їх апробації, розповсюдження та застосування, фінансування інноваційної освітньої діяльності, оформлення необхідної документації і т.ін.

Разом з тим, відмічається (К. Крутій, Н. Маковецька) [8], що інноваційна діяльність не знайшла широкого впровадження в практиці роботи сучасних дошкільних закладів. Педагоги-практики часто віддають перевагу традиційному навчанню. Причинами цього є наступне: низька інноваційна кваліфікація педагогів; невміння або небажання виконувати діагностичне обстеження дітей; нерозуміння керівниками суті інноваційної діяльності тощо.

Такий стан впровадження інновацій у педагогічний процес дошкільних закладів свідчить про недостатній рівень управлінської культури чинних керівників. Адже управління в контексті культури передбачає існування дошкільного закладу у режимі розвитку, що обумовлюється наявністю інноваційної діяльності.

Аналіз результатів ряду досліджень (С. Борук [3], Л. Васильченко [3], Т. Горюнова [5], Ю. Палеха [10], Д. Петросян [3], І. Сафронов [3], В. Сластьонін [11], М. Таланчук [12], Л. Фаткін [3], П. Фролов [3], Р. Чумічова [14] та ін.) дозволяє визначити поряд з такими складовими (компонентами) управлінської культури керівників дошкільної освіти як аксіологічний, функціональний, психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, дидактичний компоненти також і виключно важливий інноваційний аспект.

Опрацювання спеціальної дослідницької літератури (І. Дичківська [7], Н. Капустін [13], К. Крутій [8], Н. Маковецька [8],

П. Третяков [13], Р. Чумічова [14], Т. Шамова [13] та ін.) вказує на те, що управління нововведеннями в контексті культури обумовлюється зорієнтованістю керівників дошкільної освіти на сучасні методологічні підходи в галузі управлінської діяльності – гуманістичний, діалектичний, цілісний, процесуальний, ситуаційний, системний, що сприяє психологічним змінам у свідомості управлінців, формуванню у них якостей творчої особистості – самостійності, креативності, ініціативності, оригінальності, нешаблонності мислення, діяльності, поведінки і т.ін.

Управління освітою дошкільнят з позицій сучасних методологічних підходів забезпечує актуалізацію керівником модернізованих управлінських функцій (прогностичної, представницької, консультативної, політико-дипломатичної, менеджерської), форм (дорадчо-адміністративних – порада, консультація, усна вказівка, ухвала на відміну від розпоряджувально-адміністративних – наказ, розпорядження, письмова вказівка) та методів (дослідницьких, ілюстративно-показових, техніко-технологічних, методів діалогового спілкування та комп'ютерних технологій тощо).

Зміст управління, у контексті вищезазначених підходів, зумовлюється визначенням пріоритетних напрямів розвитку відповідно до проблематики конкретного закладу; впровадженням в освітній процес новітніх технологій; інноваційною діяльністю під час апробації технологій і т. ін.

Культуровідповідне управління передбачає ситуацію постійного пошуку керівником дошкільної освіти ефективних способів реалізації функцій управління, наприклад: аналітичне обґрунтування та розробка програми інноваційного процесу на рівні його проекту або моделі; складання комплексно-цільової програми, що містить етапи організації та реалізації інновацій; визначення вихідної позиції інноваційної діяльності кожного члену колективу, її кінцевого результату та умов, необхідних для його досягнення.

Аналіз спеціальної літератури (І. Дичківська [7], Н. Капустін [13], К. Крутій [8], Н. Маковецька [8], П. Третяков [13], Р. Чумічова [14], Т. Шамова [13] та ін.) дозволяє стверджувати, що опанування змісту досвіду у межах інноваційного компоненту управлінської культури обумовлює необхідність засвоєння керівниками у галузі дошкільної освіти знань, умінь, навичок щодо: забезпечення існування дошкільного закладу в режимі розвитку, що обумовлюється наявністю інноваційної діяльності; орієнтації на сучасні методологічні підходи у сфері управління інноваційною діяльністю: гуманістичний, діалектичний, цілісний, процесуальний, ситуаційний, системний; володіння алгоритмом організації інноваційної діяльності (проведення аналізу стану освітнього процесу, виявлення протиріч, які необхідно подолати; визначення пріоритетних напрямів розвитку дошкільного закладу відповідно його проблематиці; розробки інноваційного освітнього проекту: висування

мети, формулювання завдань, гіпотези інноваційної діяльності, прогнозування очікуваних результатів, можливих негативних наслідків; створення умов для здійснення інноваційного освітнього проекту: інформаційне, науково-методичне, фінансове, матеріально-технічне забезпечення реалізації інновацій; складання комплексно-цільової програми, що містить етапи організації та реалізації інновацій; координації та регулювання розвитку інноваційної діяльності, що дозволяє через методи економічного стимулювання та інформаційного впливу, здійснювати ініціювання та підвищення ефективності реалізації нововведень; здійснення педагогічної гуманітарної експертизи інноваційної діяльності; аналізу процесу та результатів інноваційної діяльності, порівняння її результатів з висунутою метою, коректування гіпотези, структурної моделі нової технології; пріоритетного використання дорадчо-адміністративних (порада, консультація, усна вказівка, ухвала і т. ін.) форм управління інноваційними процесами на відміну від розпоряджувально-адміністративних (наказ, розпорядження, письмова вказівка тощо); формування здатності педагогів до організації самостійної інноваційної діяльності, інтеграції змісту освітніх програм, застосування різних розвиваючих технологій; виявлення відношення кожного члена колективу педагогів до інноваційної діяльності; визначення вихідної позиції інноваційної діяльності кожного члена дошкільного закладу, її кінцевого результату та умов, необхідних для його досягнення; підвищення мотивації членів колективу дитячого садка до інноваційного процесу; попередження виникнення та використання методів подолання антиінноваційних бр'єрів; здійснення систематичного психолого-педагогічного супроводу інноваційної діяльності у дошкільному закладі (розуміння причин опору педагогів змінам, що відбуваються в діяльності дошкільного закладу; усвідомлення та реалізація основних механізмів та етапів послідовного введення інновацій; розвитку власної творчої педагогічної та управлінської діяльності на засадах формування таких якостей креативної особистості як нешаблонність, оригінальність, ініціативність, наполегливість, високі самоорганізація та працездатність тощо).

Мета експериментальної частини нашого дослідження полягала в перевірці ефективності гіпотетично окресленої системи формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Виходячи з вищезначеного ми визначили завдання констатувального етапу експерименту. Одне із завдань було таким: вивчити особливості розвитку управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Загальну характеристику стану сформованості управлінської культури управлінців у галузі освіти дошкільнят ми отримали аналізуючи відповіді 250 майбутніх керівників дошкільної освіти (студентів) і 230 чинних управлінців (керівників-практиків) на такі питання анкети.

1. Які знання, уміння та навички необхідні для засвоєння керівниками дошкільної освіти з метою формування їх управлінської культури?

2. Які знання, уміння та навички, що обумовлюють культуровідповідність управлінської діяльності, притаманні особисто Вам?

3. Які знання, уміння, навички потребують найбільшого доопрацювання у процесі формування управлінської культури керівників дошкільної освіти?

Результати аналізу відповідей майбутніх та чинних управлінців на запитання анкети дали змогу узагальнити отримані дані та вибудувати відповідну таблицю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення кількості відповідей майбутніх і чинних керівників дошкільної освіти на запитання анкети

Кількість відповідей						
відносно компонентів реалізації управлінської культури	на питання анкети					
	1-ше		2-ге		3-тє	
	майбут. управлін. (студент.)	чин. керів.- практи.	майбут. управлін. (студент.)	чин. керів.- практи.	майбут. управлін. (студент.)	чин. керів.- практи.
аксіологічного	126 (22,1%)	84 (16,6%)	64 (11,8%)	78 (26,6%)	16 (5,9%)	7 (2,6%)
Функціонального	198 (34,7%)	162 (32%)	163 (30%)	87 (29,7%)	212 (78,5%)	221 (83,4%)
психолого-педагогічного	193 (33,8%)	155 (30,6%)	216 (39,8%)	69 (23,5%)	13 (4,8%)	9 (3,4%)
соціально-педагогічного	9 (1,6%)	10 (2%)	25 (4,6%)	5 (1,7%)	10 (3,7%)	13 (5%)
дидактичного	6 (1%)	8 (1,6%)	18 (3,3%)	7 (2,4%)	4 (1,5%)	4 (1,5%)
інноваційного	8 (1,4%)	72 (14,2%)	9 (1,7%)	15 (5,1%)	10 (3,7%)	3 (1,1%)
кількість відповідей						
неадекватних	31 (5,4%)	15 (3%)	48 (8,8%)	32 (11%)	5 (1,9%)	8 (3%)
Всього:	571 100%	506 100%	543 100%	293 100%	270 100%	265 100%

Аналіз наведених у таблиці даних дозволяє констатувати, що зміст різних компонентів реалізації управлінської культури як майбутніми, так і чинними управлінцями усвідомлюється в цілому адекватно, разом з тим, недостатньо глибоко, фрагментарно.

Так, необхідність засвоєння досвіду відносно аксіологічного компоненту усвідомлюється у 22,1% відповідей майбутніх та 16,6% відповідей чинних управлінців; функціонального – у 34,7% і 32% відповідей; психолого-педагогічного – 33,8% і 30,6%. Разом з тим,

соціально-педагогічному аспекту приділяється увага лише у 1,6% відповідей студентів і у 2% відповідей керівників-практиків; дидактичному – у 1% і 1,6% відповідей; інноваційному – у 1,4% і 14,2%.

Як майбутніми, так і чинними керівниками досить критично усвідомлюється об'єм знань умінь, навичок, якими вони володіють особисто щодо реалізації управлінської культури в безпосередній практиці управління. Так, необхідність засвоєння досвіду в межах інноваційного компоненту визнається у 14,2% відповідей управлінців-практиків. Разом з тим, наявність особистого досвіду відносно здійснення означеного напрямку констатується лише у 5,1% відповідей. Слід зазначити, що управлінці-практики виявилися більш критичними, об'єктивними у виявленні та оцінці особистого культуровідповідного досвіду, ніж майбутні керівники – студенти.

Аналіз результатів анкетування дозволяє звернути увагу на те, що особливих, важливих, глибинних відмінностей у змісті відповідей майбутніх і чинних керівників не спостерігається. Так, переважно усвідомлюється необхідність засвоєння досвіду в межах функціонального і психолого-педагогічного напрямків. Визначається, що найбільшого доопрацювання потребує функціональний аспект. Дещо менша увага приділяється аксіологічному напрямку. Виключно низький рівень розуміння необхідності засвоєння змісту та особливостей реалізації дидактичного, соціально-педагогічного, інноваційного аспекті управлінської культури.

Разом з тим, важливість оволодіння інноваційним досвідом краще розуміють керівники-практики (14,2% відповідей), ніж майбутні управлінці (1,4% відповідей). Пояснити означений феномен, вважаємо, можна виходячи з того, що у безпосередній педагогічній практиці останнього часу приділяється певна увага інноваційній діяльності, яка є умовою модернізації дошкільної освіти, впровадження в освітній процес новітніх технологій, забезпечення конкурентоздатності кожного дошкільного закладу.

Таким чином, з проблемою управлінської діяльності керівників дошкільної освіти тісно пов'язане поняття „інновація”. Об'єктом будь-якого інноваційного процесу є діти. Завдання кожного управлінця – звести до мінімуму відхилення від прогнозованого результату їх розвитку. Отже, кожний інноваційний процес в дошкільному навчальному закладі потребує управління.

Модернізація сучасної, вітчизняної освітньої системи, її подальший розвиток обумовлюють необхідність управління дошкільною освітою, інноваційною діяльністю в дитячому садку в контексті культури. Разом з тим, проблема розвитку управлінської культури майбутніх та чинних управлінців, формування її інноваційного компоненту, культуровідповідного управління інноваційною діяльністю в дошкільному закладі зостається ще недостатньо дослідженою, що й визначає необхідність її подальшого глибокого вивчення.

Література

- 1. Аматьєва О.** Формування інноваційної культури педагога / О. Аматьєва, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 11–13. **2. Бондаренко А. К.** и др. Заведующий дошкольным учреждением : пособие для зав. дошк. учреждениями / А. К. Бондаренко, Л. В. Поздняк, В. И. Шкатулла. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с. **3. Васильченко Л. В.** Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Васильченко. – Тернопіль, 2006. – 28 с. **4. Гавриш Н. В.** Концепція розвитку навчального закладу – запорука успіху. Організація роботи ДНЗ в контексті сучасної парадигми освіти / Н. В. Гавриш, Р. В. Хорошайло // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 8–11. **5. Горюнова Т. М.** Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. – Нижний Новгород, 2002. – 218 с. **6. Денисенко Н. Ф.** Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах : монографія / Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя : ЛПКС. Лтд., 2001. – 308 с. **7. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **8. Крутій К.** Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: методичний аспект / К. Крутій, Н. Маковецька // Дошкільне виховання. – 2005. – № 5. – С. 5–7. **9. Наказ** МОН України та Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Дошкільне виховання. – 2002. – № 3. – С. 24–28. **10. Палеха Ю. І.** Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури : навч. посіб. / Ю. І. Палеха. – 2-ге вид., доп. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 337 с. **11. Сластенин В. А.** Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие для ст-тов педвузов / В. А. Сластенин. – М. : Новая школа, 1993. – 175 с. **12. Таланчук Н. М.** Системно-функциональная теория управления воспитательным процессом / Н. М. Таланчук // Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения: Базисная концепция воспитат. процесса в школе. – Казань : Дом печати, 1998. – С. 26–38. **13. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с. **14. Чумичова Р. М.** Управление качеством дошкольного образования. – Ростов-н/Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 342 с.

Пономаренко Т. О. До проблеми формування інноваційного компоненту управлінської культури керівників дошкільної освіти

У статті висвітлюються особливості управління інноваційною діяльністю в дошкільних навчальних закладах та розвитку інноваційного компоненту управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Ключові слова: управлінська культура керівників дошкільної освіти; управління інноваційною діяльністю в дошкільному навчальному закладі; інноваційний аспект управлінської культури керівників освіти дошкільнят.

Пономаренко Т. А. До проблемы формирования инновационного компонента управленческой культуры руководителей дошкольного образования

В статье освещаются особенности управления инновационной деятельностью в дошкольных образовательных учреждениях и развития инновационного компонента управленческой культуры руководителей дошкольного образования.

Ключевые слова: управленческая культура руководителей дошкольного образования; управление инновационной деятельностью в дошкольном образовательном учреждении; инновационный аспект управленческой культуры руководителей образования дошкольников.

Ponomarenko T. O. The problem of forming of innovative component of administrative culture of leaders of preschool education

The article is devoted to the peculiarities of managing innovative activity in pre-school institutions and the development of innovative component of managing culture of directors of pre-school education.

Keywords: managing culture of directors of pre-school education; management of innovative activity in pre-school institutions; innovative aspect of managing culture of directors of pre-school education.

УДК 811.161.2:372.46

Н. В. Правова

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Основною вимогою до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи є „розвиток умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення” [3, с. 10]. А провідним принципом мовної освіти в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці, має стати принцип розвитку мовлення. Мета освітньої галузі „Мови і літератури” полягає у формуванні комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого (креативного) типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях.

Якщо основна мета навчання української мови – сформувати комунікативне мовлення, то реалізувати її можна тільки розвиваючи

вміння спілкуватися українською мовою, тобто вміння діалогічного мовлення.

Тому, чинною програмою з української мови для 1-4 класів передбачається розвиток, удосконалення навичок мовленнєвої діяльності, зокрема діалогічного мовлення. Так, учнів 1-их класів треба навчати відтворювати за особами діалоги із прослуханих казок, розповідей. Опрацьовуючи діалогічну форму готових висловлювань, діти „практично опановують розповідну, питальну і спонукальну інтонації речень, вчаться вимовляти їх з емоційними відтінками, експресією, засвоюють характерні для української мови форми звертання, питальні слова як?, де?, чому?, коли?, скільки?, звідки?, специфічні для розмовної мови частки неже, хіба, чи та ін..., опановують етикетні форми, вживані в процесі спілкування...” [2, с. 70].

Відомий методист М. С. Вашуленко зауважує, що „уже в період навчання грамоти необхідно розвивати в першокласників уміння вступати в діалог на доступні для них теми...” [2, с. 69]. „Буквар” надає для цього досить широкі можливості. Насамперед це тексти діалогічної побудови, наприклад: „Котик і Півник”, „Парк на пустирі”, „Весела гра”, „Голуби” та ряд інших текстів.

Однак, у рамках нашого дослідження важливо було проаналізувати чинний буквар (автори Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко) щодо вмісту творів дитячого фольклору і їх можливостей для розвитку діалогічного мовлення першокласників.

Аналіз букваря засвідчив, що в ньому обмежено подаються твори дитячого фольклору. У визначенні рейтингу перше місце посіла скоромовка (9 – 41%), друге – загадка (5 – 23%), третє – прислів'я (4 – 18%). По одній одиниці вміщено у букварі народну гру, народну пісеньку, колискову пісеньку, закличку (4 – 18%). Наші спостереження за проведенням уроків навчання грамоти, виявили, що в цілому для шкільної практики характерна недооцінка дидактичних можливостей дитячого фольклору, зокрема для розвитку й удосконалення діалогічного мовлення. Почасті зазначені твори слугують лише для роботи з розвитку мовлення учнів на вимовному та лексичному рівнях, залишаючи без належної уваги їх можливості щодо роботи на рівні тексту (зв'язного мовлення).

Український дитячий фольклор як складова загальнонаціональної культури – явище поліфункціональне та різножанрове. На сучасному етапі реформи початкової освіти особливої ваги набуває дидактична функція дитячого фольклору. На основі фольклорних творів розв'язувалися проблеми гуманістичного виховання молодших школярів (С. Литвиненко), формування звукової культури й розвитку окремих аспектів мовлення дітей дошкільного віку (О. Трифонова, Н. Луцан), розглядалися питання відбору навчального матеріалу за конкретно окресленими жанрами (О. Джежелей, О. Лагошняк), де велика увага приділялася прийомам роботи засвоєння

лексики. Що ж стосується використання малих фольклорних форм у розвитку українського усного мовлення учнів початкових класів, то в цій галузі відсутні теоретичні дослідження. Саме тому ми поставили своїм завданням дослідити можливості використання творів усної народної творчості (малі форми дитячого фольклору) як засобу розвитку зв'язного мовлення, зокрема діалогічного, учнів 1 класу на уроках навчання грамоти.

У зв'язку з поставленою проблемою важливо було проаналізувати твори дитячого фольклору з точки зору їх можливостей для формування саме діалогічного мовлення першокласників. Головним критерієм добору творів стали соціокультурні, розвивальні та дидактичні функції тексту, які встановлені в дослідженні Л. Варзацької [1, с. 41]:

Текст, його соціокультурні, розвивальні та дидактичні функції:

Як спосіб прилучення дітей до духовної культури народу; розширення їхнього кругозору; як засіб прищеплення естетичного сприймання довкілля	Як унаочнення мовних явищ з метою активізації пізнавальних процесів; як спосіб укрупнення навчальної інформації, за допомогою якого здійснюється вивчення мовних явищ у взаємозв'язку і взаємозумовленості	Як інструмент оволодіння «азбукою мовлення»; як засіб збагачення словника і граматичної будови мовлення учнів; як спосіб формування авторського задуму
--	--	--

У результаті проведеного аналізу були відібрані твори дитячого фольклору. На нашу думку, значні можливості для реалізації завдань щодо розвитку діалогічного мовлення першокласників мають такі жанри дитячого фольклору: календарно-обрядова поезія (пісні зимово-новорічного циклу – колядки, щедрівки; весняного – веснянки, гаївки; перехідні пори між весною і літом – русальні; літні – купальські, жнивні), позакалендарні твори (вірші, потішки, утішки, мирилки, заклички, забавлянки), ігрові жанри, колискові пісні, казки.

Тексти добиралися з урахуванням завдань уроків навчання грамоти щодо розвитку мовлення та відповідного матеріалу текстів букваря.

Охарактеризуємо можливості текстів, які були відібрані як засіб розвитку діалогічного мовлення.

Під час ознайомлення з цими творами відбувається збагачення словника учнів образними висловами (красна панна, дівчина-царівна, сад-виноград, у дворку, як у вінку тощо). Діалогічні форми вітання, подяки щедрівок, колядок, позакалендарної поезії дають змогу познайомити учнів з етикетною лексикою (Добрий вечір вам у хаті, Доброго здоров'я (здоров'ячка), Добрий вечір добрим людям;

Дозвольте..., Просимо...; Будь ласка), яку в майже незмінному вигляді учні можуть застосовувати і в сучасних умовах. Більшість з текстів є основою для засвоєння форм звертань (Донечко.., мамочко...; Господарю, господарочку та ін.), питальних слів. Учні удосконалюють уміння вживати частки (невже, хіба), що властиві розмовній мові, оволодівають вставними словами і виразами (можливо, так). Зміст текстів дозволяє виховувати культуру спілкування, засвоювати правила спілкування: уважно слухати співрозмовника, виявляти інтерес до його слів, відповідати безпосередньо на його слова, поважати думку співрозмовника, висловлювати свою точку зору, висловлювати незгоду у поважній формі, з доброзичливим, лагідними відтінками інтонації, не застосовувати надмірно жестикуляцію і т.п. Дібрані твори дають змогу паралельно з розвитком діалогічного мовлення удосконалювати орфоепічні уміння, граматичні (вживання кличної форми іменників, вживання неозначених займенників *щось, десь* (казочка „Десь була, донечко?“) тощо).

Окрім того, ці твори дають уявлення учням про традиції та обряди українського народу. Наприклад, твори зимового циклу знайомлять учнів з побажаннями вимріяного хліборобом щастя, здоров'я, добробуту, зображенням досконалості речей, які його оточують. Так, господар *золото віє, срібло леліє*; плуги в нього *золотіі*; господиня *золото пряде, у неї чаші кришталеві*.

Створюючи систему роботи з розвитку діалогічного мовлення враховували, що оволодіння діалогом – більше, ніж оволодіння просто композиційною формою мовлення. Це, насамперед, формування діалогічної позиції, уміння слухати і розуміти співрозмовника, привертати його увагу до себе і своєї діяльності, цікавитися співрозмовником і бути цікавим йому. Отже, розвиток вміння вести діалог є реалізацією комунікативних здібностей учнів і таким чином формування комунікативного мовлення.

Навчання діалогічного мовлення засобами усної народної творчості здійснювалося в кілька етапів: 1) цілісне сприймання тексту, що містить діалог, на слух; 2) аналітичний; 3) репродуктивний; 4) творчий.

На першому етапі дітям пропонувалися для слухання тексти усної народної творчості з метою з'ясування наявності чи відсутності у них діалогу. Увага зверталася на зовнішні ознаки твору, що безпосередньо сприймаються на слух і є очевидними без поглибленого смислового аналізу почутого. Вони дають можливість розвивати увагу дітей, формувати перші уявлення про особливості діалогу, які стосуються його інтонаційних особливостей, темпу мовлення, ритму.

На другому етапі запроваджувалися вправи аналітичного характеру, а саме: визначення теми й мети пропонованого для аналізу діалогового тексту, з'ясування адресата мовлення та сфери використання, осмислення змісту, виявлення структурно-композиційної

побудови та засобів зв'язку між репліками, спостереження за адекватністю використаних в тексті мовностилістичних засобів його темі й завданням. Ці вправи зорієнтовані на сприймання та розуміння смисло-змістового аспекту мовлення, а також є необхідними для власної мовленнєвої творчості.

Обов'язковим елементом цього етапу була словникова робота, яка здійснювалася в одній формі – пояснення нових для дітей слів. Отже, на цьому етапі передбачалося уточнення й збагачення словника першокласників. У ході лінгвістичного аналізу зверталася увага на виділення форм звертання, вітання й прощання, подяки й вибачення згідно із звичаями українського народу.

На третьому етапі учням пропонувалося репродуктивне завдання – відтворити прочитаний діалог в особах. У ході навчання на цьому етапі зверталася увага на паралінгвістичні засоби виразності (міміку, жести, рухи). Відтворення проаналізованого діалогу відбувалося за допомогою таких прийомів роботи: читання за особами; декламування тексту, вивченого напам'ять; драматизація; розігрування діалогу в парах; інсценування.

Метою четвертого (завершального) етапу було оволодіння школярами тактикою побудови діалогу на певну тему, певного типу та стилю мовлення з дотриманням законів усної форми викладу. З цією метою вводилися конструктивні та продуктивні вправи.

Конструктивні спрямовані на відпрацювання умінь моделювати окремі одиниці діалогу за зразком чи без нього, перебудовувати ці діалоги з урахуванням завдань учителя, добирати репліки, замінювати їх іншими залежно від завдань мовлення, редагувати готові чи запропоновані зразки діалогів. Отже, це такі завдання:

- називання за описаною ситуацією відповідних до ситуацій реплік;
- побудова за описаною ситуацією і готовою реплікою спонукання реплік реагування (згоди, незгоди, здивування, схвалення);
- складання до цієї ж ситуації готової репліки спонукання, реплік іншого реагування (наприклад, відмови);
- розширення реплік реагування, зазначивши причини згоди (відмови, схвалення, заперечення тощо);
- складання діалогу із запропонованих реплік до зазначених ситуацій;
- трансформація діалогу шляхом зміни однієї з реплік.

Продуктивні вправи характеризуються мовотворчістю та самостійністю у виборі мовного оформлення діалогічного висловлювання. Їх виконання сприяє оволодінню всією сукупністю дій, необхідних для реалізації будь-якого комунікативного акту. Завдання до цих вправ були такими:

- складання діалогу за описом мовленнєвої ситуації;

- складання діалогу з опорою на аналіз компонентів мовленнєвої ситуації за питаннями:
- Де розмовляю?
- Із ким розмовляю?
- Для чого говорю?
- Як говорю?

Складання діалогу на цьому етапі передбачало створення мовленнєвих штучних ситуацій. У процесі розробки мовленнєвих ситуацій прогнозували можливості кожної, зокрема, щодо формування певних мовленнєвих умінь. Окрім того, брали до уваги, що навчальні мовленнєві ситуації повинні викликати зацікавлення учнів, урахувати їхній життєвий досвід, мовні можливості.

Розігрування уявних (штучних) ситуацій (за словесним описом) відбувалося за такими етапами:

1. Презентація ситуації (словесний опис її умов).
2. Обговорення, формування реплік героїв.
3. Призначення учнів на ролі.
4. Розігрування ситуації.

Особливо доцільними в роботі над розвитком діалогічного мовлення були рольові ігри, що певною мірою є аналогами мовленнєвих ситуацій. Однією з умов під час проведення рольових ігор є те, що учні повинні перевтілитися у рольові образи, відповідно виконуючи рольові дії. Однак перед учителем стоїть завдання: показати дитині, що роль завжди включає не лише предметні дії (мама готує їжу, лікар оглядає хворого і т. п.), а й спілкування з іншими персонажами через роль. Відповідно створювали такі ситуації, у яких дитина змушена вести рольовий діалог з партнером.

Після виконання завдання проводився аналіз результатів мовленнєвої діяльності.

- Чи досягнуто мети в спілкуванні?
- Чи доброзичливий тон розмови?
- Чи вдало вибрано силу голосу?
- Чи правильно вжито слова ввічливості?
- Чи правильно співрозмовники будували розповідні і питальні речення? [4, с. 9].

Для успішної реалізації завдань кожного етапу передбачали зміст і форми підготовчої роботи. Її проведення зумовлено рядом причин. Діти не зрозуміють змісту фольклорного твору, якщо їм не відомі обставини, за яких відбувалися описувані події. Потреба підготовчої роботи викликається також необхідністю відповідно настроїти учнів на слухання – зацікавити зображуванним, створити ґрунт для емоційного сприймання подій. Основними формами підготовчої роботи були: розповідь учителя, бесіда, вільне висловлювання учнів з приводу розглядуваної теми на основі власного досвіду.

Підсумовуючи результати аналізу можливостей творів дитячого фольклору відібраних нами для застосування на уроках навчання грамоти, зазначимо, що зміст і побудова текстів дають можливість учителю не тільки розвивати діалогічне мовлення, але забезпечувати реалізацію етнокультурознавчої лінії, визначеної в Державних стандартах з мови й у програмі.

Література

1. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : метод. посіб. для вчителів, студентів, методистів / Л. О. Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 228 с. **2. Вашуленко М. С.** Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с. **3. Державний стандарт** початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2006. – № 2 (338) Січень. – С. 8–16. **4. Петрик О.** Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів / О. Петрик // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С. 8–11.

Правова Н. В. Розвиток діалогічного мовлення учнів перших класів на уроках навчання грамоти засобами усної народної творчості

У статті розглядаються можливості використання творів дитячого фольклору для розвитку діалогічного мовлення першокласників на уроках навчання грамоти.

Ключові слова: дитячий фольклор, говоріння як вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення, діалог.

Правовая Н. В. Развитие диалогической речи первоклассников на уроках обучения грамоте средствами устного народного творчества

В статье рассматриваются возможности использования произведений детского фольклора для развития диалогической речи первоклассников на уроках обучения грамоте.

Ключевые слова: детский фольклор, говорение как вид речевой деятельности, диалогическая речь, диалог.

Pravova N. V. Development of dialogic speech of first-class boys on the lessons of teaching to the deed by facilities of verbal folk creation

Possibilities of the use of works of child's folk-lore for development of dialogic speech of first-class boys on the lessons of teaching to the deed are examined in the article.

Keywords: child's folk-lore talk as type of vocal activity, dialogic speech, dialog.

УДК 37.013.42

О. О. Сергієнко

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА-ЛІЦЕЇСТА

Піддаючи аналізу поняття „пізнавальної культури” й виявляючи сутнісні й структурні характеристики останньої, ми виходимо з уявлення щодо узагальненої структури культури особистості як певного феномена. Це означає, що відносно до досліджуваного аспекту культури, ми враховуємо необхідність включення в цю структуру загально прийнятих її елементів.

Таким чином, пізнавальна культура постає як складне інтегративне утворення, що охоплює соціально-досвідний рівень психологічної структури особистості (досвід практичної і теоретичної діяльності) та рівень спрямованості особистості в загальному розумінні.

В цілому, вважаємо за можливість розглядати пізнавальну культуру як сукупність сформованих соціально значущих якостей особистості, що включають передусім когнітивні здібності, механізми й навички інтелектуальної праці, досвід продуктивного спілкування.

У даній статті ми ставимо за мету проаналізувати і визначити основні компоненти пізнавальної культури особистості, а також виділити суттєві елементи в кожному з них.

Отже, вивчення феномену пізнавальної культури надає нам можливість з'ясувати власне структуру пізнавальної культури особистості старшокласника.

Структура [лат. Structural] – сукупність стійких зв'язків між частинами (компонентами) об'єкта, що забезпечують їх цілісність [1, с. 328].

Виходячи з предмету нашого дослідження, у складі структури пізнавальної культури вважаємо за можливе виділити наступні компоненти:

- цілемотиваційний;
- змістовний;
- практично-дієвий.

Отже, першим компонентом, що має входити до складу структури пізнавальної культури, ми визначаємо цілемотиваційний компонент. При розгляді цього компоненту ми стикаємося з такими поняттями, як мотивація та мотив. Мотив (англ. incentive) — матеріальний або ідеальний предмет, який спонукає і направляє на себе діяльність або вчинок, сенс якого полягає в тому, що за допомогою мотиву задовольняються певні потреби суб'єкта; психічний образ даного предмету [2, с. 273].

З позицій педагогіки мотивація уявляється як „сукупність стійких мотивів, спонук, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки” [3, с. 198].

Мотивом є той головний елемент в житті людини, заради чого вона власне і існує, тобто те, ради чого вона витрачає свою життєву енергію. Мотив виступає в різних формах спрямованості особистості. Серед таких можна виділити спонукання, потяг, прагнення, бажання, пристрасть тощо. Безумовно, в основі всіх форм спрямованості особистості лежать мотиви діяльності. Мотивація закладена в самому процесі навчальної діяльності. Вона спонукає вчитися оволодівати визначеним кругом знань, умінь і навичок [4, с. 329].

У сучасній науці в цей час виділяють два види мотивації:

– зовнішня мотивація — мотивація, що не пов’язана зі змістом певної діяльності, але обумовлена зовнішніми по відношенню до суб’єкта обставинами;

– внутрішня мотивація — мотивація, пов’язана не із зовнішніми обставинами, а з самим змістом діяльності.

У процесі формування пізнавальної культури виявляється значуща роль мотиваційної сфери особистості. Так, створюючи умови для формування в старшокласника-ліцеїста мотивації до внутрішньої спонуки (щодо розширення свого кругозору, підвищення власної ерудиції й загальнокультурного рівня), яка заголом проявляється як потреба до самовдосконалення, ми, таким чином, сприяємо підсиленню пізнавального потенціалу особистості.

Розглядаючи наступний за логікою формування – змістовний компонент, що входить до складу структури пізнавальної культури, ми звертаємося до поняття «мислення». Мислення (англ. thinking) – пізнавальна діяльність особистості, що характеризується узагальненим і опосередкованим віддзеркаленням дійсності [3, с. 199]. У процесі мислення здійснюється переробка тієї інформації, що вже є, та нової, а також інформаційне розмежування зовнішніх (другорядних) її елементів і основних (внутрішніх), таких, що відображають суть досліджуваних ситуацій, розкривають закономірні зв’язки між ними [4, с. 336]. Мислення, за єдиною думкою психологів, належить до вищої форми творчої активності людини. Як зазначає Б. Мещеряков, мислення – це є процес цілеспрямованого використання, розвитку й прищеплення знань, що є можливим лише в тому випадку, якщо він спрямований на вирішення протиріч, об’єктивно властивих реальному предмету думки [2, с. 277].

Процес мислення має такі особливості: носить опосередкований характер, завжди відбувається з опорою на наявні знання, становить собою віддзеркалення зв’язків і відносин в словесній формі, пов’язаний з практичною діяльністю людини.

Мислення є процес пізнавальної діяльності, при якому суб’єкт оперує різними видами узагальнень, включаючи образи, поняття й

категорії. Суть мислення – у виконанні певних когнітивних операцій з образами, що містяться у внутрішній картині світу. Ці операції дозволяють будувати і добудовувати змінну модель світу.

У психології розрізняють такі логічні форми мислення, як поняття, судження, умовивіди. Поняття (англ. concept) з погляду психології – форма знання, яка відображає одиничне і особливе, таке, що є одночасно і загальним [2, с. 356]. Воно виступає і як форма віддзеркалення матеріального об'єкту, і як засіб його уявного відтворення, побудови, тобто як особлива розумова дія.

Судження (англ. judgement) – форма мислення, що відображає зв'язки між предметами і явищами; ствердження або заперечення чогонебудь [3, с. 329].

Умовивід (англ. conclusion) – загальнозначуща словесна форма, завдяки якій не прямим шляхом, а на основі спостережень можуть бути виділені і позначені предмети та їх відносини [2, с. 503]. Необхідна умова правильності будь-якого умовивіду — виконання наступної вимоги: якщо підстави, посилки даного умовивіду істинні, то повинен бути істинним і висновок. Виконання цієї вимоги досягається побудовою умовивідів відповідно логічним законам і правилам.

Учені виділяють значну кількість видів мислення, серед яких, з огляду на наше дослідження, значущими є: мислення теоретичне, практичне, наочно-дієве, критичне, дивергентне.

Характеристика феномена мислення передбачає виокремлення так званих особливих його видів: продуктивне (креативне, проблемне, критичне, творче, конструктивне тощо) і репродуктивне (словесно-логічне, послідовне, лінійне, виконавче тощо). Розрізняють також мислення емпіричне, аналітичне та інтуїтивне. Окрім перерахованих, виділяють реалістичне й аутичне, пов'язане з відходом від дійсності до внутрішніх переживань, мимовільне й довільне тощо [4, с. 337].

Мислення конкретної людини характеризується індивідуальними особливостями. Ці особливості в різних людей виявляються, перш за все, в тому, що у них по-різному складається співвідношення взаємодоповнюючих видів і форм розумової діяльності (наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного і абстрактно-логічного). Крім того, до індивідуальних особливостей мислення відносяться також і такі якості пізнавальної діяльності як продуктивність, самостійність, широта, глибина, гнучкість, швидкість думки, творчість, критичність, ініціативність, кмітливість тощо.

Як було зазначено вище, при розгляді структури пізнавальної культури в нашому дисертаційному дослідженні ми виділяємо, крім змістовного і цілемотиваційного, практично-дієвий компонент. До складу практично-дієвого структурного компоненту ми включаємо, насамперед, здатність брати участь в соціально-комунікаційному процесі. Це є справедливим, адже саме комунікативний процес є необхідною передумовою становлення, розвитку і функціонування будь-якої

соціальної системи, та соціального індивіда (як різновиду такої системи). Останній є важливою підсистемою соціальної системи, що в нашому дослідженні подається як особистість учня, який поряд з іншими учнями, включений до процесу комунікації – як у просторі ліцею, так і поза його межами. Формування в особистості учня умінь соціальної комунікації відкриває можливості трансляції і творчої переробки інформації, передачі різноманітних ідей, емоційних станів за допомогою знаків, символів. А це, в свою чергу, дозволяє учневі адаптуватися в соціальному просторі – як найближчому (тобто ліцеї), так і більш широкому (відкритий соціум).

Соціальна комунікація в процесі свого здійснення вирішує цілу сукупність соціалізаційних завдань. До них, зокрема, входять завдання інтеграції окремих індивідів (в нашому випадку – старшокласників) у соціальні групи і спільності, а останніх – в єдину й цілісну систему суспільства. Також соціальна комунікація вирішує завдання внутрішньої диференціації суспільства, складових його груп, соціальних організацій і інститутів. Крім наведених завдань, що є взаємопов'язаними між собою, соціальна комунікація в процесі свого здійснення уможливорює відокремлення та відособлення суспільства й різних груп, спільнот в процесі їх спілкування і взаємодії, що призводить до більш глибокого усвідомлення ними своєї специфіки, до більш ефективного виконання властивих ним функцій.

Суттєвого значення в практично-дієвому компоненті ми надаємо такому його елементу, як здатність до рефлексії. Рефлексія (від латів. *Reflexio* – звернення назад) – принцип людського мислення, що направляє його на осмислення і усвідомлення власних знань і вчинків [3, с. 292].

Під рефлексією, на думку багатьох учених, слід розуміти не тільки саморозуміння і самопізнання, але й поняття таких процесів як розуміння і оцінка іншого. За допомогою рефлексії в учнів реалізується співвідношення власної свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, відносинами інших людей, групи, суспільства, й, нарешті, із загальнолюдськими.

Найважливішою особливістю рефлексії є здатність особистості керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і сенсів, формувати й переходити до нових механізмів мислення у зв'язку з умовами, що змінилися, новими цілями й завданнями діяльності.

Процес формування пізнавальної культури є дуже динамічним, й тому слід усвідомлювати, що залежно від зміни суспільно-економічних формацій даний процес зазнає також істотних змін. Отже, необхідно враховувати провідні тенденції освітніх процесів, а далі – й постійно вдосконалювати методи і прийоми формування пізнавальної культури старшокласників-ліцеїстів, залежно від вимог, які суспільство ставить перед майбутнім людством, у даному випадку – перед особистістю, що соціалізується в освітньому просторі ліцею.

Залучення особистості до ціннісної загальнокультурної системи здійснюється також через субкультуру, за активної участі самого старшокласника. На думку А.Мудрика, „субкультура, як об’єкт ідентифікації людини, є одним із способів її відособлення в суспільстві, тобто стає одним із ступенів автоматизації особистості, що й визначає її вплив на самосвідомість особистості, її самоповагу і само сприйняття” [5, с. 145]. У дослідницькому сенсі нас цікавить підлітковий та юнацький вік, оскільки саме в цей період, як правило, відбувається чітка градація субкультури на просоціальну, асоціальну й антисоціальну.

Дуже важливим чинником постійної взаємодії з референтною групою і соціальною спільністю стає культура, моральні й етичні якості особистості. При формуванні в себе відповідних якостей старшокласник стає носієм власного позитивного іміджу, а отже, відбувається посилення його взаємодії з соціальною спільністю і референтною групою, тобто він стає «потрібним» і його статус зростає, що сприяє ще більшому розвитку особистості й формуванню в неї правильних і дійсних цінностей.

Таким чином, на підставі вище викладених міркувань та в результаті аналізу структури пізнавальної культури, вважаємо за можливе подати в графічному описі основні її компоненти (див. рис. 1).

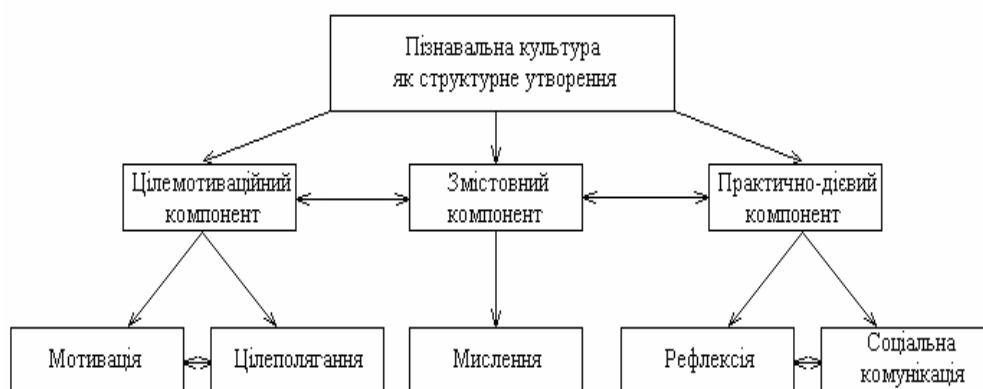


Рис. 1. Структура пізнавальної культури

Таким чином, нами було виявлено, що до складу цілемотиваційного компоненту входить такий важливий її елемент, як мотивація, що є збудником пізнавального потенціалу особистості старшокласника-ліцеїста. Розглядаючи наступний компонент – змістовний – ми актуалізуємо роль мислення – як базового його елементу, з провідними його характеристиками. Аналізуючи практично-дієвий компонент, що входить до складу пізнавальної культури особистості, ми визначили, що він складається з таких елементів як рефлексія і соціально-комунікаційний процес.

Проведений нами аналіз структури й компонентів пізнавальної культури особистості старшокласника надає підстав для подальшого визначення в нашому дослідженні критеріїв, показників та рівнів

сформованості пізнавальної культури особистості старшокласника – учня ліцею.

Література

1. **Фролов И. Т.** Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова, – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
2. **Мещеряков Б. Г.** Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
3. **Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ „МарТ”, 2005. – 448 с.
4. **Рапацевич Е. С.** Большая современная энциклопедия. – Минск, 2005. – С. 719.
5. **Мудрик А. В.** Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластёнина. – 5-е изд. – М. : Академия, 2005. – 200 с.

Сергієнко О. О. Сутнісна характеристика пізнавальної культури особистості старшокласника-ліцеїста

Ця стаття присвячена аналізу і розгляду основних компонент пізнавальної культури (цілемотиваційного, змістовного, практично-дієвого). При цьому були проаналізовані і виділені основні структурні елементи, що входять до складу відповідних компонент пізнавальної культури і здійснений їх докладний опис.

Ключові слова: пізнавальна культура; структура пізнавальної культури; компоненти пізнавальної культури; особистість старшокласника-ліцеїста.

Сергиенко А. А. Сущностная характеристика познавательной культуры личности старшеклассника-лицейста

Данная статья посвящена анализу и рассмотрению основных компонент познавательной культуры (целемотивационного, содержательного, практически-действенного). При этом были проанализированы и выделены основные структурные элементы, входящие в состав соответствующих компонент познавательной культуры и осуществлено их подробное описание.

Ключевые слова: познавательная культура, структура познавательной культуры, компоненты познавательной культуры, личность старшеклассника-лицейста.

Sergienko A. A. The intrinsic characteristics of the cognitive culture of the individual senior high school student, schoolboy

The article is devoted to analysis and consideration of the basic components of the cognitive culture (tselemativatsionny, informative, practical-active). At the same time were analyzed and identified the main structural elements comprising the respective components of the cognitive culture and carried out their detailed description.

Keywords: cognitive culture, the structure of cognitive culture, and cognitive components of culture, personality-starring lyceum.

УДК 373.5.016:821.161.2

О. В. Скиба

ФОЛЬКЛОРНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ПАВЛА ТИЧІНИ В ШКОЛІ

Проблема фольклоризму української літератури та вивчення даного аспекту в шкільному курсі завжди привертала увагу багатьох літературознавців, фольклористів, краєзнавців, учителів-філологів, методистів.

Актуальним сьогодні залишається питання вивчення фольклорних джерел, мотивів, образів у творчості українських письменників, виявлення рецепцій фольклорних традицій в історії розвитку української літератури, засвоєння митцями новітньої української літератури, народної поезії тощо.

Фольклорно-літературним взаєминам присвячені спеціальні узагальнюючі праці М. Грицяя, О. Дея, М. Пазяка, Л. Дунаєвської, О. Вертій та ін.

На думку сучасних методистів (О. Бандури, Н. Волошиної, Є. Пасічника та ін.) особливу увагу вчителі-словесники мають надавати ознайомленню учнів з народнопоетичними джерелами творчості Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, Гната Хоткевича, Павла Тичини тощо, а також з монографічними працями сучасних українських дослідників із порушеної проблеми – Р. Кирчіва, В. Погребенника, В. Бойка, М. Дмитренка, О. Мишанича та ін.

Питання про місце фольклору у творчій спадщині письменника дає можливість не лише простежити характер використання фольклорного матеріалу майстрами художнього слова, а й ознайомитися з тим, що саме діячі літератури плідно розвивали експедиційну та видавничу справу форми пропаганди фольклору.

Виявлення зв'язків письменників із народними традиціями допомагає учням краще зрозуміти світогляд письменників, побачити, як наполегливо вони вивчали звичаї, вірування, повір'я, демонологічні уявлення українського народу, осмислювали глибинні моральні засади народного буття.

Народнопісенні мотиви простежуються й у творчості Павла Тичини, з поезією якого учні ознайомлюються як у середніх, так і в старших класах ЗОШ.

У вступній частині до теми наголошуємо на вплив фольклору, народних звичаїв, обрядів, народної естетики на формування духовного

світу поета. Учні мають довідатися про П. Тичину як музиканта-професіонала, який надавав перевагу музиці, а саме був постійним учасником монастирського хору, у молодості – керівником і диригентом одного з кращих хорів Києва, грав на багатьох музичних інструментах, сам складав музику.

На уроках української літератури школярі дізнаються, що митець мав неординарний поетичний характер і більшість його поезій мають чудове співвіднесення тактів, рим з ритмом і мелодикою, неповторну індивідуальність стилю, що не раз „вінчав” слово і музику.

У багатьох своїх творах П. Тичина використовував народну символіку. Візьмемо хоча б загальновідомий твір „Три сини”, де він чудово зобразив громадянську війну, використовуючи народні символи. Уже назва говорить про високу освіченість поета в галузі фольклористики: „Три сини”. Три – число-символ християнства, глибоко закоріненого в народній свідомості. Бог постає у трьох обличчях: Бог Син, Бог Батько і Бог Дух святий. Також символічно Україна постає матір’ю „синів”, а сини – українці.

Письменник був відданий своїй Україні, тому характер поетичного мислення П. Тичини носить музичний і „світлочуйний” характер. Це ми помічаємо в багатьох поезіях П. Тичини. Так, звернувшись до інтимної лірики поета („Ви знаєте, як липа шелестить...”, „Коли в твої очі дивлюся”, „Я сказав тобі лиш слово”), відчуваємо музичність поезії Тичини і „світлочуйність”: „Місячні весняні ночі...”. Його наступні слова лише підносять на вищий щабель чуйності поетичних творів: „Кохана спить, кохана спить... ви знаєте, як липа шелестить?”.

Висвітлення питання щодо використання Павлом Тичиною символів і оригінально інтерпретованих фольклорних елементів, наприклад, два кольори – білий (що уособлює світло, яскравість, чисте почуття, добро) і чорний (що уособлює темні, тобто злі сили у які так сильно вірує народ) свідчить, що його поезія надихалася пісенною символікою.

Аналізуючи вірші „Арфами, арфами” та „Ой не крийся природо” учитель-словесник має наголосити на насиченості поезій пісенними образами, акцентувати увагу учнів на наближеності їх до усної народної творчості.

Зазначимо, що у творчості П. Тичини окрім фольклорних елементів можна простежити синтетичний характер поетичного мислення поета. Трансформацію фольклорного слова зустрічаємо в „Сонячних кларнетах”. Наприклад:

Сонце – життєдайна енергія, життя, сила, тепло, пробудження природи, родючість жінки, поля, ниви і всього світу.

Вітер – символ свободи, не підкореності.

Дзвін (церкви) – ніби колокольний дзвін, ніби дзвін неба, дзвін космосу.

Отже, ми бачимо, що трансформація фольклорного слова у творчості Тичини впливає із символів, які так уміло зображує автор. Зокрема, у поезії „Ви знаєте, як липа шелестить...” письменник зображує на папері почуття любові ліричного героя, який милується своєю коханою. Трансформація фольклорного слова відбувається ще через липу, яка також є давнім деревом українців.

Доречним, на нашу думку, є проведення семінарського заняття з теми: «Трансформація фольклорних джерел, мотивів, образів у творчості письменників ХХ століття». Наприклад, можна запропонувати такий план роботи заняття щодо вивчення народнопісенних мотивів у творчості Павла Тичини:

1. Синтетичний характер поетичного мислення Павла Тичини (вплив символізму, імпресіонізму й оригінально інтерпретований фольклоризм, музичність і „світлочуйність”).

2. Трансформація фольклорного слова у творчості Павла Тичини.

Завдання щодо перевірки знань старшокласників з даної проблеми підштовхнуть шанувальників творчості П. Тичини до розгляду й порівняння пісні, створеної П. Носачем „Зібрав Щорс загін завзятих” та вірша Павла Тичини „На майдані коло церкви”.

Долучаємо бібліографічний покажчик розвідок, який допоможе учням в підготовці до семінару та опрацюванні творів поета:

1. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова. – К., 1987.
2. Коваленко Л. М. Фольклоризм Тичини у контексті східнослов'янської поезії // НТЕ. – 1981. – № 1. – С. 51–58.
3. Ключек Г. „Душа моя сонця намріяла” : Поетика „Сонячних кларнетів” Павла Тичини. – К., 1986. – 367 с.
4. Новиченко Л. Тичина і його час... // Рад. літературознавство. – 1989. – № 3–4.
5. Тичина П. Вітер з України. – К. : Укр. письм., 1993.
6. Тичина П. Твори. – К. : Молодь, 1990.
7. Шестопалова Т. П. Міфологеми поезій Павла Тичини: спроба інтерпретації. – Луганськ, 2003. – 198 с.
8. Народні пісні в записах П. Тичини / Упоряд. В. І. Суржі. – К. : Муз. Укр., 1976 – 175 с.
9. Логвиненко Н. Вивчення фольклорних джерел ранніх творів Павла Тичини // Укр. літ-ра в загальноосвітній шк. – 2006. – № 3. – С. 28–32.
10. Коваленко Л. М. Фольклоризм П. Тичини у контексті Східнослов'янської поезії: (До 90-річчя з дня народження поета) // Нар. творч. та етнограф. – 1981. – № 1. – С. 51–58.

Ці матеріали активізують увагу учнів на порушеній проблемі, допоможуть зробити глибші висновки. Клас також може одержати завдання самостійно підготувати план-конспект підсумкового повідомлення на тему: „Народні джерела поезій П. Тичини”.

Насамкінець зазначимо, що доцільність висвітлення зазначеної теми пов'язана з недостатньо чітким окресленням у шкільних підручниках питань творчого використання фольклорних образів, джерел, поезики українськими письменниками. Робота з вивчення фольклорної основи творів майстрів художнього слова має мати не епізодичний, а цілеспрямований характер.

Скиба О. В. Фольклорний аспект вивчення творчості Павла Тичини в школі

У статті представлено матеріали з проблеми вивчення творчості Павла Тичини у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено, що шкільний аналіз творів П. Тичини на уроках української літератури набуває великого значення в сучасній школі.

Ключові слова: фольклор, народнопісенні мотиви, народна символіка, поезії П. Тичини.

Скиба О. В. Фольклорный аспект изучения творчества Павла Тичины в школе

В статье представлены материалы по проблеме изучения творчества Павла Тичины в старших классах общеобразовательных учебных заведений. Определено, что школьный анализ произведений П. Тичины на уроках украинской литературы приобретает большое значение в современной школе.

Ключевые слова: фольклор, народнопесенные мотивы, народная символіка, поэзия П. Тичины.

Skyba O. V. Folk-lore aspect of study of creation of Paul Tychyny at school

The article deals with a folklore aspect of study of Pavlo Tichina's creative works at school. The question of folklore source study is topical nowadays.

Keywords: folk-lore, folk songs reasons reasons, folk symbolism poetry of Pavlo Tichina's.

УДК 37.012

Р. Ф. Суровцева

**ДІЯЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ЕДУКАЦІЇ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СПОСІБ
ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЇ**

Процеси демократизації суспільства спонукають нас уважно ставитися до проблеми перебування педагогічного мислення та

реформування освіти. За умов демократизації людина повинна бути не тільки обізнаною і вихованою, але й здатною діяти, впливати на обставини життя. У зв'язку з цим ідентифікуються поняття „навчання”, „виховання”, „розвиток” як різні субпроцеси становлення самодостатньої особистості. Традиційна „бінарність”, („дидактика”, „теорія виховання”) замінена триєдністю, яка представлена у вигляді трьох частин і висвітлює наступні субпроцеси: засвоєння людиною інформації, формування її ставлення до світу та розвиток (удосконалення) власних діяльнісних можливостей [1]. Такий підхід, на нашу думку, диктує потреби та відкриває можливості глибинної перебудови змісту всієї діяльності ЗОШ і насамперед початкової школи, зокрема.

Дидактичні принципи (за Г. Ващенком – „принципи навчання”) найбільш виразно виявляють себе в процесі едукації. Проблемою формування і класифікацією дидактичних принципів займалися як зарубіжні (Я. Коменський, Й. Пестолоцці, Й. Герберт, Ж.-Ж. Руссо) так і українські педагоги. Зокрема К. Ушинський та його послідовник Г. Ващенко, які посилаються на Я. Коменського, вважали, що знання повинні відповідати об'єктивній дійсності, а дитина таким чином повинна опанувати основи дисциплін, які входять у коло Пансофії (загальна мудрість, всезнання). У порядку пошуку деякі нові принципи едукації з новими підходами до організації та їхнього змісту з акцентом можливості виходу на нові педагогічні технології діяльності вчителя та учня розглядає О. І. Вишневський у роботі „Теоретичні основи сучасної української педагогіки” [1], а також ряд авторів серед яких вітчизняні вчені Н. В. Абашкін, А. М. Олексюк, М. Б. Євтух, О. П. Ковязіна, А. С. Нісемчук, Н. Г. Нічкало та ін. Вагомий внесок щодо спрямованості діяльності вищої школи на якість підготовки майбутніх фахівців внесли такі вчені як О. М. Пехота, І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва та ін. Автором даної статті також досліджувались проблеми підвищення якості освіти у ВНЗ, інноваційне навчання та якість підготовки фахівців у навчальному закладі, а також навчально-науково-дослідну роботу студентів і систему спецкурсів за єдиною проблемою як інноваційний спосіб її організації. Але аналіз наукових досліджень дає підставу стверджувати, що діяльнісний компонент змісту едукації не достатньо висвітлений відповідно до інноваційних педагогічних технологій в початковій школі. Таким чином, існує потреба у висвітленні вищезазначеної проблеми.

У даній статті намагатимемося розкрити навчально-виховний процес у початковій школі націлений на формування розуму й активної думки через діяльнісні компоненти змісту едукації. Для нашого дослідження важливим є творчий потенціал і учня і вчителя, а також їхня діяльність, яку ми виділяємо у ранг самостійного компонента змісту едукації.

Діяльнісний компонент змісту едукації насамперед оперує набором термінів і характерних понять. Для даної статті принципове значення мають такі поняття як:

– діяльність – це внутрішня психологічна і зовнішня фізична активність, спрямована на об’єкт чи суб’єкт;

– діяльність педагогічна – процес цілеспрямованої та організованої праці педагогів із метою досягнення цілей виховання, навчання та розвитку вихованця;

– навчання – це процес засвоєння учнями інформації у вигляді знань, умінь та навичок – за допомоги вчителя як організатора цього процесу. Сутність його полягає у набутті учнями суспільно-інформативного досвіду;

– виховання – це процес формування досвіду (моделі), поведінки людини у духовній та соціальних сферах, а також у її стосунках з природою. Вихованість передбачає у людини механізму орієнтації і саморегуляції, в основу якого покладено прийняті нею цінності, ставлення до всього з чим вона стикається;

– розвиток – це вдосконалення духовних, психічних, соціальних і фізичних функцій та можливостей людини. Він не тотожний не навчанню, не вихованню, бо має цілком іншу природу... розвиток забезпечує певну ”перебудову“, певне “покращення”, “розширення” функцій якостей і можливостей людини. Специфіка розвитку полягає в результатах цього процесу (розвинутість) і виявляє себе в будь-якій сфері життя;

– едукація – це термін яким позначаємо процесуальний компонент освіти у його триєдності – навчання, розвитку і виховання. Потреба запровадження цього терміна і поняття зумовлено тим, що досі вживаний термін “навчально-виховний процес” не вказує на його природну триєдність і фактично приховує найактуальніший сьогодні аспект – розвиток дитини [1, с. 14].

Принципового значення набувають два види діяльності – пізнавальна і перетворююча, які тісно пов’язані за принципом перетину двох кілець і практично ніколи не виступають у чистому вигляді. Людина пізнає світ, умовно перетворюючи його в своїй уяві, а з іншого боку перетворюючи предмет, вона глибше пізнає його. Отже, було б помилково повністю протиставляти ці види діяльності. Проте можна зробити і інші висновки. Нам імпонує з цього приводу думка О.Вишневецького, який стверджує, що пізнавальна діяльність передбачає переважно сприймання, а перетворювальна – вплив індивіда на зовнішнє середовище. Саме з таких позицій ми й намагатимемося оцінювати розвивальні можливості пізнавальної та перетворювальної діяльності, які не можна вважати однаковими.

Вид пізнавальної діяльності тяжіє до схеми „вчитель – учень” (клас). Учитель керує вибором інформації, сприйманням та засвоєнням учнями матеріалу. Спостереження вчених та власна практика щодо пізнавальної діяльності дає підстави стверджувати, – така діяльність є, переважно, діяльністю об’єкта, бо вже сам процес сприймання і засвоєння втілює в собі лінію впливу на людину ззовні.

Інші властивості має перетворювальна діяльність. Учень молодших класів одержує від учителя навчальне завдання і відразу звільняється від диктату його мислення, стає господарем ситуації і починає діяти на свій власний розум як істота вільна, тобто стає суб'єктом. Його становлення здійснюється цілком інакше, ніж у випадку, коли він діяв під психологічним впливом учителя. Все вище висловлене дає підстави зробити висновок стосовно переорієнтації навчального процесу, починаючи з початкової школи. А це, насамперед, передбачає ґрунтовну реалізацію двох тенденцій: зведення до мінімуму прямої взаємодії вчителя та учня (тобто уникнення фронтальних форм роботи) і збільшення частки самостійної навчальної праці кожної дитини; переорієнтація самостійної діяльності учня переважно на вирішення навчальних завдань, через засвоєння ними необхідного мінімуму інформації, а також спираючись на довідкові навчальні засоби інформації. У застосованих вище формах роботи це означатиме домінування на уроці перетворювальної діяльності, яка за своєю природою є самостійною. У такому сенсі пізнання трактується не як самоціль, а як одна із сходинок щодо досягнення мети через вирішення навчального завдання. Це дає підстави стверджувати про корінну перебудову структури освіти.

Поруч з перенесенням акценту з діяльності вчителя на діяльність учня, іншим напрямом змісту освіти є індивідуалізація інформації – наближення її до можливостей і потреб дитини.

Нині структура навчально-виховного процесу потребує перебудови, бо лише виконавські функції забезпечують учневі знання, але не сприяють формуванню його як повноцінної творчої особистості. Тому необхідно змінити сутність процесу її ставлення, бо, як стверджують психологи, в людині закладена потреба активної діяльності, активного впливу на зовнішнє середовище.

Спираючись на широковідомі положення філософії, визначаємо:

а) людина сама себе створює в процесі праці та через працю;

б) взаємодіючи з навколишнім середовищем, людина перетворює його і одночасно змінює себе.

Навчання в початковій школі є організованим продовженням взаємодії з навколишнім середовищем через вивчення навчальних предметів. Проте, якщо порівняти, наприклад, життєдіяльність дитини в дошкільному віці з тим, що відбувається в школі, то помічаємо істотну різницю. Дитина, тільки-но переступаючи поріг класу, втрачає головне для життя – право на вільну активну діяльність, право на вибір. Над дитиною починає панувати авторитет, а також закон дисципліни (пропонують сісти за парту, уважно слухати, запам'ятовувати те, що говоритиме вчитель, сидіти тихо тощо.). У такий спосіб домінує сприймання чужого впливу і учень не може керувати своєю діяльністю. Звідси – необхідність перебудови навчально-виховного процесу на основі демократизації: насамперед слід розчленувати традиційно

сформовану взаємодію вчителя і учня (“вчитель – учень”) і, таким чином, забезпечити більш автономну функцію, яка б дала право на власне рішення та вибір. Учень повинен отримати статус суб’єкта навчальної дії і спрямувати зусилля на предмет. Функцію вчителя і учня в процесі едукації представимо рис.1.

Сказане вище підводить нас до висновку, що серцевину уроку повинна становити самостійна діяльність кожного учня. У структурі його особистості власні зусилля залишають найглибший слід. Таким чином, намагатимемося чітко розрізнити функції учня і вчителя, а також їх репрезентувати у двох площинах: а) учень – діяльність – предмет; б) учитель – діяльність – процес едукації (див. рис. 1.)

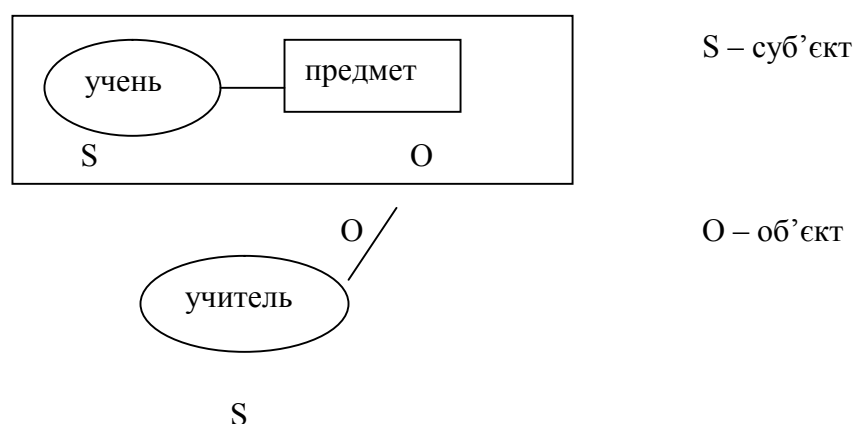


Рис. 1 Функції вчителя і учнів в процесі едукації
(за О. Вишневським)

Учень засвоює предмет у той час, як учитель організовує його діяльність. Уважаємо, що тільки йдучи цим шляхом можливо забезпечити статус суб’єкта і вчителю і учню як рівноправним учасникам навчального процесу. Учень перестає бути лише слухняним співрозмовником. Самостійна творча діяльність кожного учня на уроці є запорукою формування людини – суб’єкта демократичних стосунків, до яких прагне наше суспільство. Таке навчання є переважно розвивальним і головним продуктом його є не якнайширша інформованість, не глибокі знання, а здатність людини до ініціативи – інтелектуальної й соціальної, її розвинутості.

У зв’язку з вище висловленим виникла потреба уточнити саме поняття „суб’єкт”. Прийнято вважати, що він завжди активний, але не лише активність є достатнім показником статусу суб’єкта. Наприклад, учень, який уважно слухає і сприймає розповідь, не вважається суб’єктом, бо суб’єкт повинен володіти правом щось вирішувати, правом вибору. Він повинен сам усвідомити задачу, сам вирішувати, сам оцінювати результат зробленого і відчутого задоволення. Зазначимо також, що правом суб’єкта, тобто правом діяти самостійно, повинен

наділятися кожен учень в класі – на „за чергою”, а протягом усього уроку.

Навчальний процес, як усяка діяльність, розгортається в трьох напрямках: людина сприймає і засвоює зовнішній світ. Досвід людини поповнюється знаннями, уміннями і навичками, необхідними для діяльності. Багаж досвіду закріплюється в пам'яті. Таким чином, перший компонент у структурі едукції – накопичення інформації й закріплення її в пам'яті (пізнання).

У процесі діяльності людина впливає на зовнішній світ, бо вона наділена природними силами і є діяльною природною істотою. Наштовхуючись на перепони, вона докладає зусиль, щоб навчитись переробляти їх, шукає нових власних способів розв'язання проблем, тобто вона виробляє в собі певний інструментарій успішної взаємодії з зовнішнім середовищем, удосконалення духовної, психічної, соціальної і фізичної можливості власної діяльності. Це розвиток (формування власного ставлення). Життєдіяльність людини забезпечується набутою в процесі еволюції здатністю до орієнтації та саморегуляції на основі сформованої моделі поведінки. Враховуючи власний досвід, а також досвід інших, індивід визначає своє ставлення до всього з чим стикається, – до природи, суспільства, соціальних ідеалів, окремих людей, до оточуючих його речей, до себе самого, і таким чином, виробляє в собі стійку систему правил, поглядів і переконань, звичок.

Значну роль відіграє і зовнішнє середовище, зокрема соціальне. Збагачення досвіду поведінки відбувається під час навчально-виховного процесу. Воно трактується як виховання (самовиховання) і входить до структури процесу едукції третім компонентом.

Усі три лінії взаємодії людини з навколишнім середовищем становлять нерозривну єдність (рис. 2). Вона ґрунтується на тому, що джерела їх є взаємодія людини з одним і тим же предметом. У кожному акті людської діяльності є пізнання (а), і формування власного ставлення до предмета (б), і вплив на предмет (в). Немає „чистого“ засвоєння інформації, „чистого“ впливу на світ або „чистого“ виховання. Усі три лінії навчальної діяльності, будучи тісно пов'язаними, є водночас і автономними, через це їхня питома вага в різних видах діяльності може бути різною. В одному випадку домінуватиме засвоєння інформації, в іншому – вплив індивіда на зовнішнє середовище, а ще в іншому – формування досвіду поведінки. Цим співвідношенням визначається зміст і стиль едукції.

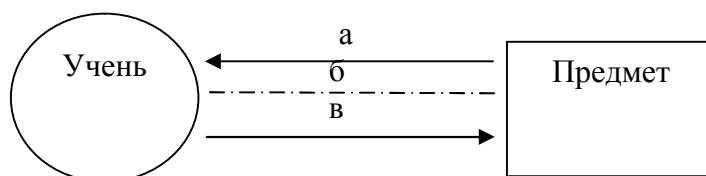


Рис. 2 Структура діяльності учня

Оцінюючи під цим кутом зору нашу школу, мусимо визначити, що в ній домінує інформаційний канал. Це наслідки авторитарності навчально-виховного процесу, бо вчитель довгий час зосереджував на собі увагу класу і виступав носієм знань з предмета, а також був чинником великого інформаційного впливу на учнів. Сприйняття і засвоєння на основі інтенсивної роботи пам'яті перевантажується, набуває форм муштрування. Культу одержання знань традиційно підпорядковане: методи навчання, підручники, організація уроку, але було втрачено увагу до самостійної, скерованої діяльності. Нині належить подолати цю односторонність і запропонувати дітям різні види діяльності – пізнання і вплив назовні, а також формування досвіду поведінки. Лише в такому випадку учень зможе відчувати себе суб'єктом діяльності.

Учитель також повинен бути суб'єктом діяльності. Об'єктом його впливу має бути не учень, а процес едукації в цілому. Учитель є організатором цього процесу і його функція полягає в організації діяльності, а це набагато важче і вимагає більшої майстерності. Зусилля вчителя мають бути скеровані на конкретні точки системи „учень–предмет”, що означає: одержання і опрацювання зворотної інформації стосовно навчання, виховання і розвитку учня; безпосередній стимулюючий вплив на учня (сугестія, оцінка); визначення і презентація об'єкта діяльності учня (у вигляді задачі); вплив на процес діяльності учня (забезпечення посібниками, наочними, супутня допомога).

Успіх навчального процесу значною мірою залежить і від одержання і опрацювання зворотної інформації про учня. Це фактичний рівень знань, умінь і навичок, здібностей, нахилів, запитів і практичних цілей, вікові та фізіологічні особливості тощо. Узагальнений висновок у кожному окремому випадку повинен створювати більш-менш чітку картину можливостей та схильностей учнів до виконання намічених завдань. З огляду на це, вчитель приймає рішення щодо посилення мотивації визначення предмета тощо. За умов співробітництва вчителя та учня здійснюється безпосередній вплив на школяра кількома шляхами: оцінюванням результатів діяльності учня у формі оцінного коментаря; педагогічним підкріпленням виконаної дії (заохоченням чи осудом у зв'язку з виконанням певного завдання); різноманітними спонуканнями до дії у формі пропозицій, підказок, побажань, прохань.

Вище висловлене проілюструємо практичними прикладом уроку української мови в третьому класі.

Тема. Граматичний і змістовий зв'язок слів у складі речення.

Мета: відновити в пам'яті учнів те, що слова в реченні мають бути зв'язані за змістом і граматично.

Тип уроку: розв'язання окремих задач.

ХІД УРОКУ

I. Створення навчальної ситуації.

Перевірка домашнього завдання. Повторення правил запису діалогу.

Учитель. Почнемо урок з перевірки домашнього завдання. Що потрібно було зробити вдома?

Діти. Записати діалог із казки „Колобок”. Поставити розділові знаки на початку і наприкінці речень.

Учитель. Усі впоралися із завданням? Зараз перевіримо. Але я вам запропоную інший діалог. Прочитайте запис на дошці.

- *Мамо дай мені свою ручку, я уроки робитиму*
- *А чому ти не хочеш писати своєю*
- *Та моя ж помилки робить*

Учитель. Зрозуміли, хто розмовляє? Чому ця розмова викликала у вас посмішку?

- Перевірте, чи все на дошці записано правильно. Олю, вийди до дошки, розстав пропущені розділові знаки.
- Оцініть роботу Олі. Чи є до неї запитання?

Діти:

- Олю, скажи, будь ласка, чому після слова *мама* ти не поставила кому, адже це звертання!
- Олю, мені здається, що останню репліку треба вимовляти з особливим почуттям. Це окличне речення: наприкінці потрібен знак оклику. Ти згодна зі мною?

Учитель:

- Дійсно, ця репліка потребує окличної інтонації. Підніміть руки, хто поставив після неї знак оклику.
- А тепер скажіть, які речення за метою висловлювання містять цей діалог? Прочитайте його за особами (*викликає двох учнів*).

II. Розв'язання окремих задач.

Відновлення граматичних і змістових зв'язків у деформованих реченнях.

Учитель. Перш ніж продовжити нашу роботу, трохи відпочинемо – пограємо в гру „Нісенітниця”. Будуть грати ведучий і три команди по шестеро учнів. Ведучою буду я. На смужці паперу ви записуватимете відповідь на одне з моїх запитань. Наприклад, я ставлю перше запитання: *де?* Один учень із групи записує будь-яке слово, що може бути відповіддю на це запитання, і загортає смужку так, щоб інші не бачили, що він написав. Потім передає смужку іншому члену команди, той пише відповідь на наступне запитання (*демонструє зразок виконання*).

Учні об'єднуються в команди. Учитель послідовно ставить запитання: коли? який? хто? як? що робить? де? Діти за чергою пишуть відповіді на кожне з них. Після того, як усі дадуть відповіді на запитання, гра закінчується. Учні розгортають смужки і читають, що у них вийшло. Потім кожна група на дошці записує результат гри.

1-ша група. Уранці залізний жаба весело кукурікає у річці.

2-га група. Сьогодні шкільний тигр швидко співає у літаку.

3-тя група. На канікулах синій хлопчик весело позіхає в небі.

Учитель. Чому вам було смішно читати те, що склали? Чому вийшла нісенітниця? Чому не вийшли речення?

Діти. Ми не знали, що пише інший.

Учитель. Як кожен із вас відповів би на мої запитання, коли б було все відомо? Напишіть, який запис вийшов би тоді.

Кожна група виправляє «нісенітницю», речення, що вийшли, записують у зошитах і на дошці.

1-ша група. Уранці зелена жаба весело кумкає у річці.

2-га група. Сьогодні шкільний хор добре співає на концерті.

3-тя група. На канікулах сусідський хлопчик весело грає у дворі.

Учитель (*звертається до представників групи*). Чому слово залізний замінили словом зелена?

Діти. Слово *залізний* не підходить за змістом, а слово *зелена* підходить – жаби бувають зеленими або коричневими.

Учитель. Якими ще словами можна було замінити це слово?

Діти. *Велика, маленька.*

– А можна словом *червона* або *біла*, бувають і такі жаби, я читав..

– *Страшна, витрішкувата.*

Учитель. Який висновок можна зробити?

Діти. Слова в реченні повинні бути пов'язані за змістом.

Учитель. Чудово. Але прикметник *залізний* – чоловічого роду, а ви його чомусь замінили прикметником жіночого роду: *зелена*?

Діти. Не буде складно: *зелений жаба*.

– Іменник жіночого роду, значить і прикметник повинен бути жіночого роду.

Учитель. Чому прикметник чоловічого роду *шкільний* не змінили на жіночій рід?

Діти. Тому що тоді не буде зв'язку між іменником і прикметником.

Учитель. Який зв'язок буде порушено?

Діти. Граматичний, бо всі граматичні значення прикметника залежать від значень іменника.

Учитель. Чому слово *кукурікає* замінили словом *кумкає*?

Діти. Воно не підходить за змістом: жаба не може кукурікати.

У такій самій послідовності аналізуються речення другої і третьої груп.

Учитель. Який висновок можна зробити? Як повинні бути пов'язані слова в реченні? (*За змістом і граматично.*)

– Чи знали ви про це раніше? (*Звичайно.*) Тепер змогли ще раз переконатися в цьому.

III. Підсумок уроку.

Учитель. Що нам вдалося сьогодні повторити?

Діти. Що слова можуть зв'язуватись між собою за змістом і граматично.

– Якщо слова не будуть зв'язані ні за змістом, ні граматично, не вийде речення.

Учитель. Вдома складіть три речення, різні за метою висловлювання і за емоційним забарвленням. Використайте слова з орфограмами, що не перевіряються. Підкресліть ці слова.

– Чи всім зрозуміло, яке завдання треба виконати вдома? Повторіть його.

Висновки і пропозиції. Отже, процес освіти через діяльнісний компонент є серцевиною системи освіти. Ідеї його демократизації (ідеї партнерства чи співробітництва) вже ні для кого не є новиною, але сприймаються поверхнево, у кращому випадку лише любові до дитини. Партнерство можливо лише між дійсно рівними людьми, коли кожен робить свою справу – вчитель свою, а учень свою, – і ці функції чітко розмежовані. Тим часом демократизація освіти передбачає насамперед технологічну перебудову її процесу.

У подальшому плануємо розглянути виховну функцію процесу освіти як поняття виховання і вихованості.

Література

- 1. Вишневецький О. М.** Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008.
- 2. Інноваційні технології в початковій школі.** – К. : Шк. світ, 2008.
- 3. Лі Цзєгао.** Інноваційне навчання та якість підготовки фахівців у вищому навчальному закладі відповідно до Болонської конвенції Лі Цзєгао, Р. Ф. Суровцева // Інтеграція системи освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. – Рівне, 2006.
- 4. Суровцева Р. Ф.** Навчально-науково-дослідна робота студентів і система спецкурсів за єдиною проблемою як інноваційний спосіб її організації // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. ст. : Вип. 15. Ч. 2. – Ялта : РВВ КГУ, 2007.
- 5. Суровцева Р. Ф.** Проблеми підвищення якості педагогічної освіти у ВНЗ відповідно до реалізації Болонської конвенції // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-вихованого процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. Випуск 8. – Рівне, 2008.
- 6. Суровцева Р. Ф.** Підготовка майбутніх вчителів молодших класів до впровадження інтерактивних методів навчання // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць. – Вип. 7 (170). – Луганськ, 2009.

Суровцева Р. Ф. Діяльнісний компонент змісту освіти в початковій школі як інноваційний спосіб її організації

У статті розглядається діяльнісний компонент змісту освіти в початковій школі, спрямований на формування розумної активної думки. Автор розкриває творчий потенціал і учня і вчителя, а також аналізує самостійні компоненти змісту освіти.

Ключові слова: діяльність, пізнавальна діяльність, пізнавальна діяльність, перетворююча діяльність, навчання, виховання, розвиток, едукація.

Суровцева Р. Ф. Деятельностный компонент содержания эдукации в начальной школе как инновационный способ ее организации

В статье рассматривается деятельностный компонент содержания эдукации в начальной школе, направленный на формирование разума и активной мысли. Автор рассматривает творческий потенциал, как ученика так и учителя, а также анализирует самостоятельный компонент содержания эдукации.

Ключевые слова: деятельность, познавательная активность, преобразующая деятельность, учение, воспитание, развитие, эдукация.

Suvorovtseva R. F. The activity component of maintenance of edukatsyy at primary school as innovative method of its organization

The content component of education activity in primary school directed on forming the intelligence and active idea has been considered. The author examines creative potential, both a student and a teacher, and also analyses the independent component of education content.

Keywords: activity, cognitive activity, transforming activity, learning, upbringing, development, education.

УДК 373.2.016:51

Г. О. Шматченко

**СФОРМОВАНІСТЬ УМІНЬ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
РОЗВ'ЯЗУВАТИ АРИФМЕТИЧНІ ЗАДАЧІ**

З перших років життя дитина стикається з вирішенням різноманітних задач: вибір друзів, іграшок, співвідношення кількості членів сім'ї з кількістю столових приладів. Комп'ютери, інтерактивні іграшки, мобільні телефони, відеофільми, вільний доступ до телевізора – всі ці явища стали повсякденними атрибутами життя дітей.

У зв'язку з цим, в останнє десятиріччя педагоги все частіше звертають увагу на формування елементарних математичних уявлень у системі педагогічних наук, зокрема на вміння сучасних дошкільнят розв'язувати арифметичні задачі.

Поняття „арифметична задача” визначається як найпростіша суто математична форма відображення реальних ситуацій, яка містить числові дані і питання, шукаючи відповідь на яке, знаходимо невідомий компонент задачі [1, с. 189].

Виступаючи в ролі конкретного матеріалу для формування знань, завдання дають можливість поєднати теорію з практикою, зміст навчання з реальним життям дитини. На цьому наголошують такі відомі педагоги як Г. В. Белошиста, Л. І. Зайцева, Т. В. Коваленко, Г. М. Леушина, А. А. Столяр, К. Й. Щербакова [2–7].

Крім того, при роботі над арифметичними задачами, діти вчаться розуміти зміст арифметичних дій, встановлювати зв'язок між математичними компонентами, оперувати математичними відношеннями („більше на ...”, „менше на ...”), з'ясовують взаємозв'язок між частинами і цілими [6, с. 128].

Прості арифметичні задачі, пропоновані старшим дошкільнятам в сучасному дошкільньому закладі, поділяються на кілька типів: до першого типу належать завдання на знаходження суми і залишку. Другий тип складає задачі на знаходження невідомого компонента: першого доданка, другого доданка, зменшуваного або від'ємника. До третього типу відносяться прості завдання на різниці порівняння чисел. Крім основних типів завдань, дітям можна запропонувати розглянути взаємно-обернені і „непрямі” задачі [7, с. 36 – 48].

Оскільки вміння розв'язувати арифметичні задачі є складовою загальної математичної компетентності, були визначені наступні критерії сформованості вміння розв'язувати арифметичні задачі: *мотиваційний, змістовий і дійовий*.

Для того щоб з'ясувати рівень підготовки дітей старшої групи, нами була проведена відповідна діагностика за всіма перерахованими критеріям.

Метою статті є дослідити результати діагностики, визначити рівень знань і умінь дітей про прості арифметичні задачі, їх типи.

Вік дітей – 5 – 6 років.

Опис діагностики

Мотиваційний критерій

Позитивне ставлення до розв'язування задач

1. Для визначення ставлення дітей до процесу розв'язування арифметичних задач дітям старшого дошкільнього віку пропонувалося відповісти на кілька запитань.

Питання: Чи подобається вам розв'язувати задачі? Як ти вважаєш, чи потрібно взагалі їх вирішувати?

Діти старшого дошкільнього віку охоче відповідали на поставлені запитання. Більшість дошкільнят (приблизно 92%) відповіли, що їм подобається розв'язувати задачі, виявили велику цікавість до них. Однак, слід зауважити, що при цьому лише деякі з них повністю розуміли значення поняття „арифметична задача”, її структуру та етапи рішення. Багато дітей (87%) при цьому не змогли чітко відповісти на запитання: „Навіщо потрібно розв'язувати арифметичні задачі?”, відповідаючи найчастіше: „Так треба”. При цьому Саша (5,5 років) відповів, що арифметичні задачі необхідно розв'язувати, тому що „їх пишуть у

книжках”. Вісім відсотків опитаних взагалі не виявили інтересу до поставлених питань, або відповідали, що „розв’язувати задачі не цікаво” і „довго”, при цьому чітко пояснити, що таке, на їх погляд, арифметична задача, діти не змогли.

2. Дітям представлено чотири схожих ситуації вибору. Пропонувалося допомогти героям ситуацій з вирішенням завдань.

Дівчинка взяла спочатку три олівця, а потім ще один. Але вона не знає, як дізнатися скільки всього в неї олівців.

Питання: Чи хочете ви допомогти дівчинці? Що потрібно для цього зробити?

Всі діти спочатку взяли активну участь у вирішенні представлених проблемних ситуацій, висловили бажання допомогти. Приблизно 57% дітей на запитання „Що потрібно зробити, щоб допомогти дівчинці?” відповідали: „Додати” або „Скласти”. І лише 7% дітей відповіли: „Потрібно розв’язати задачу”. Марина (6 років) при цьому зауважила, що „потрібно спочатку скласти задачу, потім її розв’язати”, а Владик (6 років) додав, що для цього необхідно поставити запитання. Решта 30% вагалися з відповіддю на запитання: „Що потрібно зробити щоб допомогти дівчинці?”. Слід зазначити, що 6% дітей досить швидко втратили інтерес до завдань, не бажали відповідати на питання, вважаючи за краще займатися іншими справами.

Активність у процесі розв’язання арифметичних задач.

3. Спостереження за дітьми.

Для виявлення рівня активності в процесі розв’язування задач, дослідник протягом тижня вів постійне спостереження за дітьми у різних видах діяльності: під час занять з формування елементарних математичних уявлень, під час відповідей на питання педагога, під час гри, у повсякденному житті. Також зверталася увага на прояви допитливості дітей, їх ініціативність.

Результати спостережень показали, що 95% дітей виявляли активність у всіх видах діяльності, однак перевагу віддавали самостійній та ігровій діяльності. Так, сюжетно-рольова гра „Ательє” тривала з ініціативи дітей протягом усього дня і стала основою і сюжетом для проведення інших видів діяльності (занять, прогулянки). А під час проведення дидактичних ігор „Частина і ціле”, „Знайди зайве” в ігрові дії були залучені навіть ті діти, які раніше взагалі не виявляли інтересу до математики.

Результати дослідження за мотиваційним критерієм доводять, що діти мають певний ступінь мотивації до розв’язування арифметичних задач, з інтересом ставляться до навчання, бажать брати участь у навчальному процесі. Разом з тим діти старшого дошкільного віку часто не розуміють сенсу виконуваних дій, внаслідок чого, знижується рівень їх активності під час виконання завдань математичної спрямованості.

Загальна оцінка вміння старших дошкільнят розв’язувати арифметичні задачі за мотиваційним критерієм свідчить про необхідність

роботи з дітьми старшого дошкільного віку не тільки по збагаченню їх словника новими математичними поняттями, але й щодо адекватного розуміння ними цих понять, формування вміння доцільно застосовувати їх під час самостійної ігрової діяльності і в повсякденному житті.

Змістовий критерій

Розуміння поняття „завдання”

4. Дітям пропонувалося п'ять завдань на виділення задачі з ряду художніх текстів.

Запитання: Де сховалася задача?

1. Що зазвичай шиють зі шкіри, але з вовни в'яжуть теж? Де будь-якій зимі на зло пальцям рук завжди тепло?

2. Хто взимку білий, а влітку сірий?

3. У гаражі стояло 4 легкові машини і 2 вантажні. Скільки всього машин стояло в гаражі?

4. На галявині розцвіли дві квіточки, а потім ще одна.

5. Скільки всього стало?

6. Скільки тобі років?

7. У вазі лежали 3 яблука. Мама поклала ще одне. Скільки яблук стало у вазі?

8. У Марини два ляльки, а у Рити одна. На скільки більше ляльок у Рити?

У цей період спостереження за показником „розуміння поняття „задача” з'ясувалося, що приблизно 57% дітей старшого дошкільного віку мають елементарні уявлення про арифметичну задачу. Однак, вони дуже уривчасті, не мають чіткої системи. У дітей недостатньо досвіду для самостійного виділення задач з-поміж художніх текстів, частіше за все перед початком розв'язування їм відразу доводили до відома, що це саме задача. Саме тому в деяких дітей немає навички самостійної пошукової діяльності. Так на просте запитання: „Чим арифметична задача відрізняється від вірша або пісні?” вони вагалися з відповіддю. Траплялися і кумедні відповіді: „Якщо її (задачу) голосно співати, вона стане пісенькою”.

Сформованість знань про структурні елементи завдання

5. Дітям пропонувалися завдання на визначення умови, даних і шуканого задачі.

1. На болоті сиділи дві жаби. Одна попливла. Скільки жаб залишилося?

2. На столі стояли квіти. Батько поставив ще одна квіточка. Скільки квітів стало на столі?

3. У басейні плавали три дівчинки і один хлопчик. Скільки дітей плавали в басейні?

4. На день народження хлопчикові подарували три машинки і один м'яч.

5. У футбол грали п'ять хлопчиків. Потім до них приєдналися ще двоє. Скільки всього дітей стало грати у футбол?

Педагог пропонує послухати текст і визначити, чи є він задачею. Якщо так, то належать наступні питання:

Запитання: „Це завдання? Чому ти так вважаєш?“, „Що відомо в задачі?“, „Що потрібно знайти?“

Якщо запропонований текст не задача, дітям задають такі питання:

„Що потрібно додати до цього тексту, щоб у нас вийшла завдання?“

Діти в старшому дошкільному віці погано виокремлює структурні елементи арифметичних задач, часто плутають структурні компоненти задачі, обирають неправильні арифметичні дії для вирішення задач.

При цьому вирішувати деякі арифметичні задачі діти можуть, але тільки суворо дотримуючись зразка педагога, не відступаючи від нього, часто не розуміючи змісту зроблених обчислень. При цьому не відмічено ніякої ініціативності та самостійності. Діти вирішували завдання тільки „тому, що заняття почалося“ і „тому що запитують“.

Таким чином, при вивченні результатів досліджень за змістовим критерієм ми виявили низький рівень розуміння поняття „задача“ і її структурних елементів приблизно в одній третині дітей в обох групах. Це свідчить про нерозуміння дітьми основних математичних понять, недостатню роботу щодо закріплення основних ознак завдань та їх структурних елементів. Як результат наявності низького рівня за змістовим критерієм, у дітей виникає страх перед можливістю неправильного розв'язання задачі, що викликає небажання брати участь у заняттях та іграх математичного змісту. Це все свідчить про нерозуміння основною частиною дітей сенсу арифметичних задач, зв'язків між арифметичною задачею і арифметичною дією.

Дійовий критерій

Уміння розв'язувати задачі на знаходження суми і залишку

6. Педагог зачитує текст 5 арифметичних задач на знаходження суми, підкріплює їх наочною. Пропонує дитині розв'язати арифметичні задачі.

У вазі лежало 5 червоних яблук. Потім мама поклала у вазу ще 2 зелених.

Запитання: Скільки всього яблук стало у вазі?

Діти з цікавістю поставилися до розв'язування задач на знаходження суми. Слід зазначити, що завдання цього типу знайомі дітям найбільше. Оскільки в старшому дошкільному віці переважає наочно-образне мислення, зацікавлюючим моментом стала демонстрація наочності до кожного завдання. Разом з цим, старші дошкільнята показали недостатній рівень розвитку варіативності своїх дій, часто не могли пояснити їх послідовність. Так, наприклад, Олена (5 років) під час розв'язування задачі довго мовчала, розглядала малюнки-ілюстрації, загинала пальці, після чого відразу сказала, що у вазі стало 7 яблук. На

запитання педагога „Чому?“, „Як ти це дізналася?“, Дівчинка мовчала, потім сказала „Не знаю, можливо 6 яблук?“.

7. Педагог зачитує текст 5 арифметичних задач на знаходження залишку, підкріплює їх наочністю. Пропонує дитині розв'язати арифметичні задачі.

У Олени було 5 іграшок, два вона віддала молодшому братові.

Запитання: Скільки іграшок залишилося у Олени?

При розв'язуванні арифметичних задач на знаходження залишку спостерігалось підвищення інтересу до вирішення завдань. Дітям став більш знайомий і зрозумілий принцип роботи над завданням, більш ясною стала послідовність дій (уважно послухати умову задачі, розглянути ілюстрацію). Однак, завдання на знаходження залишку вирішувалися дітьми більш складно ніж на знаходження суми. З самого початку проведення діагностики відповіді не змогли навіть деякі з дітей, які успішно впоралися з розв'язуванням задач на знаходження суми.

Уміння розв'язувати задачі на знаходження невідомих компонентів

8. Педагог зачитує 2 задачі на знаходження невідомого зменшуваного. Якщо дитині важко знайти рішення, пропонувалося виділити, що відомо в задачі і що треба знайти. Підкріплювала завдання наочність.

Олена збрала кілька яблук та одну грушу. Всього п'ять фруктів.

Запитання: Скільки яблук збрала дівчинка?

Робота над задачами на знаходження невідомого зменшуваного проводилася в два етапи. Спочатку дітям пропонувалося уважно послухати текст завдання, розглянути ілюстрацію, спробувати виділити відомі і невідомі компоненти завдання. Після цього пропонувалося, безпосередньо, розв'язати задачу. На першому етапі труднощів у роботі не виникало, діти старшого дошкільного віку досить швидко виділили дані та шукане, проте при вирішенні завдань часто плуталися у виборі арифметичної дії, найчастіше вибираючи дію додавання.

9. Педагог зачитує 2 задачі на знаходження невідомого від'ємника. Якщо дитині важко знайти рішення, пропонувалося виділити, що відомо в задачі і що треба знайти. Підкріплювала завдання наочність.

Діти зробили шість кораблів. Коли вони пустили за водою кілька кораблів, на березі залишилося дві.

Запитання: Скільки кораблів плавають на воді?

Аналогічні з процесом розв'язування задач на знаходження невідомого зменшуваного труднощі виникли і під час роботи з задачами на знаходження невідомого від'ємника.

Уміння розв'язувати задачі на різницеве порівняння чисел

10. Педагог пропонує вирішити 3 арифметичні задачі на різницеві порівняння чисел.

На столі лежало 2 книжки, а на полиці – на два більше.

Запитання: Скільки книг на полиці?

Під час розв'язування задач на різницеве порівняння чисел зазначалося небажання розв'язувати задачі цього типу 48% дітей. Здебільшого це відбувалося через те, що старші дошкільнята не до кінця розуміли сенс і шляхи розв'язування цих задач. Це відбувалося тому, що раніше в навчально-виховному процесі вони використовувалися рідко. Однак 52% дітей з цікавістю поставилися до нового виду задач, хоча успішно впоратися з їхнім розв'язуванням вдалося тільки 32% дітей старшого дошкільного віку.

Вміння вирішувати непрямі задачі

11. Педагог пропонує дітям розв'язати 2 непрямі задачі. Підкріплює їх наочністю.

Таня зробила святкові листівки. Після того, як вона два подарувала батькам, у неї залишилася одна.

Запитання: Скільки листівок зробила Таня?

Під час розв'язування непрямих задач, у дітей старшої групи відзначався спад інтересу до процесу розв'язування арифметичних задач. 75% дітей взагалі не змогли відповісти на питання задачі. 5% дітей не зацікавилися завданнями цього типу. Тільки 20% дітей після значної підготовчої роботи успішно впоралися з розв'язуванням непрямих задач. Основні труднощі виникали при виборі арифметичної дії. Це відбувалося тому, що старші дошкільнята не розуміли непрямих задач.

З розв'язуванням задач різних типів за дійовим критерієм впоралися 28% дітей старшої групи. Відповідно близько 72% дітей або зовсім не впоралися із завданням, чи впоралися не на достатньому рівні. Це свідчить про нерозуміння і незнання, в більшості випадків, основних арифметичних дій, не на достатньому рівні розвинених розумових операцій (аналіз, синтез, класифікація, серіація, порівняння, узагальнення та іншого), невміння працювати з множинами. Діти старшого дошкільного віку часто відмовлялися брати участь у процесі розв'язування арифметичних задач від страху що „нічого не вийде”, „я не зможу”. Це говорить про недостатню підготовчу роботу перед початком навчання дітей розв'язуванню арифметичних задач.

Отже, з метою вивчення рівня сформованості сучасних дітей старшого дошкільного віку розв'язувати прості арифметичні задачі були визначені критерії: мотиваційний, змістовий і дійовий. Перший критерій, мотиваційний, розкрив ставлення дитини до навчання розв'язування задач. Показниками мотиваційного критерію є: позитивне ставлення до розв'язування задач (інтерес) та активність у процесі розв'язування задач. За результатами діагностики вдалося встановити, що діти старшої групи мають певний ступінь мотивації до розв'язування арифметичних задач, з інтересом ставляться до навчання, бажають брати участь у навчальному процесі.

Другим критерієм було визначено змістовий. Він відображає наявні знання дітей про задачу і її типи. Показниками змістового

критерію було визначено „розуміння поняття „задача”, і „сформованість знань про структурні елементи задачі”. При вивченні результатів досліджень за змістовим критерієм, ми виявили низький рівень розуміння поняття „задача” і її структурних елементів приблизно у однієї третини дітей. При цьому рівень активності та ініціативності дітей залишався як і раніше високим. Найчастіше помилки виникали при виділенні основних структурних компонентів задачі.

Останній, дійовий критерій передбачав ознайомлення дітей з типами арифметичних задач і включав в себе чотири показники сформованості вміння старших дошкільнят розв’язувати арифметичні задачі: „уміння розв’язувати задачі на знаходження суми і залишку”, „уміння розв’язувати задачі на знаходження невідомих компонентів”, „уміння розв’язувати задачі на різницеве порівняння чисел”, „уміння розв’язувати непрямі задачі”. З розв’язуванням задач різних типів за дійовим критерієм впоралися близько 30% дітей старшої групи.

Отримані дані дали підставу стверджувати, що на сьогоднішній день програми розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку передбачають сформованість у дітей старшого дошкільного віку вміння розв’язувати арифметичні задачі. Але сучасна освіта, на жаль, не сприяє у повній мірі формуванню в дітей зазначеному цими програмами обсягу знань і умінь розв’язувати задачі. Методика навчання старших дошкільнят розв’язування задач повинна бути спрямована на перенесення вже наявних знань і умінь на нові задачі, на порівняння схожих або взаємопов’язаних між собою задач.

Таким чином необхідні чітко розроблені алгоритми і методики роботи в цій галузі. Також не менш важливим є правильне і своєчасне впровадження цих алгоритмів у навчально-виховний процес.

Література

- 1. Щебакова Е. И.** Методика формирования элементов математики у дошкольников : учеб. пособ. / Е. И. Щебакова. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2005. – 392 с.
- 2. Белошистая А. В.** Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
- 3. Зайцева Л. І.** Формування математичної компетентності дошкільнят / Л. І. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2008. – № 9. – С. 12–15.
- 4. Коваленко Т. В.** Методика изучения основных вопросов начального курса математики в кратком изложении : учеб.-метод. пособ. для студ. / Т. В. Коваленко. – Луганськ, 1998. – 79 с.
- 5. Леушина А. М.** Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А. М. Леушина. – Москва : Просвещение, 1974. – 368 с.
- 6. Формирование** элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособ. / под ред. А. А. Столяра. – Москва :

Просвещение, 1988. – 303 с. 7. Щербакова Е. И. О математике малышам / Е. И. Щербакова. – К. : Рад. школа, 1984. – 64 с.

Шматченко Г. О. Сформованість умінь сучасних дошкільників розв'язувати арифметичні задачі

У статті визначено такі поняття: задача, арифметична задача, типи задач, різні підходи до навчання старших дошкільників розв'язування задач.

Ключові слова: арифметична задача, етапи навчання розв'язування задач.

Шматченко А. А. Сформированность умений современных дошкольников решать арифметические задачи

В статье определены следующие понятия: задача, арифметическая задача, типы задач, различные подходы к обучению старших дошкольников решению арифметических задач.

Ключевые слова: арифметическая задача, этапы обучения решению задач.

Shmatchenko A. A. Formed of abilities of modern under-fives to decide arithmetic tasks

The notions of problem sum kinds of sums are defined. The approaches to teaching doing sums developed by domestic and foreign educators are analyzed.

Keywords: sum steps in teaching doing sums.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.035(430)

Н. В. Горбенко

ПРАВОВІ ЦІННОСТІ У СИСТЕМІ НІМЕЦЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У даний час відбувається трансформація українського суспільства у всіх сферах його життєдіяльності. Різкі зміни закономірностей політичної та соціальної системи України призводять до знецінення права, нігілістичного ставлення до правових цінностей. Під час соціально-політичних криз у суспільній свідомості виникає потреба у правовому ідеалі, у якому моральне вище за будь-який закон. Тому сьогодні наша держава стоїть перед важливим завданням - так скоректувати правову систему, щоб цінності, які містяться в ній, були затребувані суспільством, перетиналися б із моральними пріоритетами і отримували обґрунтування один в одному.

Безперечним є той факт, що будь-яке виховання ґрунтується на вірі у прийнятті в суспільстві цінності та ідеали. У вирішенні проблем правового виховання суспільство покладає особливі надії на школу. Правове виховання завжди пов'язане з моральним. Моральні норми вимагають від громадянина не лише дотримання законності, але й перетворення правових цінностей у внутрішнє переконання та звичку, орієнтують його на ідеальну модель суспільної поведінки. У якості ж системоутворюючого елемента правового виховання виступають правові цінності, що характеризують правосвідомість і правову культуру в цілому.

Процес розробки теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання не є цілісним без урахування світового досвіду. Виходячи з пріоритетних напрямів Національної доктрини розвитку освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, педагогічна наука в пошуках шляхів і засобів правового виховання молоді звертається до вивчення спадщини німецьких педагогів, діячів освіти й культури.

Визначити сутність поняття „цінність” у своїх роботах намагалося багато вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: І. Бех, В. Віндельбанд, Н. Гартман, Д. Д'юї, І. Зязюн, М. Каган, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров, Р. Перрі, С. Поппер, Г. Ріккерт, В. Тугарінов, Г. Хьорманн, М. Шеллер та інші.

Теми ціннісного аспекту правового виховання у системі німецької шкільної освіти торкалися В. Ваксман, Х.-Ю. Дьоберт, В. Мамонтов, Ю. Шевелінг, Г. Шольц та інші.

Орієнтованому на цінності вихованню шкільної німецької молоді на початку ХХІ століття приділено увагу в роботах таких німецьких науковців, як Х. Бертрам, Ф. Швайтцер, С. Штьоклін-Майер.

Дані статистичних досліджень у Німеччині на початку ХХІ століття із питань актуальності цінностей, в тому числі і правових, приведені в працях М. Гілле, Х. Клагеса, Т. Майера, Х. Опашовскі, Т. Петерсена, С. Салетха, Є. Штутцера.

Правове виховання молоді вважається у ФРН одним із найголовніших завдань держави, школи, громадськості та родини і має міцні, відпрацьовані століттями традиції й досвід, а отже – правові цінності в системі німецької шкільної освіти займають значне місце. Прищеплення правових цінностей учням, формування правової свідомості школярів і виховання таким чином правослухняного покоління, а також уроки, набуті німецьким народом за час переходу від нацизму до демократії, заслуговують на вивчення та узагальнення. Результати аналізу історико-педагогічної та науково-методичної літератури, дисертаційних досліджень дозволяють стверджувати, що правові цінності у системі німецької шкільної освіти до початку ХХІ століття не були предметом спеціального системного вивчення вітчизняними науковцями.

Мета даної статті – проаналізувати основні правові цінності у системі шкільного виховання в Німеччині у другій половині ХХ століття, визначити їхнє місце у навчально-виховному процесі та виявити їхні особливості й актуальність на сучасному етапі.

Поняття „цінність” є центральним в аксіології, яка сформувалася на початку ХХ століття на основі неокантіанських учень (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт), а потім одержала широке поширення завдяки працям деяких німецьких й американських вчених (М. Шеллер, Н. Гартман, Д. Д'юї, Р. Перрі, С. Поппер) [1, с. 422–423].

У педагогіці цінності розглядаються крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній. „Цінність” є те, що задовольняє інтереси й потреби особистості; це особлива індивідуальна реальність, суть якої полягає у позитивній значущості речей, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта; цінність впливає на мотивацію й вибір способів поведінки людини. Цінності спрямовують людину у соціальній, професійній, особистісній діяльності, визначаючи індивідуальний стиль, спосіб життя людини [2, с. 23].

„Цінність – ідеї, речі, явища, значення, що мають позитивну значущість для людини і суспільства”. Цінності не беруться під сумнів, вони служать еталоном для всіх людей, на їх формування направлений педагогічний процес [3, с. 382].

У списку термінів до „Матеріалів основних лекцій” Бамбергського університету імені Отто Фрідріха поняття цінність трактується як „об'єкт оцінки (таксації), тобто те, що для одного або для

багатьох людей „має вагу” (тобто в більшості випадків надзвичайно важливо)” [4, с. 5].

Складність поняття цінностей визначила різні підходи до їх визначення та класифікацій. Відомий філософ В. П. Тугарінов сформулював загальне поняття цінностей: „Цінності суть предмети, явища та їхні властивості, які потрібні членам певного суспільства або класу, або окремій особі як засоби задоволення їхніх потреб та інтересів, а також ідеї та спонукання у якості норми, мети або ідеалу” [5, с. 261]. Тобто цінності розуміються як явища природи, суспільства, необхідні людям історично визначеного суспільства в якості дійсності або цілей. В. Тугарінов серед інших виділяє соціально-політичні політичні: суспільний порядок, мир, безпека, свобода, рівність, справедливість, людяність [5, с. 2].

Цінності в політичній освіті розуміються німцями як „індивідуальні уявлення про те, що бажано (гідно того, щоб до нього прагнути)” і вважаються, таким чином, „відправною точкою” й орієнтацією для людської поведінки [6, с. 1–2].

Політичні цінності виникають і функціонують у свідомості людини як продукти духовної життєдіяльності у вигляді відповідних ідей, цілей, норм. Політичні цінності, безсумнівно, включають цінності правові. „Оскільки право на основі людського і суспільного факторів різними способами регулює соціальне та політичне життя, то правове виховання лежить у центрі політичної освіти” [7, с. 315–322].

До правових цінностей, передусім, належить культура соціальних та правових стосунків, тобто такі демократичні норми, як толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать загальноприйнятим нормам та абсолютним цінностям, чесність та об’єктивність, протидія проявам зла (непримиренність до протиправних вчинків, відстоювання справедливості, принциповість, критика недоліків). Це також захист прав і свобод людини, обов’язки перед іншими людьми, прагнення до соціальної гармонії, повага до закону та державної влади, державних і правових інституцій, пошана до національних цінностей інших народів, дисципліна, відповідальне ставлення до дорученої справи, свідомість.

Як соціальний феномен, правові цінності виконують певні функції: мотивуючу (визначають поведінку, скерованість суспільно корисної діяльності людини); орієнтуючу (у якості органічної системи суспільної свідомості, системи ідеалів, поглядів, переконань, що пропагуються засобами масової інформації та культурними установами); регулюючу (у якості регуляторів у відносинах між особистістю та суспільством, у поведінці окремих людей). Специфіка правових цінностей пов’язана з особливим призначенням правових норм у суспільстві. Так, орієнтаційно-мотивуюча функція правових цінностей визначається тим, що правова норма виступає критерієм правомірної або

неправомірної поведінки: зіставляючи свої дії з нормативною моделлю, учасники відносин отримують уявлення про законність своїх дій.

Формування правових цінностей можна розглядати як ряд психічних процесів особистості – від формування потреб і мотивів, цілей та оцінок до формування якостей законослухняної особистості, урахуваючи, що цінності спочатку віддзеркалюються суб'єктивно, а потім набувають об'єктивного значення. Процес становлення правової цінності включає ряд взаємопов'язаних моментів: у світі цінностей людина займає правову позицію, для здійснення своїх цілей керується ціннісними орієнтаціями, які визначають правове ціннісне ставлення особистості. Внаслідок усвідомлення правових цінностей у людини формується ціннісно-оціночне судження, яке закріплюється у вигляді певної правової норми.

Вирішення проблеми орієнтації молодого покоління у правових цінностях у Німеччині в значній мірі покладається на школу. Педагогічний простір німецької загальноосвітньої школи спрямовується на ціннісне насичення на всіх етапах навчання, а показниками формування правових цінностей виступають правові знання школярів, їхня відповідальність, справедливість, активність до дій з підтримки громадського порядку, прояв прагнень до утримання інших від протиправних діянь і спонукання їх до правомірної поведінки.

Після краху фашистського рейху у травні 1945 року передбачалося очистити всю систему виховання й освіти від традицій фашистського реакційного минулого та турбуватися про дійсно демократичний національний дух у країні для відновлення честі нації [8, с. 262–263]. Німецькі педагоги тих часів розмірковували над тим, яка роль в шкільному занятті повинна відводитися праву, як одній із істотних основ громадського порядку. Недооцінка значення формування правових цінностей в учнівській молоді у Німеччині в середині ХХ століття почала сприйматися німцями як гідний жалю недолік, і педагогічна громадськість започаткувала нову ідеологію правового виховання в школах.

Постановою 1955 року міністр у справах культів землі Північний Рейн-Вестфалія вказав на нагальну необхідність виховання в учнів загальноосвітніх шкіл правових цінностей. „Необхідно викликати у молоді розуміння провідних принципів правової держави, вона повинна бути підведена до усвідомлення того, що правосуддя є незамінною основою для свободомислячої демократії. Правознавство без правового виховання залишається безрезультатним. Разом вони складають частину політичного виховання, яке лише тоді виконує свою задачу, коли не залишається окремо ізольованим, а повністю враховується, як основний принцип, у всіх освітніх і виховних подіях у школі” [9, с. 101].

Особливо підкреслювалося те, що поєднання правового навчання та виховання в єдиному навчально-виховному процесі створює можливість оволодіння школярами соціально значущими правовими

знаннями в їх цілісному розумінні, а отже, забезпечення молоді за допомогою правового виховання ціннісною шкалою, необхідною для формування правового мислення та самовизначення, без чого неможлива розбудова правової держави та громадянського суспільства. Формування правових цінностей в учнів з 50-тих років ХХ століття фактично стає ядром системи німецької шкільної освіти.

Наголошувалося також на тому, що знання права не завжди сприяє свідомому виконанню правових норм. Лише завдяки правильно організованому правовому вихованню та особистісному емоційному сприйняттю учнями знань відбувається переростання правової поінформованості в цінності та переконання вихованців, в орієнтир їхньої поведінки. Німецький педагог Ю. Шевелінг підкреслював, що необхідно використовувати життєвий досвід дитини, спрямовуючи її на значущі правові цінності – справедливість і законність. Перед знайомством зі змістом права та процедурою судочинства учням потрібно пояснити значення необхідності справедливості. Це й буде педагогічно найважливіший відправний пункт, який допоможе досягнути справжнього успіху у впровадженні правових цінностей в школу, і який принесе користь упродовж всього життя людини. Відповідно, заняття необхідно оформляти барвисто та вражаюче, щоб внутрішнє натхнення спонукало дитину до справедливості. У контексті правового виховання учнівської молоді мова йде про усвідомлене сприйняття школярами основ права, перетворення їх на правові знання, що базуються на відповідних особистісних цінностях, поглядах, ставленнях і переконаннях, що основою вмотивованої правомірної діяльності. Ю. Шевелінг наголошував, що право повинно „переживатися” людиною, бо воно виконує своє завдання в людському суспільстві тільки завдяки тому, що люди виступають на його захист [9, с. 103 - 104].

Отже, результативність правового виховання в німецькій школі 50-х років ХХ століття забезпечувалася, насамперед, наданням учням можливості брати участь у „переживанні права”.

У НДР у 70-ті роки ХХ століття у якості одного із шляхів правового виховання учнів шкіл було актуальним встановлення та розвиток шефських зв'язків між школою та виробничими колективами. Ці зв'язки торкалися всіх сторін шкільного життя та сприяли, серед іншого, формуванню в учнів таких цінностей правового виховання, як дисципліна, відповідальне ставлення до дорученої справи, свідомість, громадська активність [10, с. 86]. Учням прищеплювали правові навички участі у суспільному житті, наприклад, залучали до посильної участі у складанні договору про шефство.

У 70-80-ті роки ХХ ст. велике значення надавалося дисципліні та порядку в школі [11, с. 86]. У педагогіці піднімалися проблеми виховання свідомої дисципліни, розподілу відповідальності між дорослими та дітьми, культивування в школі атмосфери стабільності та порядку [12, с. 957–960].

Наприкінці ХХ століття німецька школа виховувала в душі єдності дисципліни та вільної волі особистості. Шкільна дисципліна була спрямована на спонукання дитини самостійно вводити в будь-яку ситуацію ті стимули, які сприятимуть прийняттю нею осмисленого морального рішення. Завданням німецької школи в цей час була підготовка молоді до життя в демократичній правовій державі та прищеплення правових цінностей учням, тобто розвиток „моральної свідомості дітей з орієнтацією на вироблення у них стійкої впевненості в непорушності законів та авторитетів суспільства, в якому вони живуть” [13, с. 16–17]. Велику роль у розвитку правосвідомості, культивуванні правових ідеалів і вихованні правових цінностей в учнів у цей час у ФРН відіграють засоби масової інформації та громадські організації [14, с. 55].

На початку ХХІ століття німців продовжує непокоїти проблема орієнтованого на цінності виховання молоді. Від рідної домівки, від дитячого саду та школи очікується, що діти придбають не лише знання, але й людські цінності, в тому числі і правові: чесність, здатність мирно вирішувати конфлікти, відповідальність, ненасильство, толерантність тощо. Цінності регулюють основу життя в суспільстві, виникають із відповідальності, розвиваються завдяки вихованню та дають людині ціннісні установки й орієнтації. Згідно з даними німецьких статистичних досліджень з середини 90-х років традиційні цінності (ввічливість, робоча етика, дисципліна) знову набувають значення для німців [15, с. 72]. На початку ХХІ століття у ціннісній шкалі значень зверху стоять чесність (79 %) і самостійність (65%) [16, с. 3]. Велике значення надається також загальноприйнятим цінностям, таким як ввічливість (59 %), пристойність і хороша поведінка (61 %) [17, с. 83]. Серед цінностей, які знаходять зростаюче розповсюдження серед молодого покоління, наявні самодисципліна, зобов'язання і свобода. „Традиційні” і „сучасні” цінності стоять поряд: старанність (57 %) і здатність настояти на своєму (50 %) являються такими ж важливими як толерантність (56 %) і справедливість (55 %) (М. Гіллі, Х. Клагес, Х. Опашовські)[16, с. 3].

Як основа успішного орієнтованого на правові цінності виховання, у німецьких школах формулюється, наступний принцип: „Дітям необхідні порядок і правила” [18, с. 29]. Завдяки щоденним зіткненням із правилами сім'ї, дитячого саду або школи діти набувають суспільно значущих якостей і вчать вирішувати конфлікти. У системі німецької шкільної освіти це здійснюється під час вивчення школярами соціально-правових дисциплін та участі у виховних заходах. Дисциплінованість проявляється через вчинки учня та відображає виконання суспільних, в даному разі шкільних, норм та правил поведінки і показує рівень засвоєння учнем правових цінностей. Вона, як відмічають психологи, не потребує постійного напруження мислення, бо дисциплінованість – наслідок вчинків, дій за звичкою у відповідності до особистих цінностей, образу мислення та дій, які характеризують відношення до громадських, політичних, юридичних прав і обов'язків.

Основний шлях досягнення усвідомленої дисципліни (формування цінностей, вироблення корисних звичок, розвиток волі, внутрішньої переконаності в необхідності вибраної лінії поведінки) – це активна участь школяра в різних заходах соціально-виховної роботи.

Ціннісне виховання не може функціонувати як окрема навчальна програма, воно може бути вдалим, тільки коли впроваджене в повсякденне життя. Які відносини діти бачать у сім'ї, які наочні приклади у них є, які умови вони мають у школі – все це істотно впливає на їхні ціннісні орієнтації в дорослому житті [19, с. 5–6]. Тому орієнтоване на правові цінності виховання молоді буде успішним лише за умови об'єднання зусиль сім'ї, школи та суспільства.

Таким чином, проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що виховання правових цінностей в учнівській молоді Німеччини у другій половині ХХ століття було нерозривно пов'язано з формуванням демократичної шкільної системи освіти та виховання і з середини ХХ століття фактично стало ядром системи німецької шкільної освіти.

До основних правових цінностей у системі німецької шкільної освіти, передусім, належить культура соціальних та правових стосунків, а саме: толерантне ставлення до чужих поглядів, чесність і об'єктивність, протидія проявам зла (непримиренність до протиправних вчинків і жорстокості, відстоювання справедливості, принциповість, критика недоліків), а також захист прав і свобод людини, обов'язки перед іншими, прагнення до соціальної гармонії, повага до закону та влади, державних та правових інституцій, пошана до національних цінностей інших народів, дисципліна, старання і відповідальне ставлення до дорученої справи, свідомість тощо.

Вирішення проблеми орієнтації молодого покоління у правових цінностях у Німеччині у другій половині ХХ століття в значній мірі покладалося на школу. Велике значення надавалося поєднанню правового навчання та виховання в єдиному навчально-виховному процесі, що надавало школярам можливість оволодіння соціально значущими правовими знаннями в їх цілісному розумінні, а отже, забезпечувало молодь ціннісною шкалою, необхідною для формування правового мислення, соціокультурного самовизначення, без чого неможлива побудова правової держави, правового громадянського суспільства. У системі німецької шкільної освіти особлива увага надавалася питанням дисципліни та порядку в школі. У педагогічній літературі піднімалися проблеми виховання в школярів свідомої дисципліни, розподілу відповідальності між дорослими та дітьми, культивування в школі атмосфери стабільності та порядку. Одним із шляхів виховання правових цінностей були шефські зв'язки між школою та виробничими колективами, які сприяли дисципліні та зростанню свідомості учнів.

Наприкінці ХХ століття завданням німецької школи було виховувати в душі єдності дисципліни та вільної волі особистості, тобто розвивати моральну свідомість дітей з орієнтацією на вироблення у них твердої впевненості в непорушності законів суспільства, в якому вони живуть.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття у Німеччині у ціннісній шкалі значень зверху стоять чесність, самостійність, толерантність, справедливість, дисципліна, робоча етика, ввічливість, пристойність і хороша поведінка. Серед цінностей, які знаходять зростаюче розповсюдження серед молодого покоління, наявні самодисципліна та зобов'язання.

Досвід формування правової свідомості школярів у Німеччині, прищеплення правових цінностей учням і виховання таким чином правослухняних громадян є надзвичайно цінним, і його вивчення може зробити великий внесок у розвиток теорії і практики правового виховання учнів у нашій країні, яка прагне створити правове громадянське суспільство та зайняти гідне місце в демократичному світі.

Література

- 1. Філософія** : навч. посіб. – Львів : „Магнолія Плюс”; видавець СПД ФО „В. М. Піча”, 2005. – 460 с.
- 2. Бех І.** Виховання особистості. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 280 с.
- 3. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Ростов н/Д : Изд. центр „МарТ”, 2005. – 448 с.
- 4. Hörmann G.** Materialsatz zur Hauptvorlesung. Teil II: Normen und Ziele der Erziehung; Pädagogische Anthropologie. – Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik. – Wintersemester 2008/2009. – 46 S.
- 5. Тугаринов В. П.** Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1988. – 344 с.
- 6. Schiele S.** Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten // Breit G., Schiele S. (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts, 2000. – S. 1–15.
- 7. Oberreuter H.** Rechtserziehung // Sander W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. – Bonn: Bundeszentrale f. polit. Bildung, 1997. – S. 315–322.
- 8. Beiträge** zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, 1965. – № 2.
- 9. Scheveling J.** Rechtsunterricht und Rechtserziehung in der Schule // Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, Folge 1. – Rattigen, 1955. – S. 101–106.
- 10. Мамонтов В. И.** Влияние рабочего класса на воспитание школьников // Народное образование. – 1974. – № 3. – С. 86–88.
- 11. Мамонтов В. И.** Вестник передового опыта // Народное образование. – 1974. – № 12. – С. 85–88.
- 12. Döbert H.-J., Scholz G.** Ordnung und Disziplin an der Schule // Pädagogik. – 1984. – № 12. – 39 Jahrgang. – S. 956–962.
- 13. Софінська Г.** Мета виховання в сучасній зарубіжній школі: загальні тенденції і національна специфіка // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 14–18.
- 14. Ваксман В.** Складові цілеспрямованої системи. (Правове навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл у ФРН) // Історія в школах

України. – 2001. – № 4. – С. 54–55. **15. Petersen T.**, Mayer T. Der Wert der Freiheit – Deutschland vor einem neuen Wertewandel?. – Herder Verlag: Freiburg im Breisgau, 2005. – 152 S. **16. Stutzer E.**, Saleth S. Monitor Familienforschung Ausgabe Nr. 7. Werteorientierte Erziehung in Deutschland. – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. – 2006. – 10 S. **17. Opaschowski H.** Das Moses-Prinzip: Die 10 Gebote des 21. Jahrhunderts. – Gütersloher:Verlagshaus, 2006. – 176 S. **18. Bertram H.** Erziehung ist nicht (nur) Privatsache // Wissenschaftszentrum NRW 1/2002-Das Magazin, Bonn. – 2002. – S. 28–30. **19. Schweitzer F.** Werte erwachsen–Der Zusammenhang zwischen Erziehung und Religion // Familienbund der Katholiken:Werteorientierte Erziehung:Aufgabe und Chance für die Eltern, Stimme der Familie. – Heft 3-4/2006. – S. 5–6.

Горбенко Н. В. Правові цінності у системі німецької шкільної освіти (друга половина ХХ століття)

У статті аналізуються основні правові цінності у системі шкільного виховання в Німеччині у другій половині ХХ століття, визначаються їхні особливості й актуальність на сучасному етапі. У другій половині ХХ століття головним завданням німецької школи було виховувати в дусі єдності дисципліни та вільної волі особистості, тобто розвивати моральну свідомість учнів з орієнтацією їх на стійку впевненість у непорушності законів суспільства.

Ключові слова: правові цінності, німецька шкільна освіта, правове виховання, дисципліна.

Горбенко Н. В. Правовые ценности в системе немецкого школьного образования (вторая половина ХХ века)

В статье анализируются основные правовые ценности в системе школьного воспитания в Германии во второй половине ХХ века, выделяются их особенности и актуальность в настоящее время. Во второй половине ХХ века главной задачей немецкой школы было воспитывать в духе единства дисциплины и свободной воли личности, то есть развивать моральное сознание учащихся с ориентацией их на стойкую уверенность в нерушимости законов общества.

Ключевые слова: правовые ценности, немецкое школьное образование, правовое воспитание, дисциплина.

Gorbenko N. V. The Legal Values in the System of German School Education (the second half of the 20-th century)

The basic legal values in the system of school education in Germany in the second half of the 20-th century are analyzed in this article, their peculiarities and urgency are emphasized too. In the second half of the 20-th century the main task of German school was to bring up in the spirit of unity of discipline and free will of the person, that is to develop the moral

consciousness of pupils with an orientation them on the firm confidence in inviolability of society's laws.

Keywords: the legal values, German school education, the legal upbringing, discipline.

УДК [373.015.31:331](091)

А. Я. Даніелян

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Значення ролі труда у вихованні дітей неодноразово змінювалось протягом історичного розвитку суспільства. У педагогічних системах багатьох видатних педагогів праця дітей – фізична, ручна, інтелектуальна, художня, творча – займала одне з важливіших місць і виступала засобом, механізмом, чинником, джерелом виховання. Історичний екскурс дає змогу простежити місце і роль праці у вихованні й розвитку дітей.

Вважаємо необхідним у своєму дослідженні проаналізувати погляди деяких видатних педагогів на виховання працею. Одним з перших ідею трудового виховання висунув у XVI столітті Т. Мор. На його думку практичне заняття землеробством на полях, оволодіння кожним учнем не менш ніж одним ремеслом під час навчання в школі має велике значення у розвитку особистості дитини. Ідею обов'язкового заняття ремісничою працею підтримував Ж. Ж. Руссо, встановлюючи тісний зв'язок між трудовою діяльністю та розвитком особистості та посилюючи вплив праці на розвиток дитини. Ураховуючи виховний вплив праці на розвиток дитини, Ж. Ж. Руссо висунув певні вимоги до її організації, серед яких було виготовлення під час дитячої праці корисних та значущих речей, гідність праці, відповідність статі, поєднання фізичної та розумової праці, створення природних умов праці [1, с. 18].

Педагогічна практика XX сторіччя залишила у світовій культурі низку виховних систем, у яких реалізувався могутній педагогічний потенціал праці, авторами яких стали російські, українські, європейські та американські вчені: Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Христианович, С. Шацький, Р. Штейнер.

Засновник першої в Росії трудової школи П. Христианович уважав працю центром виховних занять. Найбільш актуальним для нашого дослідження є розуміння вченим ролі праці у вихованні особистості, яка полягає не тільки у розвитку фізичних сил, надбанню необхідних у житті трудових знань та вмінь, а насамперед сприяє духовному розвитку, набутку вмінь дисциплінувати свою волю, що виступає важливим показником готовності до дорослого життя.

Різноманітність видів праці у трудовій школі П. Христиановича досить широка: виготовлення з паперу та картону необхідних шкільному та домашньому побуті коробок, ящиків, пеналів, сумок для книг; створення з м'якої жерсті та листового заліза чашок, каструль, ліхтарів, відер, чайників; робота з дротом над виробництвом вішалок, хлібниць; виконання легких переплітних робіт; робота з тканиною – шиття, плетіння, вишивання; приготування їжі тощо. Учений неодноразово наголошував на розумінні дітьми результатів та користі власної праці, на досягненні результатів праці не під тиском педагогів, а за власним спонуканням.

Досвід трудової школи П. Христиановича довів значення праці у вольовому та інтелектуальному розвитку дітей, важливість виховання серйозного та усвідомленого ставлення до праці з дитинства [2].

Труд у педагогічній системі Дж. Дьюї був центром навколо якого будувались навчально-виховні заняття, спільне життя дітей, зв'язок виховання з навколишнім світом. Труд у розумінні педагога не є виконавською роботою за зразком, він обов'язково передбачає можливість прояву індивідуальності, самостійності, власні помилки і пошук шляхів їх подолання. Дитячий труд, на думку вченого, виступає „методом життя і навчання (учіння), які ми повинні визнати в їх соціальному значенні, як типи тих процесів, за допомогою яких суспільство продовжує розвиток; як засіб для того щоб прищепити дитині найпростіші навички суспільного життя; як шлях, на якому потреба зустрічається із постійно зростаючим проникненням та винахідливістю людини; як знаряддя, за допомогою якого школа стає дійсною формою активного суспільного життя, замість відірваного від життя куточку, де вчать уроки” [3, с. 15–16].

Трудові заняття в експериментальній школі американського педагога, за дослідженнями сучасних вчених, складались з:

- занять, які забезпечують тісний зв'язок дитини з навколишнім світом;
- праці, за допомогою якої видобувається та виробляється їжа;
- труда, за допомогою якого людина забезпечується житлом та одягом;
- занять, які створюють „духовну обитель людини”, формують та розвивають творчі інтереси особистості [4, с. 43].

Дж. Дьюї підкреслював необхідність активності кожної дитини в процесі навчання, уважав „засвоєння знань” учнями засобами заучування та передавання вчителями готових знань дітям неправильним та неефективним процесом, що знищує природну активність дитини, яка є своєрідним „інстинктом що-небудь робити”. Він знаходить своє вираження в іграх, рухах, жестах, фантазіях, мисленні, „діланні” тощо [3, с. 47–48].

Однією з головних умов організації навчально-виховного процесу в школі педагог уважав постійний зв'язок з життям. Знання, які отримують діти повинні бути життєво значущими, а процес їх засвоєння перебувати в реальному житті: „Наука повинна бути засвоєна не тільки як сума знань, а як органічна частина потреб і задач дитини у даний час, які в свою чергу соціальні” [3, с. 97].

Ми повністю розділяємо погляди американського вченого на навчання як постійний процес індивідуальної активності дитини, а знання як результат власного досвіду дитини та її праці. Отже, головне завдання школи, по-перше, надати дитині можливість проявити свою активність у процесі навчання, у творчості, бесідах, експериментуванні, щоб її моральна та інтелектуальна індивідуальність не загубилась у широкому досвіді інших людей; по-друге, так спрямувати опосередкований досвід дитини, щоб примусити її відчутти необхідність володіти традиційними соціальними засобами, під якими автор розуміє мотиви будь-якої діяльності, що, на наш погляд, є однією з найактуальніших проблем сьогодні [3, с. 110–111].

Особливий інтерес для нашого дослідження в системі трудового виховання Дж. Дьюї викликає розвиток „вольової уваги”, який починається в молодшому шкільному віці і являє собою вміння ставити перед собою результат будь-якої діяльності у формі проблеми або питання, вирішення яких він прагне знайти для самого себе. Розвиток вольової або свідомої уваги передбачає вміння розуміти, усвідомити, формулювати конкретні цілі, вміння аналізувати, думати, знаходити шляхи розв'язання проблеми, уміння управляти власними діями і досягати результатів. „Особу, яка придбала здатність до уваги і роздуму, здатність ставити перед своїм розумом проблеми, питання, які потребують вирішення, – можна назвати з точки зору інтелекту освіченою: вона володіє дисципліною розуму – вміє управляти здатністю свого розуму. Без цього розуму людини живе милістю традицій та чужих підказок” [3, с. 149].

Заслужують на увагу інші погляди на працю у виховній системі Г. Кершенштейнера, який розумів її переважно як фізичну, пов'язану з надбанням конкретних трудових навичок, чіткому виконанню певних трудових операцій. На наш погляд, такий підхід до розуміння праці більшою стосується трудового навчання, хоча сумісна робота в колективі, на думку вченого, супроводжується загальними радощами та розчаруваннями, допомогою слабким товаришам, вихованням почуття солідарності, відповідальності. Таким чином, до праці залучаються ще більші фізичні, інтелектуальні та духовні сили учнів, і саме тут знаходиться „приманка”, на яку ловляться слабкі душі та характери. На основі колективної праці учні привчаються підкорятись колективу, „розуміти, що власні інтереси можуть і повинні розчинятися в інтересах сукупності” [5, с. 82].

У своїй діяльності В. Сухомлинський відводив праці центральне місце у вихованні дітей. Його думки про значення праці в розвитку і становленні особистості, виховання любові до праці, ставлення до праці, формування внутрішньої потреби в праці, радість праці, трудові традиції школи, формування трудової культури як однієї з важливих складових духовності, являють собою могутню наукову платформу для сучасних та майбутніх досліджень.

Ключові ідеї В. Сухомлинського стали афоризмами, які відомі в теорії та практиці виховання. Деякі з них свідчать про велич праці: „праця є великий вихователь” [6]; „праця – це поезія, яку творить той, хто трудиться” [7]; „прилучаючи дитину до життя трудового народу, ми виховуємо дійсної людини” [8, с. 51]. Інші доводять роль праці у формуванні особистості: „Без трудових традицій немислиме виховання особистості” [9, с. 16]; „Людська краса розкривається яскравіше всього в праці” [10, с. 59]; „Дитина, яка ніколи не пізнавала радості праці в навчанні, не пережила того, що труднощі переборені – нещаслива людина” [10, с. 143].

Найбільш цікавим для нашого дослідження і практично втраченим сучасною системою виховання є підходи В. Сухомлинського до тлумачення поняття „праця”. Уважне читання робіт педагога дозволяє помітити, що для нього немає „праці” взагалі, а є:

- праця навчальна і продуктивна;
- праця короткочасна і довгочасна;
- праця платна і безкоштовна;
- праця ручна і механізована;
- праця індивідуальна і колективна;
- праця душі, праця серця і праця розуму.

Праця – емне і багатогранне поняття. Для повноцінного, правильного трудового виховання, за переконанням вченого, необхідно використовувати всі ці види праці в їхній єдності і різноманітті [11, с. 117].

Праця як спрямований вплив на особистість щільно пов’язана з численними залежностями й обумовленостями з іншими виховними впливами. Якщо ці залежності й обумовленості не реалізуються, праця, як підкреслює вчений, перетворюється в осоружний обов’язок, нічого не дає ні розуму, ні душі [10, с. 224].

Не викликає сумнівів, що трудове виховання не можна уявляти як застосування розрізаних засобів або організаційних форм. Проблема трудового виховання не може бути вирішеною створенням у школі майстерні або впровадженням у навчально-виховний процес обов’язкових уроків праці. Трудове виховання – виняткове багатогранне поняття, складові якого і були предметом вивчення педагога.

Виховання в праці та виховання працею, на думку педагога, будучи практичною підготовкою молодого покоління до життя, сприяє вирішенню цілого ряду задач всебічного гармонійного розвитку та

виховання. По-перше, праця, як засіб розумового виховання є вагомою підтримкою любові до навчання, до знання (навчання – головна праця дитини, якщо вона любить працю, вона любить навчання). По-друге, праця сприяє вихованню любові до людей, до природи, до всього живого і прекрасного (якщо не трудитися на користь людям, для краси, природи, як можна їх любити?). По-третє, виховання працею сприяє розвитку індивідуальних схильностей (кожна дитина з численних видів праці обирає працю по душі, у процесі якої здобуває максимальний розвиток). По-четверте, трудове виховання є важливою підготовкою до усвідомленого вибору професії (у різноманітті праці, кожна дитина знайде те, що їй по душі, те, що приносить особливу радість). По-п'яте, виховання у праці і працею формує характер дитини (волю, відповідальність, цілеспрямованість, самостійність, ретельність тощо).

Особливе місце в системі трудового виховання В. Сухомлинського займає раннє прилучення дітей до продуктивної праці. Педагогічною знахідкою вченого є виявлення трудової сутності особистості („хлібного кореня людини”), визначення праці як „кореня моральності”.

Розвиваючи ідею раннього залучення дітей до продуктивної праці, В. Сухомлинський обґрунтував трудові традиції школи, які „стимулюють свідомість щастя, що стає моральним багатством особистості” [12, с. 13]. Такими традиціями стали традиція повсякденної (буденної) праці, традиція шанування заслужених людей праці, проведення трудових свят (День першого хліба, День винограду, Свято врожаю тощо).

Особливу увагу слід звернути на умови залучення підростаючого покоління до продуктивної праці, виділені В. Сухомлинським. Саме вони роблять працю величезною виховною силою. А саме:

- Організація реального трудового життя, коли дорослі (батьки, учителі) є зразком у праці.
- Формування в процесі виготовлення матеріального або духовного продукту такої якості як працьовитість.
- Залучення дітей до буденної, часто непривабливої праці з утомою, мозолями, відпочинком і радістю досягнутої мети.

Поряд із продуктивною працею, важливе місце в системі трудового виховання В. Сухомлинського займає навчальна праця (навчання, розумова праця). Учений підкреслює: „Праця і трудове виховання – це речі, що знаходяться не поруч з навчанням, моральним вихованням і розвитком. Праця – це річ всепроникаюча і всеосяжна. До яких би хитрувань ми не прибігали, прагнучи втягнути дитину в іншу роботу, крім навчання, усе-таки навчання займає і буде займати головне місце в її духовному житті. Мисль, пізнання світу, добування знань, формування на їхній основі власних поглядів і переконань – от що повинно бути працею для школярів” [13].

Розумово трудитися – не означає просто „думати”. Мислення здобуває характер праці, на думку педагога, тільки тоді, коли воно цілеспрямовано і коли людина прагне до досягнення визначеного результату.

Навчання стає працею тільки за умови, коли в ньому є найважливіші ознаки всякої праці – ціль, зусилля, результат. Причому результат праці варто розуміти як подолання завдяки зусиллю волі яких-небудь труднощів. „Свідомість того, що труднощі переборено, – пише В. Сухомлинський, – дозволяє відчути радість праці, яка незрівняна ні з якими іншими радостями” і є одним з головних джерел будь-якого виду праці. „Радість праці – це краса буття; пізнаючи цю красу, дитина переживає почуття власного достоїнства... Краса – не тільки те, що одержує дитина, але насамперед те, що вона створює” [10, с. 210].

Радість праці займає одне з головних місць у дослідженнях ученого. Почуття радості є стимулом появи інтересу до подальшої діяльності, любові до праці, важливою ланкою у формуванні внутрішньої потреби в праці, джерелом емоційного підйому, переживання, натхнення. Варто підкреслити, що виховний вплив має не тільки почуття радості, пережите безпосередньо дитиною, але і таке почуття, за яким дитина спостерігає, а саме відчуття радості праці вчителя, батьків або іншої людини. Помилковим є страх багатьох учителів бурхливого прояву емоцій, відмовлення від активного прояву почуття радості від результату праці взагалі й особливо праці навчальної, тому що це заважає навчальному процесу, порушує дисципліну. Це і є, на наш погляд, однією з причин зниження ролі праці в житті дитини, формування негативного ставлення до праці в підростаючого покоління. „Почуття радості, – як писав В. Сухомлинський на сторінках книги „Серце віддаю дітям” – доступно лише тому, хто вміє напружувати сили, знає, що таке піт і утом. Дитинство не повинне бути постійним святом – якщо немає трудової напруги, посильного для дітей, для дитини залишиться недоступним щастя праці. Вища педагогічна мудрість трудового виховання полягає в тім, щоб затвердити в дитячому серці народне відношення до праці” [10, с. 210].

Сучасна школа стикається з великою кількістю проблем, серед яких втрата в учнів інтересу до навчання, відсутність внутрішніх мотивів до навчальної діяльності, зниження якості освіти, поява негативного ставлення до навчання. Виходячи з цього, погляди видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів на проблему трудового виховання підростаючого покоління особливо актуальні сьогодні.

Література

- 1. Воспитание** учащихся в процессе трудового обучения // Т. Н. Мальковская, И. Д. Аванесян, Т. С. Буторина и др.; под ред. Т. Н. Мальковской. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
- 2. Христианович П. И.** Опыт устройства общеобразовательной школы с

целью большей подготовки учащихся к жизни. – М., 1912. **3. Дьюи Дж.** Школа и общество. – М. : Государственное издательство, 1915. – 164 с. **4. Пашков А. Г.** Труд в школе: кризис или обновление? : науч.-популярное издание. – М. : Знание. – 1992. – 77 с. **5. Кершенштейнер Г.** Избранные сочинения. – М., 1915. **6. Сухомлинський В.** Праця – великий вихователь // Кіровоградська правда. – 1955. – 15 серпня. **7. Сухомлинський В.** Поезія праці // Кіровоградська правда. – 15 серпня. **8. Сухомлинский В.** Воспитание молодого поколения путем приобщения его к жизни трудового народа // Коммунист. – 1957. – Янв. // ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Д. 428. – 52 л. **9. Сухомлинський В.** Трудові традиції. Автор. статті, 1954, липень // ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 369. – 16 арк. **10. Сухомлинский В.** Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К. : Рад. шк., 1985. – 557 с. **11. Сухомлинский В.** Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с. **12. Сухомлинский В.** Трудовые традиции школы // Советская педагогика. – 1955. – № 7. – ЦДАВОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1.-Д. 407. – 16 л. **13. Сухомлинский В.** Гармония трех начал // Журналист. – 1970. – № 8.

Даніслян А. Я. Трудове виховання в історії педагогічної думки

У статті проаналізовано підходи до трудового виховання у педагогічних системах різних вітчизняних та зарубіжних педагогів, розкрито сутність праці, її значення у навчально-виховному процесі, охарактеризовано різноманітність видів дитячої праці, розкрито актуальність виховання працею та в праці в навчально-виховному процесі сучасної школи.

Ключові слова: труд, системи трудового виховання, виховання працею, виховання в праці, трудова школа, навчально-виховний процес, фізична, розумова, моральна праця.

Даниелян А. Я. Трудовое воспитание в истории педагогической мысли

В статье проанализированы подходы к трудовому воспитанию в педагогических системах разных отечественных и зарубежных педагогов, раскрыта сущность труда, его значение в учебно-воспитательном процессе, охарактеризованы разнообразные виды детского труда, раскрыта актуальность воспитания трудом и в труде в учебно-воспитательном процессе современной школы.

Ключевые слова: труд, системы трудового воспитания, воспитание трудом, воспитание в труде, трудовая школа, учебно-воспитательный процесс, физический, умственный, моральный труд.

Danielyan A. V. Labour education is in history of pedagogical science

The article focuses on the analysis of different approaches to labour attitude development in pedagogical systems of foreign and Ukrainian scientists. It defines the nature of labour, distinguishes kinds of labour, emphasizes the importance of labour attitude development and development in labour in educational-developmental process in modern system of education.

Keywords: labour, labour attitude development systems, development in labour, labour school, educational-developmental process, physical, intellectual and moral labour.

УДК 378

Р. В. Копитін

**СОЦІОКУЛЬТУРНЕ І ЕКОНОМІЧНЕ КОРИННЯ
ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ
КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Гуманістичні ідеї у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття не виникли спонтанно, вони мали свою глибоку економічну, політичну, соціальну і культурологічну основу.

Що ж до економічної основи гуманізму, то тут головним чинником, що зробив серйозний вплив на формування світогляду вітчизняних педагогів, була наступна обставина. Бурхливий розвиток капіталізму в Україні з його новою виробничою і технологічною культурою, новими суспільними і, перш за все виробничими відносинами, економічні інтереси монополій, що швидко розвиваються, вимагали принципово не тільки нової в професійному плані робочої сили, але і за своїм соціальним положенням. Працівник повинен бути функціонально грамотний, звичайно, у межах допустимого для інтересів капіталістичного ладу. Але найголовніше, він так само повинен бути вільний у буржуазному розумінні значення цього слова, тобто вільний як вид товару, який можна купити, як і будь-який інший товар, але який володіє важливою особливістю – здатний створювати додаткову вартість в умовах будь-якого соціально-економічного ладу.

При феодальних суспільних відносинах це положення реалізувалося з певними труднощами. Людина не тільки не була вільна в буржуазному значенні цього слова, але вона в принципі не була вільною взагалі, оскільки в суспільстві були відсутні демократичні інститути і права людини. Відсутність демократичних свобод була наслідком збереження в Україні таких пережитків феодалізму, як поміщицьке землеволодіння, соціальна обмеженість, відсутність демократичних свобод.

Необхідність зміни існуючого приниженого положення особистості в самодержавній державі ставала очевидною не тільки для класу буржуазії і певних шарів поміщиків, що обуржуазнювалися, що росте, але і для широких шарів інтелігенції як революційного, гак і реформаторського крила. Прогресивна громадськість не могла не бачити всієї згубності і порочності феодалізму, тим більше що на Заході феодальний лад вже був скинутий зростаючими капіталістичними суспільними відносинами. Об'єктивна необхідність подальшого прогресивного розвитку, вільного духовного формування особистості невблаганно вимагала зміни феодалізму, відкриття сучасніших шляхів виховання нової людини, яка б могла економічно забезпечувати зростання капіталізму, і в зв'язку з цим володіла б свободою в своєму творчому розвитку.

Кріпацтво стало відчутним гальмом. Не випадково в передових кругах громадськості та і в деякому роді в самому уряді визрівають прогресивні ідеї відміни кріпосного права, свободи людини, розвитку його ініціативи. Звичайно, ця ідея у представників пануючого класу мали строго обмежену спрямованість, а в уряді вони відображали тенденції збереження інтересів поміщицького класу.

Названі чинники не могли не зробити певний вплив на громадську думку. Все більше розвитку отримують ідеї лібералізму, свободи, формується розуміння необхідності змін, переходу від самодержавного тоталітаризму до ліберального правління, викристалізовується перебіг ліберальних реформ. Все більш широкого поширення набувають ідеї Великої Французької революції – свободи, рівність, братерства. Неприйняття існуючого ладу багато в чому виходило з визвольної війни 1812 р., революцій 1848 р. на Заході, Кримської війни 1852-1856 рр., жорстокій реакції усередині країни. Ліберальні ідеї зміни існуючого ладу в бік лібералізації і демократизації суспільства охоплюють широкі шари української інтелігенції, що стояли як на реформаторських, так і на революційних позиціях. Волелюбні ідеї визрівали в русі декабристів, розповсюдженні ліберальних кружків, активізація діяльності слов'янофілів, західників, а пізніше за євроазійців, революційних демократів народників, соціал-демократів. Ці ідеї відображали настрої широких мас населення країни, не тільки інтелігенції, але і робочих і селян. Природно все це не могло не робити вплив на ідейне життя країни, у якій жили вітчизняні педагоги. З самого життя вони черпали багато своїх прогресивних гуманістичних ідей.

Виробнича капіталістична необхідність формування функціонально нового працівника, який протистояв феодалізму і кріпацтву, з одного боку, необхідність у зв'язку з цим духовного звільнення людини і забезпечення її творчого розвитку, що неможливе без її повної свободи, що розуміється з погляду капіталістичних відносин, – з іншої – все це з'явилося економічною основою розвитку гуманістичної педагогіки. Соціально-класова структура суспільства, що

гальмувала духовний розвиток людини і закріплювала соціальну нерівність, демократичний національно-визвольний рух в світі і зростання волелюбних ідей в Україні, загроза в розумінні вітчизняних педагогів того, що привнесло жорстокість і бездуховність з боку можливих революцій – це сприяло розвитку їх гуманістичного світогляду. Вони вважали, що вільний творчий розвиток людини неможливий без її вихованості в широкому сенсі слова. Можна з упевненістю стверджувати, що ці питання багато в чому так само являли собою основу і витoki їх гуманістичних ідей.

Економічне й соціальне коріння розвитку гуманістичних ідей в педагогіці тісно пов'язане з політичними основами державності. Їх не можна розглядати ізольовано один від одного. Відомо, що економіка часто переходить в політику і навпаки, політика переходить в економіку, а обидві вони упираються в соціальні, культурологічні, ідеологічні відносини. Тому, розкриваючи генезис гуманістичних ідей вітчизняних педагогів, слід враховувати, у яких політичних умовах їм доводилося працювати, враховувати політичну основу їх світогляду. Ця основа полягає в наступному: вітчизняні педагоги, як і всі прогресивні люди добре розуміли, що цінність людської особистості, її творчий розвиток не може бути забезпечений тим політичним устроєм суспільства, у якому знаходиться ця особа, тією політикою, яку проводив царський уряд відносно особистості. Все упиралося в самодержавну систему державного устрою, яка вінчала крепостницьку систему і гальмувала капіталістичну економіку, що народжується.

Систему самодержавного політичного правління в цілому можна охарактеризувати як повну відсутність демократичних загальнолюдських принципів в державі. У боротьбі проти прогресивних ідей демократії і свободи самодержавству, як це не дивно, допомагали озброєні виступи від декабристів до перших революціонерів. Будучи непримиренним супротивником всяких змін державного ладу, самодержавство скористалося цими виступами, щоб після їх розгрому підсилувати реакцію в країні. Деякий лібералізм так званого думського правління, допущений в кінці сторіччя у зв'язку з освітою, і що закінчився розгоном парламенту, не міняв загальної антидемократичної суті самодержавного ладу. Повна відсутність загальнолюдських, демократичних принципів і свобод, всевладдя поміщиків, неприйняття самої конституційної ідеї; відмова від демократичного державного суспільного устрою; заперечення демократичних принципів, навіть, для нового класу буржуазії, не говорячи вже про широкі народні маси; нестійкість політичної обстановки – все це не могло не пробуджувати в розумах передової громадськості негативне відношення до такого стану речей. Вона бачила посилення реакції в країні, небажання самодержавства йти ні на які ліберальні демократичні поступки, прагнення силою подавити зростаючий революційний рух. Все це знеособлювало людину, не давало

можливості її розвитку, відбивалося на розвитку гуманістичних ідей в педагогіці.

Юридичне звільнення селян в 1861 році не означало їх повного економічного і духовного звільнення. Сам самодержавний лад не міг допустити такої вільності. Залежність селян від поміщиків не зменшилася, оскільки вони повинні були платити великий викуп за землю і свою свободу. Звичайно, реформу не можна назвати реакційною. Це була, певною мірою, поступка, але не стільки селянам, скільки буржуазії і частині поміщиків, що обуржуазнювалася. Не було ніяких істотних змін в політичній і ідеологічній структурах суспільства. Тому закономірно, що безправ'я особистості не могло не викликати негативного відношення до такого положення з боку громадськості і, зокрема, передової частини інтелігенції, до якої відносилися вітчизняні педагоги.

Абсолютно очевидно, що цілі освіти тісно пов'язані з цілями життя даного суспільства і що життя визначає освіту і навпаки – освіта впливає на життя[1, с. 22]. Це добре розуміли пануючі кола. Вони чудово усвідомлювали небезпеку оволодіння знаннями простим народом. Тому природно, щоб зберегти непорушним вигідний ним спосіб життя, вони всіляко гальмували розвиток освіти народних мас. Звичайно, не можна не враховувати, що уряд в своїй освітній політиці вимушений був допускати деякі „вольності”, періодичну лібералізацію освіти у відношенні не тільки середніх шарів, але і бідних мас населення, зокрема, селян. Реакційні дії змінювалися ліберальними поступками, і, навпаки, лібералізм часто змінювався реакцією. Але в цілому лінія самодержавства була чітко вивірена – не допускати маси до оволодіння висотами знань, обмежувати можливості отримання ними накопичених людством культурних цінностей, побудувати систему освіти і виховання так, щоб вона працювала на створення вірогідних режиму громадян. Ця політика складала основу, суть всієї системи освіти і виховання, що створюється самодержавним ладом. І лише жорстка економічна необхідність і масова незадоволеність громадськості, як наголошувалося вище, примушували правлячі круги робити деякі, скажімо, нерішучі і непослідовні кроки в області освітніх реформ. До цього їх підштовхувала як об'єктивна реальність капіталістичного розвитку країни так і тиск прогресивної громадськості, особливо на місцях.

Отже, з одного боку, об'єктивна реальність економічного розвитку країни, а, з іншою, об'єктивна необхідність у зв'язку з цим культурного розвитку держави, підкріплена тиском широких шарів громадськості, суспільно-політичній думці визначали політику царизму в області освіти і культури в цілому. Саме ці суспільні реалії багато в чому визначають культурологічне коріння гуманістичної педагогіки даного періоду.

Росія значно відставала від Заходу в економічному і політичному відношенні, особливо у відношенні освіти широких мас населення, і це,

не дивлячись на значні досягнення у сфері науково-технічної думки, літератури, мистецтва. Виходив парадокс: освітня убогість мас і тут же небачені сплески духовності і гуманізму. Як це пояснити? Вся справа полягає в народності української культури. Література, мистецтво, наука зобов'язані своїм народженням і розвитком народним масам. Без народності вони ніщо, не можуть не тільки існувати, але і взагалі виникнути і розвиватися. Але народність це не тільки віддзеркалення сьогодення положення справ, але і неодмінний погляд в майбутнє, пов'язаний з народними надіями і сподіваннями. Народність – це загальність поглядів; це загальний емоційний стан народу, у гушавині якого народжуються шедеври вказаних форм суспільної свідомості. Народність – це збереження власного статусу, свого менталітету, це зв'язок з нащадками і поколіннями. Народність – це незламний стан духу, що виражається в конкретних практичних діях з розкриття всього енергетичного потенціалу закладеного в людині.

Самодержавство не могло допустити прояву справжньої народності, прагнуло втиснути в це поняття свою класову суть і розуміння. У зв'язку з цим воно прагнуло всіляко контролювати і підпорядкувати своїм інтересам культуру і особливо освіту і літературу. Воно не було зацікавлене в розповсюдженні гуманістичних ідей в масах народу. Воно розуміло, що, який ступінь віддзеркалення в людині гуманістичної освітньої парадигми, який рівень змісту цієї парадигми – такий рівень розвитку самої особистості і її об'єктивне розуміння навколишнього світу, існуючих суспільних, виробничих відносин, а значить її конкретних дій із зміни існуючого ладу.

Уряд підсилював цензуру. У навчальних закладах домінувала знаменита формула Міністра освіти С. С. Уварова – „православ'я, самодержавство, народність”. Відмітимо, як її характеризує А. Н. Джурінський: ця формула носила консервативний, негативний характер, а принцип „народності” був по суті „західноєвропейською ідеєю про національне відродження, перекроєною під націоналізм російської самодержавної держави” [2, с. 271].

Уряд навіть не мислив про які-небудь ліберальні послаблення в освіті. З ведення університетів були вилучені казенні школи і підпорядковані опікунам округів – чиновникам, що призначаються зверху. Був посилений контроль за приватними школами і домашніми вчителями. По Статуту 1835 р. частково урізувалася автономія університетів. Вони також потрапляли в повну залежність від опікунів. Ставилися вселякі перепони для надходження у вищі навчальні заклади дітей з малозабезпечених сімей. Зокрема, була збільшена плата за навчання в університетах, що обмежувало можливість навчання для різночинців. Уряд робив все, щоб знання не проникали в народні маси. Пануючим класам вигідна була монополія на знання, щоб тримати народ в темноті.

Проте, не дивлячись на таку політику уряду, освіта в Україні пробивала собі дорогу. Справа не тільки у вимогах зростаючої промисловості, у висококваліфікованих технічно грамотних працівниках. Справа ще і в тому, що розвиток освіти народу – це об'єктивний чинник. Його можна затримати, але знищити зовсім не можна. Народ усунути від освіти неможливо. Річ у тому, що освіта – це частина, причому основна, культури, а культура – це саме життя, вона зароджується разом із зародженням людства і буде проваждати його все життя. Вона, як і праця, головна умова людського життя, і вони, культура і праця, не можуть співіснувати один без одної, тому позбавити остаточно народ освіти – це означає практично позбавити його існування, а цього з цілим народом, яким є український народ, неможливо. Справедливі слова С. І. Гессена про те, що, „якщо проблема освіти є проблема культури, то, очевидно, заперечення культури, пов'язане із запереченням історії, веде до заперечення освіти” [1, с. 38].

Таким чином, лібералізація життя, демократія пробивала себе дорогу і особливо рельєфно це позначалося на освіті. Це були хоча і хиткі, нестійкі гуманістичні факти розвитку, але вони впливали на загальне положення розвитку країни, розбурхували її, в якійсь мірі обмежували самодержавний тоталітаризм. Те, що це, не дивлячись на свою прогресивність, мало хистке положення, свідчить ідеологічна зброя постійної реакції.

Так в останній чверті XIX ст. уряд знов підсилював ідеологічний тиск на освіту. Він був наляканий революційним рухом і прагнув не допустити в маси волелюбні ідеї, які проникали крізь систему освіти. Замах на життя Олександра II, а потім його вбивство в 1881 р. різко підсилювало антинародні дії уряду. Реакція торкнулася всіх сторін життя суспільства, у тому числі й системи освіти. Університетським статутом 1882. була відмінена автономія університетів, що, у свою чергу, викликало бурхливу незадоволеність, перш за все, студентської молоді. Законами 1871–1872 рр. щодо середніх навчальних закладах Міністерство підсилювало контроль за змістом навчання і всією діяльністю гімназій. Створювалися неокласичні (реальні) гімназії. Підвищився контроль за роботою початкових шкіл. Посилено створювалися церковно-приходські школи, які знаходилися у введенні Священного Синоду. Приймалися обмежувальні заходи стосовно допуску до навчання національних меншин, осіб неправославного віросповідання. Уряд різко підсилював градацію в освіті: заборонялося приймати в гімназії „дітей кучерів, лакеїв, кухарів, прачок, дрібних крамарів” і ін. Школи ставилися під жорсткий контроль властей. Опікування стало головною формою контролю над вищою школою. Заборонялося приймати у ВНЗ тих учнів, яких школа характеризувала як неблагонадійних. Була уп'ятеро підвищена плата за навчання. Багато волелюбних професорів було звільнено.

Але культура і освіта продовжували розвиватися, не дивлячись на реакційні кроки з боку самодержавства відносно них. У освіті знаходили живий відгук ідеї чудового українського педагога К. Д. Ушинського. Його думки про достовірну народну освіту, виховання людини у дусі прогресивних національних традицій і особливо на основі рідної мови зробили величезний вплив на громадськість в пробудженні і розвитку ідей патріотизму.

К. Д. Ушинський долав багато перепон; які ставилися на шляху його оригінальної педагогіки. Проте його ідеї були прийняті широкою педагогічною громадськістю, ученими, вчителями, а також іншими колами інтелігенції. К. Д. Ушинський виступив проти старих схоластичних методів викладання, розробив нові принципи дидактики, засновані на ретельному вивченні дитини. Головною в його педагогічній системі була ідея народності. Найважливішою метою він ставив виховання любові до Батьківщини і рідної мови, уміння бачити навколишній світ, гуманізму щодо людини.

Отже, коріння і зміст гуманізму у вітчизняній педагогіці кінця XIX – початку XX століття закладені в самих основах української культури. Можна говорити з висоти свого часу про якусь наївність, якщо так можна сказати, мріянь прогресивних вітчизняних педагогів про здійснення рівності народів, соціальної справедливості, прагненні створити суспільство загального щастя і справедливості, недооцінці матеріального, економічного чинників в розвитку особистості тощо. У той історичний час ці проблеми не могли бути вирішені. Самодержавство і крупна буржуазія, не терпіли ніяких достовірних народних демократичних перетворень. Більш того, самодержавна влада була проти перетворень буржуазного толку, тим більше проти гуманістичних ідей вітчизняних педагогів, оскільки вони несли в собі незламну духовну гуманістичну суть. Саме в цих ідеях слід шукати витoki тієї гуманістичної парадигми, яка лягла в основу всього прогресивного перебігу суспільної думки подальшого часу.

Література

1. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995. **2. Джурицкий А. Н.** История педагогики. – М., 1999.

Копитін Р. В. Соціокультурне і економічне коріння гуманістичної педагогіки в Україні кінця XIX – початку XX століття

У статті розглянуті й проаналізовані економічна, політична, соціальна і культурологічна основа гуманістичної педагогіки в Україні кінця XIX – початку XX століття.

Ключові слова: гуманізм, гуманність, соціокультурні й економічні основи гуманістичної педагогіки.

Копытин Р. В. Социокультурные и экономические корни гуманистической педагогики в Украине конца XIX – начала XX века

В статье рассмотрены и проанализированы экономические, политические, социальные и культурологические основы гуманистической педагогики в Украине конца XIX – начала XX века.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, социокультурные и экономические основы гуманистической педагогики.

Kopytin R. V. Social, cultural and economic roots of humanism pedagogics in Ukraine of end XIX – began XX ages

In the article considered and analysed economic, political, social and cultural basis of humanism pedagogics in Ukraine of end XIX – began XX ages.

Keywords: humanism, humanity, social, cultural and economic bases of humanism pedagogics.

УДК 373.091.113(477) «195/200»

Л. О. Наточий

**ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ
УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ПЕРІОДУ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Якість історико-педагогічного дослідження розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття значною мірою залежить від визначення його методологічних засад, чітко обґрунтованої технології аналізу.

Аналіз методики дослідження є необхідним елементом загального аналізу розвитку управлінської науки. У ході дослідження ми проаналізували значну кількість джерел. Після обґрунтування груп документів, які необхідно вивчити в процесі дослідження історії розвитку уявлень про управлінську культуру керівників шкіл, перед нами постало питання: яку кількість документів кожної групи треба проаналізувати і за якою методикою це можна зробити?

Вивчення бібліографії проблеми свідчить, що до недавня історики педагогіки мало зверталися до аналізу методів дослідження розвитку теорії управління загальноосвітніми школами періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Винятком є окремі історіографічні роботи. Найбільшу наукову активність у розробці проблеми методики дослідження розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку

XXI століття виявили О. Адаменко, А. Дмитрієв, Г. Дюментон, В. Курило, Є. Хриков та деякі інші науковці. Відзначимо дисертаційне дослідження О. Адаменко, цінність якого полягає в ґрунтовному методичному аналізі розвитку теорії управління у зазначений період та детальній бібліографії з проблеми, що налічує значну кількість дисертацій, монографій, статей.

Однак, проблема методики дослідження розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття залишається недостатньо розробленою та маловивченою.

Мета статті – визначити методику дослідження проблеми розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Для вирішення цієї проблеми ми використовували методичні засади історико-педагогічного дослідження розроблені О. Адаменко [1; 3]. Вони полягають у наступному:

– найбільш надійними є ті результати наукового дослідження, що отримані шляхом поєднання якісного аналізу з кількісними вимірами. Якісний аналіз забезпечує глибину і детальність висновків, а застосування кількісних вимірів є необхідною умовою їх точності й об'єктивності;

– усі історико-педагогічні дослідження можна розподілити на 2 групи: суцільні та несучільні дослідження. Суцільне дослідження історико-педагогічних проблем потребує повного охоплення всіх пов'язаних з цими проблемами документів без винятку. Значно частіше використовують методи несучільного дослідження, коли опрацьовують лише певну частину документів, пов'язаних з його проблемою. Причому вибір цієї частини має бути ретельно обґрунтованим;

– найбільш поширеними є три методи несучільного дослідження: монографічний (обираються лише ті джерела, які є типовими для всього масиву відповідних документів), метод головного масиву (вивчається більша частина джерел, які мають відношення до явища, що досліджується) та вибіркового методу (аналізується так звана вибірка сукупності джерел, сформована за певними правилами);

– значний обсяг джерельної бази дослідження, обумовлює необхідність застосування на різних його етапах суцільного дослідження, монографічного методу, методу головного масиву й вибіркового методу;

– вибірка формується таким чином, щоб, проаналізувавши оптимальну кількість джерел, дослідник міг з необхідною мірою гарантії репрезентувати всю їх генеральну сукупність. Іншими словами, вибірка сукупності має бути моделлю генеральної сукупності джерел;

– у ході дослідження значного масиву джерел доцільно здійснити наукометричний аналіз семантичного спектру назв публікацій і дисертацій з проблем теорії управління школою, потім проаналізували спрямованість цих досліджень, далі – здійснили детальний аналіз змісту

найбільш цікавих і вагомих, а також найбільш типових (за тематикою, підходами до аналізу об'єкта дослідження, застосованих технологій дослідницької роботи) для свого часу робіт;

– аналіз назв публікацій і дисертацій доцільно проводити за десятиріччями, що робить роботу більш зручною і дозволяє висунути припущення щодо тенденцій розвитку української педагогічної науки.

На першому етапі дослідження нами було проаналізовано близько 1000 назв дисертацій, книг, статей, у яких розглядалися проблеми управління загальноосвітньою школою. При формуванні списку назв статей, книг, дисертацій ми застосували суцільне дослідження (аналіз змісту всіх без винятку номерів журналу „Рідна (Радянська) школа”, починаючи № 1 за 1950-й рік і закінчуючи № 12 за 2005-й рік) і метод головного масиву (аналіз змісту систематичних каталогів книг і дисертацій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, змісту часописів „Шлях освіти”, „Освіта і управління”, республіканського науково-методичного збірника „Педагогіка”, наукові записки Інституту педагогіки АПН України тощо).

З урахуванням наведених вище положень аналіз назв публікацій і дисертацій було проведено за десятиріччями, відомості про терміни (словосполучення, що використовується з відтінком спеціального наукового знання, спеціальні поняття певної галузі науки), які науковці та практичні управлінці використовували в назвах своїх публікацій і дисертацій протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття, ми узагальнили у вигляді таблиці. При формулюванні висновків за результатами аналізу назв публікацій і дисертацій ми брали до уваги факт застосування того чи іншого терміну, та його інтенсивність (частоту) використання в назвах робіт.

На наступному етапі дослідження ми проаналізували спрямованості пошуків українських управлінців в другій половині ХХ – початку ХХІ століття та провели структурування масиву першоджерел [5–7].

На цьому етапі дослідження ми використали метод головного масиву, що вимагало проведення аналізу тематику всіх доступних нам робіт, виокремлення груп досліджень (структуризація масиву першоджерел), близьких за тематикою, підрахування частки досліджень в окремих групах відносно до загальної кількості досліджень, виявлення зв'язків серед досліджень усередині груп та між групами.

На третьому етапі ми провели якісний детальний аналіз змісту статей, книг, дисертацій, які українські науковці й управлінці-практики надрукували протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

На цьому етапі ми формували вибірку окремо по кожному виду досліджуваних джерел – статей, книг, дисертацій. Розглянемо процедуру формування вибірки на прикладі дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора педагогічних наук.

Першим кроком формування вибірки було отримання інформації про всю сукупність дисертацій (генеральної сукупності) на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора педагогічних наук, які були захищені в Україні в досліджуваний період з проблемами управління загальноосвітньою школою.

Основу вибірки було сформовано за допомогою списку дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата й доктора педагогічних наук, які українські науковці захистили в період з 1950-го по 2000-й рік, складеного О. Адаменко [2; 4], та списку дисертацій за 2001 – 2005 роки складеного нами під час дослідження. Умови для цього створював каталог дисертацій Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, який має досить повні відомості про необхідні для нашого дослідження джерела. Відомості про дисертації з управління загальноосвітніми школами зосереджені в розділах каталогу бібліотеки „Школознавство” та “Організація народної освіти”, а також у таких розділах і підрозділах як: „Організація навчальної роботи”, „Процес навчання”, „Домашні завдання”, „Виховна робота в окремих типах навчальних закладів”.

Значна кількість дисертацій вимагала визначення переліку тих робіт, які необхідно було обов’язково вивчати. Для вирішення цього завдання ми використовували вибіркового метод. Його сутність полягає у визначенні схеми відбору джерел та обсягу вибірки. Ми використовували комбіновану вибірку, у якій на різних етапах дослідження та формування вибіркової сукупності використовувалися різні схеми відбору елементів генеральної сукупності. Для цього ми провели стратифікацію (диференціація генеральної сукупності на якісно однорідні групи) масиву дисертацій. Це дозволило нам не втрачаючи репрезентативності, використовувати всередині груп (страт) вибірки меншого обсягу, ніж вони були б потрібні для генеральної сукупності дисертацій у цілому.

У якості ознак для стратифікації ми використовували десятиріччя захисту та вид дисертації (докторська чи кандидатська). У зв’язку з тим, що за вимогами ВАК України докторська дисертація повинна бути значним внеском у педагогічну науку та їх теми, як правило, є більш масштабною в науковому плані, ми проводили аналіз усіх докторських дисертацій.

Визначення переліку кандидатських дисертацій для змістовного їх вивчення ми здійснювали за допомогою результатів аналізу термінів та спрямованості цих дисертацій, проведеного на попередньому етапі дослідження. Таким чином була сформована вибіркова сукупність дисертацій, яка була проаналізована за допомогою традиційних методів: аналізу, синтезу, порівняння, виокремлення смислових блоків та ідей, оцінювання.

Особливу увагу ми приділяли роботам широко відомих науковців, провідних фахівці у галузі теорії управління та типовим для свого часу джерелам – монографіям, дисертаціям, статтям.

Це дозволило усвідомити особливості розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл у досліджуваний період, визначити етапи та внутрішню логіку цього процесу.

Таким чином, у ході дослідження ми поєднали методи суцільного, монографічного, вибіркового аналізу з методом основного масиву, поєднали кількісний та якісний аналіз, що дало нам змогу реалізувати мету та завдання нашого дослідження. зробити висновки, які об'єктивно відбивали стан досліджуваної проблеми.

Подальші дослідження планується провести у напрямку більш досконалого вивчення проблеми методики дослідження розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Література

1. Адаменко О. В. Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні / О. В. Адаменко // Вісник Луганського держ. пед. у-ту ім. Тараса Шевченка. – 2003. – № 4. – С. 6–14. **2. Адаменко О. В.** Публікації й дисертації українських авторів з питань управління загальноосвітньою школою (друга половина ХХ століття): бібліографічний покажчик / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 72 с. **3. Адаменко О. В.** Тематична структура досліджень проблем управління педагогічними системами у другій половині ХХ століття / О. В. Адаменко // Тенденції розвитку технологій педагогічного менеджменту у вищій школі : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2003. – С. 31–35. **4. Адаменко О. В.** Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с. **5. Курило В. С.** Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с. **6. Хриков Є. М.** Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях / Є. М. Хриков // Педагогічні науки : зб. наук. праць. Випуск ХХХХ. – С. 37–42. **7. Хриков Є. М.** Педагогічна наука в Україні : стан та напрями розвитку / Є. М. Хриков, О. В. Адаменко // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 2–7.

Наточий Л. О. Проблема методики дослідження розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття

У статті проаналізовано методику дослідження проблеми розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Характерною особливістю роботи є поєднання у ході дослідження методу суцільного, монографічного, вибіркового аналізу з методом основного масиву, поєднання кількісного та якісного аналізу.

Ключові слова: управлінська культура, загальноосвітня школа, методика дослідження.

Наточий Л. А. Проблема методики исследования развития управленческой культуры руководителей общеобразовательных школ периода второй половины XX – начала XXI века

В статье проанализирована методика исследования проблемы развития управленческой культуры руководителей общеобразовательных школ второй половины XX – начала XXI века. Характерной особенностью работы является сочетание в ходе исследования метода сплошного, монографического, выборочного анализа с методом основного массива, сочетания количественного и качественного анализа.

Ключевые слова: управленческая культура, общеобразовательная школа, методика исследования.

Natochiy L. O. Problem of method of research of development of administrative culture of leaders of general schools of period the second half XX – depends beginning of XXI age

The method of research of problem of development of administrative culture of leaders of general schools of period the second half XX – depends beginning of XXI age. The characteristic feature of work is combination during research of method of continuous, monographic, selective analysis with the method of basic array, combination of quantitative and high-quality analysis.

Keywords: administrative culture, general school, research method.

УДК 371

Н. М. Погребняк

ОСНОВНИ НАПРЯМКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У ХХІ століття людство вступило під егідою глобалізації, яка може забезпечити активну участь світової науки в управлінні розвитком цивілізації. Майбутнє будь-якого народу й людства в цілому пов'язане з освітою, яка сьогодні стала пріоритетною в усьому світі.

Реформи вищої освіти в США, Японії, Німеччині, Великобританії та Іспанії, крім структурної перебудови, зачепили питання змісту програм, розподіл навчального часу з урахуванням науково-дослідної роботи. Освітнянські реформи, що проходили в 80-90-х роках ХХ століття в розвинутих країнах, визначили дві основні моделі класичного університету: дослідницький та інтелектуальний. Якщо протягом всього розвитку університетів педагогічна освіта займала

скромне місце, то в останні роки центр підготовки педагогічних кадрів в розвинених зарубіжних країнах змістився до університетів.

Дослідження, пов'язані з основними напрямками реформування педагогічної освіти у Великобританії так чи інакше опираються на теоретичні положення відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Капранова, О. Глузмана, А. Барбарига, Л. Пуховська, М. Люсьєн, В. Holmes, В. Clark, К. Richmond, Р. Jarvis, Р. Altbach), які, на наш погляд, мають неоднозначні погляди щодо поставленої проблеми.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні підходи щодо основних напрямків реформування педагогічної освіти у Великобританії.

Зарубіжні університети – це великі освітньо-науково-виробничі комплекси, у яких навчається велика кількість студентів. Вони об'єднують навчальні й науково-дослідницькі інститути, коледжі, факультети, кафедри, галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро, школи-лабораторії. Зарубіжний університет містить також наукові школи та колективи вчених-педагогів, які представляють інтелектуальну еліту суспільства.

Початок 60-х років у Великобританії ознаменувався бурхливим розвитком вищої університетської освіти, у країні став відчуватися гострий дефіцит висококваліфікованих кадрів і частка осіб з вищою освітою складала всього 6% від загальної численності активного населення країни, в той час як в США – 19 %, в Японії – 15 %. Майже 87 % вищого управлінського персоналу великих підприємств не мали вищої освіти. Справжньою вищою освітою на той час уважалася гуманітарна, а не професійна. Унаслідок свого традиційного академізму та відірваності від потреб суспільства – університети вже були не в змозі відреагувати на ту ситуацію, яка склалася в країні. У цей час у Великобританії діяло лише 22 університети і загальна кількість студентів становила 120 тис. осіб.

Відомий британський економіст лорд К. Б. Роббінс запропонував створити в країні спеціальний комітет, перед яким було поставлено основне завдання – проаналізувати ситуацію у вищій школі та запропонувати цілий комплекс заходів, спрямованих на зміцнення створеного становища.

Ситуація, яка склалася у вищій школі на той час дуже стурбувала комітет. Він заявив: „Якщо вищу освіту не реформувати, залишається мало надії, що цей густонаселений острів посяде гідне місце у шалено конкуруючому світі майбутнього”.

У цьому контексті комітет сформував основні цілі вищої освіти:

1) підготувати не тільки спеціаліста, а культурну людину, тобто окрім отримання спеціальних знань вища освіта потрібна формувати широкий кругозір;

2) забезпечення балансу між дослідженням та навчанням. Наукові дослідження – важлива функція вищої школи. Процес навчання

буде більш ефективним, якщо його учасники володіють науковими методами пізнання;

3) розповсюдження вищими навчальними закладами культури та норм цивілізованого суспільства в оточуючий соціум. Важливо не тільки збільшити кількість навчальних місць у вищих навчальних закладах, а й бути провідниками нових ідей, створювати в регіоні особливу атмосферу.

Тому комітет Лорда Роббінса запропонував основні міри з виведення вищої школи з критичного стану:

1) розширити сектор вищої освіти за рахунок утворення нових університетів;

2) ввести бінарну систему вищої освіти;

3) збільшити строк навчання для отримання першої академічної ступені до чотирьох літ та її забезпечення досліджувальної підготовки.

Так, за період з 1965 по 1975 рр. кількість навчальних закладів в країні подвоїлась: відкрились 23 університети (на базі університетських коледжів) – Есекський, Ланкастерський, Кента, Ольстера, Уорвік та ін.

У другій половині ХХ століття за рекомендаціями комітету К. Б. Робінса був створений новий тип вищого навчального закладу Великобританії – технологічний університет, до складу якого ввійшли 10 колишніх коледжів передової технології. Всього було відкрито 10 технологічних університетів.

У 1969 році був створений перший у світі університет дистанційного навчання – Відкритий університет. Загальна кількість університетів Великобританії зросла до 45, у яких навчалось 259 тис. студентів.

Поступово розширюється і громадський сектор вищої освіти, у 1969-1970 рр. – з'являються 30 політехнічних коледжів, до складу яких ввійшли коледж мистецтв, комерційні та технічні коледжі.

У 1966 році у країні закріплюється *бінарна система*, яка зумовила розподіл вищої освіти на два сектори (університетський та неуніверситетський), що відрізняються між собою якістю та об'ємом освітньої підготовки, розміром державного фінансування, ступенем контролю та автономії.

Одночасно з традиційним каналом одержання вищої освіти (старими престижними університетами) починає функціонувати альтернативний канал, представлений ВНЗ (політехніки), які мають практичну направленість навчання. Британська вища школа розділяється на два сектори: елітарні та масові вищі навчальні заклади, тобто університетський та неуніверситетський сектори вищої освіти. У рамках університетського сектору університети самі забезпечували та контролювали якість освіти, а неуніверситетський сектор підпорядковувався Національній раді з присудження ступенів СНАА, який був заснований і функціонував з 1963–1992 рр.

З утворенням нового сектору масової вищої освіти, зачинились двері престижних університетів перед непідготовленим студентським контингентом.

У травні 1991 р. британський уряд випустив Білу книгу „Вища освіта: нові підходи”, у якій запропонував ряд змін у системі вищої освіти. Цей документ став основою для прийняття Закону про безперервну та вищу освіту (1992 р.).

Згідно з цим законом у Великобританії проводиться ряд реформ вищої школи:

- з'являється єдина структура вищої освіти – з трьома новими радами фінансування (для Англії, Уельсу та Шотландії);
- одержання політехніками (коледжами) статусу університетів, які давали право присуджувати академічні степені та звання;
- затвердження нових структур: Рада з питань якості вищої освіти (або Рада ректорів вузів) і Відділ з оцінки якості (державна організація, яка займається перевіркою якості предметів);
- надання до 2000 р. одній з трьох молодих людей відповідної вікової групи можливості одержання вищої освіти (у 60-і рр. XX ст. 1 з 17 вступав до ВНЗ);
- одержання права присвоєння ступенів неуніверситетським навчальним закладам;
- покращення роботи магістратури і докторантури;
- розширення доступу до вищої освіти дорослого населення країни;
- розробку критеріїв одержання статусу університету, спрощення цієї процедури;
- покращення якості підготовки фахівців, організація зовнішнього контролю за якістю їх підготовки – шляхом удосконалення роботи національного аудиторського органу.

У 90-і роки XX століття у Великобританії починається зближення двох секторів вищої освіти, вирівнювання правової основи їх діяльності. Але деякі ВНЗ неуніверситетського сектору, які намагались одержати статус університету, зіткнулись з дуже жорсткими вимогами. На думку багатьох британських експертів, бінарна система існує в країні і нині.

Згідно з типологією в „Енциклопедії вищої освіти” 1978 р., всі вищі навчальні заклади Великобританії умовно можна розділити на 3 групи:

- університети академічної спрямованості;
- політехніки, що виникли в 60-і рр. XX ст., які мають практичну спрямованість;
- спеціалізовані коледжі та інститути [1].

Реформи у вищій освіті Великобританії кінця XX – початку XXI століття найбільше торкнулися педагогічної освіти і, перш за все,

необхідно було розв'язати протиріччя між високими вимогами, що пред'являлися англійським суспільством до вчителів, і недостатнім рівнем його професійної підготовки.

У цьому контексті уряд Великобританії спрямував всі зусилля на розширення функцій учителя в школі та оновлення середньої ланки освіти, поліпшення підготовки педагогічних працівників у цілому та створення єдиного освітнього простору в країнах Європейської Співдружності.

Традиційно підготовка педагогічних кадрів у країні здійснювалась у двох формах:

1) *в університетах, у складі яких були спеціальні педагогічні відділення;*

2) *у 160 педагогічних коледжах, які готували близько 60% усіх педагогічних працівників [2, с. 63–90].*

Незважаючи на те, що реформа педагогічної освіти передувала реформі загальноосвітньої школи, у новій системі підготовки вчителів знайшли відбиття характерні особливості розвитку й досягнень зарубіжної вищої педагогічної школи, загальні риси, які були обумовлені культурними традиціями, рівнем економіки, науки і техніки [3].

Основні положення реформи знайшли своє відображення в прийнятих урядом Великобританії „Законі про освіту” (1986 р.), „Законі про реформу середньої школи” (1988 р.), „Правилах про одержання педагогічної освіти” (1989 р.), „Реформі базової підготовки вчителя” (1992 р.). Згідно з цими документами педагогічна освіта, зберігши свої національні особливості, наближується до західноєвропейських стандартів. Але основні напрями реформування англійської вищої педагогічної школи кінця 80-х – початку 90-х рр. зводяться до наступного:

1. Академічна загальнонаукова підготовка студентів протягом всього періоду навчання повинна бути пов'язана з професійно-педагогічним навчанням і представляти паралельну структуру навчання. У зв'язку з цим спеціальні педагогічні коледжі були реорганізовані і підготовка педагогів почала здійснюватись на педагогічних відділеннях університетів, в однорічних інститутах педагогіки при університетах, чотирирічних широкопрофільних інститутах, коледжах вищої освіти, школах сценічного мистецтва, дворічних факультетах педагогіки політехнічних інститутів і технічних коледжів [3].

2. У систему педагогічної освіти введені академічні ступені: бакалавра мистецтв у галузі педагогіки, магістра, доктора філософії (за спеціальністю педагогіка). Термін навчання бакалаврів збільшився до 4 років і на один рік перевищує звичайний цикл підготовки в університетах спеціалістів інших профілів. Уведено також дворічне дипломоване навчання студентів. Власники такого диплома можуть працювати вчителями початкових класів або продовжити навчання з метою одержання ступеня бакалавра.

3. Реформа педагогічної освіти сприяла престижу вчительської професії. Одночасно вона була направлена на підвищення вимог до вступаючих в університет, а також до їх випускників і вперше в історії англійської освіти була розроблена кваліфікаційна характеристика випускника педагогічного відділення університету. Професійно-педагогічні стандарти підготовки спеціаліста стали відповідати університетському рівню освіти.

4. Розширення змісту й форм співробітництва університетів зі школами, виросла роль педагогічної практики в процесі професійно-педагогічної підготовки спеціалістів.

В цілому реформа освіти була направлена на підвищення вимог до абітурієнтів, до рівня і якості підготовки вчителів широкого профілю, їх відповідності виробленим державним стандартам, дотикнулася до всіх сторін вищої педагогічної освіти: її *структури, змісту і функцій*.

У відповідності з документами реформи („Правила про одержання педагогічної освіти”, 1989 р.; „Базова підготовка вчителя”, 1989, 1992 рр.; “Реформа базової підготовки вчителя”, 1991 р.), „Закон про повну загальну, спеціальну середню та вищу освіту” (1992 р.) сьогодні існує два основних шляхи підготовки педагогічних кадрів:

1. *Однорічний курс* для тих, хто завершив трирічну університетську освіту, одержав ступінь бакалавра наук (мистецтв) і має бажання стати вчителем. Однорічний курс професійно-педагогічної підготовки, як правило, містить методику викладання предмета спеціалізації, основні принципи педагогіки, історію і філософію педагогіки, педагогічну психологію, педагогічну практику.

Тривалість такого курсу – 36 тижнів: із них 12-16 тижнів студенти відвідують лекційні й практичні заняття в університеті (I і III триместри), а 20-24 тижні проходять педагогічну практику й навчальні заняття в школі (I і II триместри). Оцінка знань здійснюється на III триместрі в формі двох письмових екзаменаційних робіт з педагогіки, іспиту з методики та захисту дипломної роботи [4].

2. *Чотирирічний курс* навчання, який передбачає одержання студентами академічного ступеня бакалавра педагогіки (дворічна фундаментальна загальнонаукова підготовка; дворічне професійне навчання, протягом якого студент 32 тижні проходить педагогічну практику в школі під керівництвом тьюторів). Слід відзначити, що зміст чотирирічної підготовки вчителів опрацьовується науково-методичними центрами-інститутами педагогіки при університетах, які визначають цілі, задачі педагогічної освіти, складові частини навчальних планів. Так, навчальний план педагогічного відділення, створений за модульним принципом, втілює наступні основні елементи: курс основного предмета, загальнонауковий курс, педагогічний курс та практику. На вивчення основного курсу (теорії і практики навчання, історії педагогіки, структури управління

навчальними закладами, проблем змісту освіти, методів дослідження і статистики відводиться 25% від загальної кількості навчального плану.

Необхідно відзначити, що особливістю університетської освіти останніх років, – є введення в британських ВНЗ *комбінованих програм підготовки*, які ведуть до набуття почесних комбінованих (combined degree) або об'єднаних (joint degree) ступенів. У цьому випадку студентами вибираються два основних предмета різного спрямування, наприклад, гуманітарного і природничонаукового (філософія і математика), гуманітарного і соціального (історія і право) циклів. Причому вивченню цих предметів приділяється велика увага. Навчання може бути побудоване за принципом комбінування одного “стрижневого” предмета з декількома додатковими (біологія з психологією, фізіологією, гігієною). Уведення комбінованих курсів покликано сприяти гуманізації університетської освіти, посилення інтегративних процесів, міжпредметних зв'язків.

Загальнонауковий курс включає вивчення англійської мови, математики, фізики, хімії, географії, історії та ін. дисциплін академічного циклу. До цього курсу відноситься також ряд предметів художнього та практичного напрямку.

У зв'язку з позитивними змінами, що проходять в системі освіти Великобританії після реформи 1989-1992 рр., провідна роль у підготовці вчителів належить педагогічному циклу. Більше, ніж 25 % навчального часу в вищих навчальних закладах стали відводити на вивчення теорії і практики навчання, історії педагогіки, філософії педагогіки, психології навчання, порівняльної педагогіки тощо. Кожен університет самостійно розробляє і приймає програму з педагогічного курсу.

Так, наприклад, у програму педагогічної підготовки, що подається інститутом педагогіки при Лондонському університеті, входять такі предмети:

1. *Курс з виховання і освіти*: теорія педагогіки, сучасні педагогічні теорії, педагогіка і демократія, принципи виховання і навчання, шкільна програма, педагогічні проблеми і експерименти.

2. *Педагогічна психологія і розвиток дитини*: вивчення розвитку людини від народження до зрілого віку; індивідуальні відмінності (в тому числі спадковість і навколишнє середовище); виміри в педагогіці; природа навчання (фактори, що впливають на процеси навчання і засвоєння).

3. *Соціальні аспекти педагогіки*: сучасна система освіти у Великобританії і історія її розвитку, соціальне середовище дітей; соціальні функції школи та ін. [5, с. 28-37].

Слід відзначити, що в 80-90 рр. змінилась концепція викладання педагогічного курсу в університетах Великобританії. До реформи освіти основну увагу в педагогічній підготовці вчителів приділялось прагматичній педагогіці. Питання дидактики розглядалось з позицій

педоцентризму, у відповідності з якими в основу навчання і виховання були покладені інтереси дітей, їхні потреби.

Педагогічна практика – є останньою обов'язковою складовою частиною університетської освіти. Вона проводиться протягом 32 тижнів, як правило на останньому році навчання.

Основними формами організації практики студентів в ВНЗ Великобританії – є „блочна” і „серійна”. Блочна проводиться з відривом від занять протягом 2-4 тижнів і її тривалість залежить від конкретних педагогічних завдань. Серійна практика є короткотерміною (1-6 днів) і проводиться без відриву від навчальних занять в університеті, яка характеризується гнучкістю, постійною співпрацею тьюторів, шкільних вчителів і студентів.

Педагогічна практика, на яку відводиться 25% від загальної кількості навчального часу, включає: відвідування школи з метою вивчення навчально-виховного процесу, прогляд, аналіз та самостійне проведення показних навчальних занять, мікрвикладання.

Так, професор педагогіки Даремського університету Х. Макфарланд вважає, що в процесі практики студенти повинні оволодіти п'ятьма основними типами педагогічних умінь [6, с. 31-35]:

- *чітко позначити для себе і учнів конкретні задачі навчання;*
- *здійснювати контроль за поведінкою учнів і будувати з ними педагогічно доцільні, комунікативні і міжособисті відношення;*
- *володіти методичними уміннями з предмету спеціалізації;*
- *об'єктивно оцінювати ситуації і положення в класі, результати навчальної діяльності в класі після вивчення кожної конкретної теми;*
- *створювати в класі творчу атмосферу, забезпечувати співробітництво з учителями, студентами-практикантами і учнями інших класів для виконання спільних навчально-виховних заходів.*

Цікаво, що педагогічна практика студентів проводиться в базових школах – лабораторіях при університетах або в місцевих школах. Викладачі, які керують педагогічною практикою, складають спеціальні графіки роботи студентів, проводять заняття з психолого-педагогічних дисциплін та надають консультації. По закінченню практики студент зобов'язаний провести відкрите заняття в присутності спеціальної комісії, до складу якої входять викладачі ВНЗ і представники його науково-методичного підрозділу. Оцінка за практику входить до загальної оцінки з педагогіки.

Після закінчення педагогічної практики, студенти отримують „Вищий національний диплом” (Higher national certificate) і ступінь бакалавра педагогіки [7, с. 78–84].

Таким чином, в кінці ХХ ст. у Великобританії з'явився ряд нових ідей і концепцій, які спрямовані на обґрунтування діяльністю орієнтованої системи професійної підготовки вчителів, здатних до

ефективної навчально-виховної роботи в школі. Внаслідок реформування практики шкільної освіти у Великобританії, актуалізуються дослідження якості професійно-педагогічної діяльності учителів, а також умов формування готовності педагога до набуття та реалізації цієї якості.

Проведення реформування вищої освіти дало змогу вперше в історії розвитку англійської педагогічної освіти визначити кваліфікаційну характеристику випускника ВНЗ та впровадження академічних педагогічних ступенів (бакалавр педагогіки, бакалавр мистецтв, магістр освіти).

Література

1. The international encyclopedia of higher education. – San Francisco etc., 1978. – Vol. 9.– P. 4149. **2. Люсьен М.** Идея университета / М. Люсьен // Вестн. Высш. шк. – 1990. – № 8 – С. 63–90. **3. Глузман А. В.** Университетское педагогическое образование : Опыт системного исследования : монография / А. В. Глузман. – Киев : Издат. центр „Просвіта”, 1997. – 312 с. **4. Барбарига А. А.** Британские университеты / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – М. : Высшая школа, 1979. – 127 с. **5. Особенности** подготовки учительских кадров в зарубежных странах. – М. : НИИ ВШ, 1992. – Вып. 1. – С. 28–29; 34; 36–37. **6. Научно-технический** прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). – М. : ИНИОН, 1985. – С. 31–35. **7. Пуховська Л. П.** Діяльнісно орієнтована підготовка вчителів на заході: теорія в дії чи теорія дії? / Л. П. Пуховська // Гуманіст. науки. – 2001. – № 1. – С. 77–84.

Погребняк Н. М. Основні напрямки реформування вищої педагогічної освіти Великобританії

У статті аналізуються основні теоретичні, методологічні підходи щодо підготовки майбутніх вчителів у Великобританії. Особлива увага приділяється реформуванню системи вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, реформування освіти, педагогічні умови, вища освіта.

Погребняк Н. Н. Основные направления реформирования высшего педагогического образования Великобритании

В статье рассмотрены теоретические, методологические подходы подготовки будущих учителей Великобритании. Особое внимание уделяется реформированию системы высшего педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, реформирование образования, педагогические условия, высшее образование.

Pogrebnyak N. N. The main approaches to the reformation in the system of higher pedagogical education in Great Britain

This article is focused on the analyses of the theoretical, methodological approaches of preparation future teachers in Great Britain. Special attention is paid to the education reformation in the system of higher pedagogical education.

Keywords: preparation of the future teacher, education reformation, pedagogical conditions, higher education.

УДК 37.091.4(09):070(477)

А. В. Ткаченко

**УКРАЇНСЬКІ ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК
ДЖЕРЕЛО З ІСТОРІЇ ТРУДОВОЇ КОЛОНІЇ ІМЕНІ М. ГОРЬКОГО**

Публікації в засобах масової інформації про трудову колонію ім. М. Горького покликаний істотно доповнити наші уявлення про її місце в загальному контексті боротьби з дитячою безпритульністю 20-х років, а також уточнити думку про те, який резонанс викликали педагогічні експерименти А. С. Макаренка. Саме журналістика передає дух і пафос епохи, у якій знайшла своє місце ініційована видатним вітчизняним педагогом виховна система, і, крім того, вона найвиразніше відображає суспільні настрої довкола яскравого новаторського досвіду. Разом з тим, сторінки української періодики є цінним джерелом для аналізу одного з важливих аспектів цієї системи – технології організації особистісного й професійного майбутнього вихованців.

Преса виконувала вкрай важливу функцію в становленні макаренківського досвіду, роблячи життя колонії явищем у достатній мірі прилюдним, вона неминуче формувала стійку громадську думку довкола неї, створювала певний стереотип, у тому числі в колах, від яких тим або іншим чином залежав добробут закладу. І чим позитивніше складалося суспільне ставлення до колонії Горького, тим більш тверду опору знаходив А. С. Макаренко у своїй боротьбі з тогочасною офіційною педагогічною доктриною і бюрократичною владою. У виховному колективі колонії, власна, зростаюча з кожним роком популярність, була потужним виховним чинником, який неминуче викликав гордість і створював непереборну привабливість усіх атрибутів цього колективу для кожного його члена. У той же час, погіршення загальної тональності преси після інспекторських перевірок колонії в 1927-1928 рр. значно ускладнила положення Макаренка і як педагогічного діяча, і як людини.

За декілька десятиліть копійки роботи дослідників розкритий цілий пласт журнальних і газетних матеріалів, присвячених керованій

Макаренком Полтавській, а пізніше Харківській трудовій колонії імені Максима Горького. У цьому відношенні особливо добре й систематично вивчена українська періодика. Слід відмітити, що пріоритет у цих дослідженнях належить марбурзьській лабораторії „Макаренко-referat” й особисто її керівнику Г. Хіллігу. Систематичне і скрупульозне вивчення україно- і російськомовної преси 20–30-х років було одним із найважливіших напрямків роботи німецьких учених. Одним із результатів цих розвідок став виданий у 1982 році 4-й випуск традиційної марбурзької серії „Макаренко-Materialien”. Особливістю збірки, названої авторами „Ucrainica”, стало те, що в ній не лише були зібрані, систематизовані й перекладені німецькою мовою статті про керовані Макаренком інтернатні установи (у тому числі 32 матеріали про горьківську колонію), але й представлені їх факсимільні копії [1]. Більшість знайдених публікацій, як запевнив автора даної статті Г. Хілліг, до того часу не були відомі радянському макаренкознавству [2]. Проте, досі відсутній єдиний реєстр усього накопиченого поколіннями дослідників матеріалу.

Ми поставили собі за мету деталізувати пошуки та систематизувати весь масив повідомлень, тою чи іншою мірою причетних до життя керованої А. С. Макаренком колонії, у вітчизняних інформаційних засобах 20-х років минулого століття. Зібрані на нинішній день відомості, а також нові знахідки дозволили впорядкувати різні за характером матеріали, серед яких підписані й анонімні статті (у тому числі й самого Макаренка), короткі повідомлення й згадки про колонію в інтервалі часу з 1922 року – моменту появи її на сторінках преси – до липня 1928 р., тобто в межах суто „макаренківського” етапу її розвитку. Для ілюстрації щорічної динаміки висвітлення ЗМІ діяльності колонії представляємо список українських видань, розташованих у порядку убавання кількості відповідних публікацій (див. таблицю) [3].

Видання	Кількість публікацій за рік							Σ
	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	
1. Комуніст	-	-	-	-	1	18	8	27
2. Вісті	-	-	1	-	3	1	8	13
3. Пролетарий	-	-	-	-	4	4	2	10
4. Харківський пролетарій	-	-	-	-	5	-	5	10
5. Октябрьские всходы	-	-	-	-	-	-	5	5
6. Червоні квіти	-	-	-	-	-	1	4	5
7. Голос труда	2	1	1	-	-	-	-	4
8. Народный учитель	-	-	-	1	-	1	2	4
9. Шлях освіти	-	-	1	1	2	-	-	4
10. Комсомолец України	-	-	-	-	1	1	1	3

11. На зміну	-	-	-	-	-	1	2	3
12. Юный ленинец	-	-	-	-	-	-	3	3
13. Більшовик Полтавщини	-	-	-	2	-	-	-	2
14. Всесвіт	-	-	-	-	-	1	1	2
15. Наше слово	-	-	-	-	-	-	2	2
16. Нова громада	-	-	2	-	-	-	-	2
17. Радянська школа	-	-	-	-	-	2	-	2
18. Робітник	-	-	-	-	2	-	-	2
19. Дитячий рух	-	-	-	-	-	-	1	1
20. Записки Полтавського І.Н.О.	-	-	-	-	1	-	-	1
21. Знання	-	-	-	-	-	1	-	1
22. Новими стежками	-	1	-	-	-	-	-	1
23. Радянська освіта	-	-	-	-	1	-	-	1
24. Селянин Харківщини	-	-	-	-	-	1	-	1
Разом	2	2	5	4	20	32	44	109

Як бачимо, загальна кількість відомих матеріалів про колонію зараз уже налічує більше сотні. При цьому максимальна кількість статей припадає на першу половину 1928 р., тобто на найдраматичнішу сторінку в історії установи. Не дивлячись на численність матеріалів і розробленість фондів, нам здається, було б передчасним припиняти пошуки в даному напрямку. Підтвердженням цьому є декілька невідомих навіть спеціалістам джерел, відкритих за останній час.

Наприкінці грудня 1927 р. А. С. Макаренко з метою добування додаткових коштів для розвитку колонії вдається до тактичного прийому – звертається з листом до президії Харківського окрвиконкому, у якому наводить список 32 іноземних делегацій, що відвідали колонію з серпня 1926 р. При цьому він зауважує, що залишаючись формально досвідно-показовою установою, колонія ніяких додаткових асигнувань „на показовість” не отримує, і просить виділити 10 тисяч карбованців [4]. Тут треба підкреслити, що республіканська й окружна влада цілком свідомо й цілеспрямовано експлуатувала стрункість і блиск макаренківського колективу в саморекламних цілях, аж ніяк не витрачаючись при цьому ані матеріально, ані в іншому будь-якому відношенні. Ми встановили, що колонія Горького входила обов'язковим пунктом у розроблений Всеукраїнською профспілкою освітян екскурсійний маршрут по столичному Харкову. Показово, що колонія в розділі „Освіта” цього маршруту була сусідом з такими респектабельними установами, як провідні виші (Інститут народної освіти, медичний, ветеринарний, технологічний і

сільськогосподарський), дослідна станція НКО, обсерваторія, Бібліотека ім. В. Короленка тощо [5].

На перший погляд здається майже неймовірним змальований Макаренком у листі потік відвідувачів. Але підтвердження напруженості екскурсійного графіка колонії ми знаходимо на сторінках головного органу ЦК і Харківського окружного комітету КП(б)У газети „Комуніст”. У той час склад і програму перебування в столиці України Харкові численних закордонних делегацій обов’язково висвітлювала республіканська преса. Особливо масовим наплив гостей був у листопаді 1927 р., у зв’язку із святкуванням 10-ї річниці Жовтневої революції. Так, у жовтні – листопаді у Радянському Союзі перебувала інтернаціональна жіноча делегація робітниць Франції, Німеччини, Англії, Австрії та Польщі, що прибула для участі у Всесоюзному з’їзді робітниць і селянок. Про відвідини нею колонії ім. Горького 3 листопада повідомляють Макаренко в наведеному листі й журналі „Комуніст” [6]. За два тижні колонія вимушена приймати групи іноземців майже щодня: 18 листопада (Макаренко датує їх візит 19 листопада) – червоні фронтовики Німеччини і Франції й члени інтернаціональної ліги інвалідів – учасників імперіалістичної війни [7], 20 листопада – делегації скандинавських (15 датчан і один швед) [8] й італійських робітників [9], 24 листопада – естонські робітники [10], 2 грудня (30 листопада, за даними Макаренка) – бельгійська робітничка делегація.

Навіть при всьому своєму бажанні вразити чиновників, Макаренко все ж упустив у листі деякі факти: 17 листопада, наприклад, у колонії побувала делегація американських робітників – вихідців із західних областей України [12]. Вочевидь, колишніх своїх співвітчизників він цілком резонно не став зараховувати до категорії чужоземців. А 20 листопада він чомусь не згадав про французів [13].

Незадовго до вказаних подій дуже широко популяризувався візит до СРСР всесвітньо відомого французького письменника-комуніста і антифашиста Анрі Барбюса. Прибувши до Москви 10 вересня з метою, як говорилося в повідомленні, „серйозно працювати, щоб дати західноєвропейському суспільству справжнє уявлення про СРСР”, письменник особливо цікавився питанням про т. з. „більшовицьке варварство”, про яке багато говорили в той час на Заході [14]. Пізніше, на запрошення правління харківського будинку літератури імені Блакитного, Барбюс відвідав Харків. 5 жовтня, як відомо, він знайомився з роботою колонії ім. Горького. Окрім „Пролетаря” і „Комсомольця України” [15], цей факт висвітлював і „Комуніст”: письменник обговорював з адміністрацією колонії і представниками Народного Комісаріату освіти методи соціального виховання й засоби боротьби з дитячою безпритульністю, при цьому він заявив, що лише в СРСР він вперше побачив правильні методи трудового виховання, „які цілком забезпечують перетворення неповнолітніх правопорушників на свідомих громадян Республіки” [16]. Того ж дня, виступаючи на засіданні

харківського активу Міжнародної організації допомоги революціонерам (МОДР), він цитував напис на воротах колонії [17].

Набагато більшим шануванням був обставлений приїзд до Харкова Максима Горького. До візиту великого письменника готувалася не лише його підшефна колонія, але й харківська влада, що й знайшло своє відображення на сторінках ЗМІ. Серед відповідних публікацій одна залишалася до недавнього часу майже непоміченою. Мова йде про невелику замітку „Горький приїде до Харкова”, в „Комуністі” за березень 1928 р. Особливим цей матеріал робить та обставина, що в ньому вперше після звільнення з посади завідувача Управління дитустановами Харківщини і відповідного конфлікту з органами НКО позитивно згадується ім'я Макаренка [18].

У повідомленнях про боротьбу з безпритульністю, що особливо інтенсивно проводилася напередодні революційного ювілею, ім'я колонії звучить своєрідним рефреном. 23 вересня „Комуніст” інформував своїх читачів, що підібрані з вулиць підлітки й ті, яких передбачалося підібрати до кінця року, будуть „відправлені до колонії ім. Горького і до дитмістечок в районних містах Харківщини”. На зібраних у результаті місячника допомоги дітям 110000 крб. планували розширити дитбудинки, вочевидь, і колонію Горького [19]. З 31 жовтня по 5 листопада 1927 р. проводився новий підбір безпритульних, про намір влади розмістити їх у першу чергу в колонії ім. Горького двічі знов повідомляла згадана газета [20].

4 вересня того ж 1927 р. колоністський колектив став однією з головних дійових осіб на святкуванні XIII Міжнародного юнацького дня в Харкові: її місце на майбутній демонстрації було вказано в офіційному плані, опублікованому головною партійною газетою [21]. Звіт же про це з'явився відразу у двох репортажах кореспондентів „Комуніста” [22].

Нам удалося знайти документальне свідчення, очевидно, першої спроби відображення роботи колонії ім. Горького засобами кіно. Це про коротке повідомлення в газеті „Комуніст” за 26 серпня 1927 р., що в межах місячника допомоги дітям кінокооперативне об'єднання „Червоний факел” зняло декілька сюжетів з життя колонії. Імовірно, кінодокументалісти прагнули максимально широко представити специфічну виховну систему і побут колонії Горького, проте в статті говориться лише про такі аспекти: салют вихованців Всеукраїнському Центральному Виконавському Комітету, зміна караулу біля прапора колонії, засідання ради командирів, „яка обговорює справи майбутньої роботи загонів”. Окремий сюжет автор матеріалу підкреслює як „дуже цікавий”: „один з безпритульних проситься в колонію на виховання” [23]. На загальному фоні невлаштованості системи інтернатних установ, жалюгідної матеріальної бази, масових втеч вихованців таке явище виглядало як своєрідний парадокс. Нам, на жаль, невідома подальша доля відзнятого матеріалу, проте, поза сумнівом, сам А. С. Макаренко не міг не оцінити унікальних можливостей документального кіно в

пропаганді апробованих колонією Горького виховних ідей. Незабаром, 29 жовтня того ж 1927 року, він звертається до обласного відділу Всеукраїнського фотокіноуправління (ВУФКУ), з листом, текст якого ще не публікувався: „Колонія ім. М. Горького, якщо єсть план випустити кінохроніку до 10 роковини Жовтня, прохає засняти колонію в її роботі на місці по приложеному плану”. До листа дійсно прикладений детальний „Список кіно-знімків в колонії ім. М. Горького”.

Аналіз вмісту кожного з 5 смислових блоків цього плану може дати можливість усвідомити логіку автора листа в баченні головних моментів системи колонії ім. Горького. У перший блок (для збереження авторського стилю подаємо документ мовою оригіналу), „Там, где был притон монахов, живет трудовая колония им. Горького”, Макаренко вніс такий „відео ряд”: „а) Общий вид монастыря; б) Въезд в колонию. Надпись на воротах. „И водрузим над Землею красное знамя труда”; в) Флаг, развевающийся над главным зданием; г) Надпись на обороте ворот „Есть”; д) Двор колонии. Игры”. Другий блок, названий „Рабочий день в колонии начинается. Раньше всех поднялось дежурство”, теж містить декілька окремих сюжетів: „а) Дежурство во дворе колонии; б) Будят дежурного сигналиста; в) Сигнал „Вставать”; г) Пробуждение; д) Физкультура”. Вміст третього блоку, що має назву „После завтрака. Сигнал на работу”, розкриває такі аспекти життя колонії: „а) Отряды расходятся по работам; б) Выехал трактор; в) Выгнали стадо; г) Выгнали свиней на прогулку; д) Выехали в город с исполненным заказом; е) Куют крестьянского коня (Работа кузницы); ж) Контроль рабочего отряда; з) Уборка; и) Пикет сторожевого отряда; к) Школа”. Блок „Дисциплина” чудово ілюструє ключові атрибути міцності і згуртованості колективу: „а) Строй колонистов. Сбор; б) Вынос знамени; в) Ушли на прогулку; г) Выговор; д) Рапорта командиров; е) Выезд пожарной команды. Тревога”. Автор не розкриває содержания последнего из блоков плана – „Завкол и персонал”, но отдельно приводит еще две сюжетные единицы: „Игры и танцы” и „Кино” [24].

Звертає на себе увагу цікавий факт: два дні потому, 31 жовтня, правління окружної ради товариства „Друзі дітей”, теж звертається до ВУФКУ з аналогічним проханням. Серед п’яти запропонованих сюжетів відмічено: „Колонія ім. М. Горького (Куряж), приїзд шефів, спільне святкування „Жовтня” в колонії, підношення шефами трактора та інші моменти з життя колонії” [25].

Аналіз відкритих джерел і систематичний пошук нових – один із необхідних шляхів відтворення в максимальній повноті й багатогранності сутності педагогічного новаторства Антона Макаренка.

Література

1. Makarenko-Materialien IV : Ucrainica. A. S. Makarenkos pädagogische Tätigkeit im Spiegel der ukrainischsprachigen Presse (1924–1937). G. Hillig (Hrsg.). (Faksimile mit dt. Übers. /zus. Mit I. Wiehl/).

Marburg: VVG, 1982; XX, 290 s. (далі посилання як на Ucrainica...). **2. E-mail** від 25 жовтня 2009 р. **3. При** складанні таблиці використовувалися фонди Харківської наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка, бібліотеки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Державного музею-заповідника А. С. Макаренка в с. Ковалівка Полтавського району, Полтавського краєзнавчого музею, архіву науково-дослідної лабораторії А. С. Макаренка Полтавського педінституту, а також матеріали публікацій: Ucrainica...; В Харькове или в Запорожье? Сборник документов о переводе колонии им. Горького из Полтавы на новое место („завоевание Куряжа”) 1925–1926 гг. / сост. Г. Хиллиг. – Марбург, 1985.; Забота, контроль, вмешательство. Шесть отчетов об инспекторских и других проверках колонии им. М. Горького (1922–1928 г.г.) / Сост. Г. Хиллиг. – Марбург, 1994.; Daten zu Leben und Werk A. Makarenkos // Makarenko, Anton S. Gesammelte Werke: Marburger Ausg. / hrsg. von L. Froese. – Ravensburg: Maier. Bd. 1. / bearb. von S. Weitz und G. Hillig. – 1976. (далее ссылка как на – Daten...); Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920 – 1926 рр.). – Ч. 1 і 2. – Полтава : ІОЦ ПДПУ, 2002. **4. Державний архів** Харківської області (далі – ДАХО). – Ф. Р-858. – Оп. 2. – Спр. 6. – Арк. 105–106. **5. Орієнтовна** схема екскурсій по м. Харкову за маршрутом ВУК'у Робос // Народній учитель. – 1927. – 16 червня. **6. Закордонні** робітничі знайомляться зі столицею // Комуніст. – 1927. – 4 листопада. – № 253 (2338). **7. Червоні** фронтовики на заводах // Комуніст. – 1927. – 19 листопада. – № 264 (2349). **8. Чужоземні** делегації трудящих. Скандинавська робітничка // Комуніст. – 1927. – 20 листопада. – № 265 (2350). **9. Закордонні** делегації трудящих у Харкові. Від'їзд французької, італійської й скандинавської делегації // Комуніст. – 1927. – 22 листопада. – № 266 (2351). **10. Закордонні** робітничі делегації у Харкові // Комуніст. – 1927. – 26 листопада. – № 270 (2355). **11. Брюсельська** робітничка делегація в Харкові // Комуніст. – 1927. – 3 грудня. – № 64 (2349). **12. Закордонні** робітничі делегації на Україні. З Америки // Комуніст. – 1927. – 18 листопада. – № 263 (2348). **13. Закордонні** делегації трудящих у Харкові. Від'їзд французької, італійської й скандинавської делегації // Комуніст. – 1927. – 22 листопада. – № 266 (2351). **14. Приїхав** Анрі Барбюс // Комуніст. – 1927. – 11 вересня. – № 207 (2292). **15. Див.:** Daten..., S. 112. **16. Анрі** Барбюс у дитячій колонії ім. М. Горького // Комуніст. – 1927. – 6 жовтня. – № 228 (2313). **17. Анрі** Барбюс у Харкові. На зборах активу МОПР'у // Комуніст. – 1927. – 6 жовтня. – № 228 (2313). **18. Горький** приїде до Харкова // Комуніст. – 1928. – 29 березня. – № 75 (2459). **19. Підсумки** місячника допомоги безпритульним // Комуніст. – 1927. – 23 вересня. **20. Уже** підібрано 150 безпритульних // Комуніст. – 1927. – 4 листопада; 3 вулиць підібрано понад 300 безпритульних // Комуніст. – 1927. – 12 листопада. **21. Про** порядок демонстрації 4-ІХ (зміни) // Комуніст. – 1927. – 4 вересня. **22. Оп. Т-онь.** На параді; М. П. Діти жовтня //

Комуніст. – 1927. – 6 вересня. **23. Екранізація** колонії імені Горького // Комуніст. – 1927. – 26 серпня. **24. ЦДАВО.** – Ф. 1238. – Оп. 1. – Спр. 125. – Арк. 301–302. **25. ДАХО.** – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 54. – Арк. 1.

Ткаченко А. В. Українські засоби масової інформації як джерело з історії трудової колонії імені М. Горького

Стаття ставить своїм завданням ввести до наукового обігу низку нових фактів із історії унікального у світовій практиці виховного закладу – керованої А. С. Макаренком трудової колонії імені Максима Горького. Розкривається зміст маловідомих архівних матеріалів і публікацій в українській періодиці 20-х років минулого століття

Ключові слова: виховна система А. С. Макаренка, трудова колонія імені М. Горького, українські засоби масової інформації.

Ткаченко А. В. Украинские средства массовой информации как источник по истории трудовой колонии имени М. Горького

Статья ставит своей задачей ввести в научный оборот ряд новых фактов из истории уникального в мировой практике воспитательного учреждения – руководимой А. С. Макаренко трудовой колонии имени Максима Горького. Раскрывается содержание малоизвестных архивных материалов и публикаций в украинской периодике 20-х годов прошлого века.

Ключевые слова: воспитательная система А. С. Макаренко, трудовая колония имени М. Горького, украинские средства массовой информации.

Tkachenko A. V. Ukrainian mass media as a source of information on the history of the labour colony named after M. Gorky

The article sets itself the task to bring into scientific use a number of new facts on the history of the unique for world-wide practice educational establishment – The Labour Colony Named after Gorky, headed by A. S. Makarenko. The content of little-known archival materials and publications in Ukrainian periodicals of the 1920s is discovered.

Keywords: educational system by A. S. Makarenko, the Labour Colony Named after Gorky, Ukrainian mass media, the All-Ukrainian Photocinemaadministration.

УДК 37.09(477): 821.161.1(092)

В. О. Черненко

ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

На сучасному етапі розвитку держави великого значення набувають проблеми відродження і розвитку національного виховання. Важко визначити, що таке національна ідея взагалі, бо її можна розуміти як зберігання материнської мови, обрядових звичаїв для окремої людини, родини чи громад, які проживають за межами рідного етносу. Але можна з'ясувати, що таке національна ідея для конкретного народу, який має свою мову, культурні й духовні традиції, пам'ять про своє минуле, характерні риси ментальності, економічні інтереси, територію, своєрідні способи добування засобів до життя. Національна ідея сполучає в собі визначальні прикметності народу і вимагає від нього для їхньої оборони та розвитку створення власної, ні від кого не залежної державної організації.

Тому національна ідея – це творець, захисник, відновлювач і будівничий державності народу, його дух свободи, вищий рівень самоусвідомлення, ознака інтелектуальної зрілості, його здатність впливати на формування позитивного для себе політичного міжнародного клімату.

В Україні ідея національного виховання утверджувалася зусиллями не одного покоління громадських культурно-освітніх діячів.

Відомий американський соціолог Роберт Мертон якось зауважив, що рух ідей не можна збагнути, не приділяючи увагу оточенню в якому ці ідеї виникають і функціонують [1, с. 6].

Тому задля успішного розв'язання даної проблеми є необхідним з'ясування педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності окремих видатних діячів.

Виразником передових ідей кінця XIX – початку XX ст. була Леся Українка (Лариса Петрівна Косач-Квітка). Громадсько-просвітницька діяльність та творча спадщина письменниці є цінним внеском не лише в скарбницю української і світової літератур, але і прогресивної педагогічної думки. М. Грушевський писав: „Творчість Лесі Українки всім своїм змістом зв'язана з життям українського народу... вона вміла вийти в своїх творах поза межі своєрідних тем на широке поле світових мотивів, тому зайняла позицію високої міри”. [2, с. 20]

Відкриваючи нову епоху модерну, Леся Українка більше ніж будь-хто виявила себе гідною дочкою українського народу. Вона перетворила письменницьку працю на справжнє горіння, ставила високі вимоги до себе і до оточення. Сама Леся ці вимоги виконала,

відкриваючи нові шляхи в українській літературі, надихаючи суспільство новим, живим, бойовим духом. Лесине слово було криця, блискавиця, морський вал, бо вона словом хотіла надати силу нації, збудити земляків своїх від сну. [2, 7]

Педагогічні погляди Лесі Українки стали предметом розгляду О. Березюк, Л. Міщенко, В. Струманського, Н. Шевченко, І. Шиманської та інших вітчизняних науковців.

Висока освіченість Лесі Українки та її п'ятьох братів і сестер є заслугою їх матері – Олени Пчілки. У чотири роки Леся вже „зовсім справно” читала. Її першою самостійно прочитаною книжкою була „Розмова про земні сили” Михайла Комарова. У п'ять років дівчинка вже вміла й писати. Їй відразу в її голівці окреслилася мета – написати листа дядькові і дядині Драгомановим. Прикметним є те, що лист було написано українською мовою. Тією мовою, яка з червня 1863 року в Російській імперії була проголошена такою, якої „не було, нема і бути не може” [3, с. 46].

Справа в тому, що в підросійській Україні у всіх початкових і середніх школах навчання велося російською мовою за навчальними планами й програмами, що діяли по всій Росії. На розвиток освіти на цих територіях значною мірою впливала русифікаторська політика російського царизму.

1863 року міністр внутрішніх справ Валуєв видав циркуляр, де вказувалося, що ніякої особливої малоросійської мови не було, нема і бути не може, а та мова, яку використовують малороси є російською, але дуже зіпсованою через вплив Польщі. Циркуляр забороняв видавати українською мовою навчальні книги для шкіл. Вихід циркуляра відобразився на „Положенні про початкові народні училища” 1864 р., де вказувалось, що навчання у всіх школах має проводитись лише російською мовою. 1876 року з'явився Емський указ Олександра II про повну заборону української мови не тільки в школах, але і в суспільному житті взагалі. Заборонялося друкування оригінальних і перекладних текстів українською мовою, а також театральні вистави, публічні декламації та вивчення будь-яких шкільних дисциплін українською мовою. Наприклад, у Миргородській гімназії, що на Полтавщині, висіла табличка: „В стенах гимназии воспрещается воспитанникам говорить на малорусском языке”. Не дозволялося й ввозити з-за кордону україномовні твори. Художні тексти мали друкуватися „ярижкою” – російським прописом.

Для російського уряду українського народу ніби й не існувало взагалі. Будь-які спроби відкрити українські школи, чи бодай запровадити українську мову в народні школи зразу ж присікалися. За найменший прояв симпатій до української культури й мови учителів звільняли з роботи.

Однак, репресії не могли придушити прагнення передових педагогів і простих людей до рідної мови і навчання дітей українською

мовою. За таких умов навчати дитину читати й писати рідною мовою було складно: для українця навчання перетворювалося на щоденний державний злочин.

Однак діти в сім'ї Косачів навчалися саме українською. Щоб почати навчати Михайлика й Лесю українською, Олені Пчілці довелося „наважити” перед власним чоловіком, з приводу чого вона писала: „... Я „наважила” і завше окружала дітей такими обставинами, щоб українська мова була їм найближчою, щоб вони змалку пізнавали її якнайбільше”. У такий спосіб матір'ю був здійснений не тільки вибір мови для своїх дітей, але й національної ідентичності. Наголосимо: саме матір'ю, оскільки батько мови не знав [3, с. 47].

Національна тематика займала провідне місце в поезії та прозі Лесі Українки. Її просвітницька діяльність та педагогічні погляди наскрізь пройняті національною ідеєю. Найголовніший їхній принцип – відмовитися від народного плачу по колишній Україні і зосередити свої зусилля на діяльній роботі для нового життя. Леся Українка запропонувала свою практичну програму „за нове життя”. На просвітницькій ниві – це передусім національне виховання. Свій національний обов'язок поетеса вбачає в тому, щоб найефективніше використати свою „єдину зброю” – слово.

Зростаючи як поет і просвітитель, Леся Українка розкривала численні соціально-педагогічні проблеми тогочасного суспільства, протестуючи проти експлуатації дітей („В катакомбах”), проти відсталості українських церковнопарафіяльних шкіл (нарис „Школа”), проти заборони в школах кращих підручників для учнів і книг для читання (посібника К. Д. Ушинського „Родное слово”, книг для читання Й. І. Паульсона та ін.). Леся Українка високо цінувала українського вчителя, роль друкованої книги у вдосконаленні кожним власних поглядів, прагнення ніколи не зупинятися на досягнутому [4, с. 291].

Критичувала Леся Українка гостро й тогочасні середні школи, в яких процвітали муштра і зубріння. З великою радістю Леся Українка вітала рух протесту учнівської молоді проти закостенілої системи навчання, що панували в середніх навчальних закладах того часу. Високо цінуючи розумові здібності народу, вона писала: „Я думаю, що наші люди від природи дуже розумні, бо їх навіть волинські школи не можуть дурними зробити, а для цього немало витрачено зусиль”

У нарисі „Школа”, опублікованому в журналі „Народ” у 1895 році, вона гостро критикує запускання церковнопарафіяльної школи, нестерпні злидні учительського життя: „Голі стіни, полупана стеля і ще більш полупана груба, біля груби ослінчик з кухлем і мискою до умивання, потім шафка маленька, під другою стіною стіл, – на сей час він був присунутий до ліжка, – скриня та відомі вже стільці, та от і все” [5, с. 279]. Умови шкільного класу були такі ж жахливі, як і учительське житло: „шкільна кімната була немощена, з невірною долівкою, така ж полупана, тільки хіба ще гірше, як і хата учительки, посеред неї ряди

шкільних лавок, в кутку чорна дошка, з слідами крейди, в кінці хати стіл, за ним стілець, а над стільцем прибита на стіні межі двома тьмяними вікнами чимала географічна карта, стара і немов закурена” [5, 279].

Леся Українка показує також „процедуру викручування учительських грошей,” як спочатку їх піп „стягає” з громади. Громада одмагається, кажучи, що і сама школа не конче потрібна, що вони всі посилають дітей до школи і що врешті й грошей немає. Проте сьак-так гроші стягаються, і батюшка ховає їх у себе. Тут уже починається „викручування”. Учителька йде до батюшки за грішми, починається нескінченна розмова. Після довгих суперечок батюшка врешті дає рублів зо три, а то і рубля, як упреться” [5, с. 280].

В іншому своєму творі „Оргія” Леся Українка порівнює долю Коринтії під римським пануванням із долею України. Антей є той, хто воліє вмерти, чим „похилити чоло до ніг переможця і цілувати порох з-під ніг його”. Неріса – рабиня Духа, якій і викуп не поміг. Федон і Хілон – це всі ті наявні, що пішли на службу Москви. Тільки Ефрозина – це жінка, українка, що вірить у красу рідного краю і невмирущість слави її батьків.

В „Оргії” дуже влучно устами Мецената показує письменниця те, що Рим усе, чим сьогодні чваниться, дістав від греків. Він говорить Префектові: „Пам’ятай же, що Рим ходив у Грецію до школи. А за тепер у ярмі римському грек лише забавляє на оргії, схожий на раба” [2, с. 102].

У постатях римлян Леся Українка дала характеристику російських можновладців, а в постатях греків – тієї частини української інтелігенції, що вислуговувалась Росії, збагачуючи московську культуру.

Національні і політичні переконання Леся Українка глибоко утвердила в драматичній поемі „Бояриня”. Письменниця відтворила, з одного боку, активну українську верству, яка всім своїм еством рвалася до боротьби за суверенність української справи (Іван, Оксана, родина Перебийних). З іншого боку, письменниця змалювала пасивну частину, яка боялася зрадити присягу Московщині (батько Степана) [2, с. 104].

Національною ідеєю пройняті також твори громадянської лірики письменниці („Невільничі пісні”, „Давня казка”) та драматичні поеми („На полі крові”, „Адвокат Мартіян”).

З демократичної позиції розглядала Леся Українка роль учителя народної школи, який повинен виховувати молодь, надихати її на чесні, хороші справи. Про ідеал вчителя вона пише в листах до вчительки Антоніни Семенівни Макарової. Так, у листі з Києва від 23 січня 1894 року письменниця турбується про долю талановитої вчительки, якій за роботою зовсім ніколи жити для себе.

„Уже одно то, что в школе есть человек неплохой, не черствая педантка, и притом честная, есть большая польза для детей”, – зазначала Леся Українка [5, с. 296].

У листі виразно відчувається повага до благородної праці вчительки, яка просить поетесу бути її учителем життя. Вона обіцяє Антоніні Семенівні допомогти наблизитися до ідеалу служіння людям.

Ідеал кращого вчителя Леся Українка показала в образі героя-патріота Антея („Оргія”), який говорив своїм учням, що після закінчення школи треба ще багато вчитися в житті, багато читати книжок, пробивати собі шлях в науку, ніколи не зазнаватися, не зупинятися на досягнутих успіхах, завжди продовжувати вдосконалювати себе. Народним вчителям вона відводила важливу роль у суспільстві і водночас ставила до них великі вимоги: „Якщо вчитель ... добрий, освічений, то й учні знають те, що потрібно знати...”.

В деяких своїх творах Леся Українка порушила важливі соціально-педагогічні проблеми. Мету родинного виховання письменниця вбачала у формуванні людини-борця. В оповіданні „Помилка” вона пише, що досягнути цієї мети можна тільки розвиваючи природні нахили дитини. Весь уклад сім’ї Косачів був спрямований на те, щоб діти краще розуміли красу рідного краю, його традиції, звичаї, не соромилися працювати і любили працю.

Праця і трудове виховання молоді займають чільне місце в діяльності Лариси Петрівни. Вона була сама зразком невтомного трудівника. Долаючи хворобу, Леся Українка до останніх днів не припиняла творчу роботу й все її життя було безкінечною працею і боротьбою.

Леся Українка як літератор і національний патріот вважає за свій обов’язок боротися проти національної неволі свого народу. „Політичну неволю вона сприймала”, як „неволю слова, науки, віри, зібрань і спілок і особисту неволю”.

Головна політика для Лесі Українки – визволення невільної України, а форми і засоби боротьби за волю рідного краю вона обирає сама, виходячи, передусім, із своїх здібностей, духовних і фізичних можливостей. Свій національний обов’язок поетеса вбачає в тому, щоб найефективніше використати свою „єдину зброю” – слово. Тому педагогічні ідеї у творчості Лесі Українки як однієї з видатних українських просвітителів ХІХ – початку ХХ ст. є актуальними і на сучасному етапі розвитку національної педагогічної освіти та національного розвитку держави взагалі.

Література

1. Диба А. // Сподвижники : Леся Українка у колі соціал-демократів / А. Диба. – К., 2003. – С. 53–71. **2. Мгр Андрійчук-Данчук П.** Національне питання в драматичній поемі „Бояриня” Лесі Українкою / П. Мгр Андрійчук-Данчук – Джерзі Сіті, 2007. – 141 с. **3. Кармазіна М.** Леся Українка / М. Кармазіна – К. : Альтернативи, 2003. – 416 с. **4. Шиманська І. Ф.** Леся Українка про освіту і виховання / І. Ф. Шиманська. – К. : Рад. шк., 1973. – 112 с. **5. Шевченко Н.**

Педагогічні погляди Лесі Українки як провідної просвітительки другої половини XIX століття // Гуманізація навчально-виховного процесу: вип. XLVI. – Слов'янськ, 2009. – С. 277–281.

Черненко В. О. Ідея національного виховання у творчій спадщині Лесі Українки

У статті автор розглядає актуальні для сучасної української освіти питання національної ідеї і національного виховання у творчій спадщині Лесі Українки, а також особливості педагогічних поглядів письменниці.

Ключові слова: Леся Українка, громадянська позиція, національна ідея, особистість, виховання, педагогічні погляди.

Черненко В. А. Идея национального воспитания в творческом наследии Леси Украинки

В статье автор рассматривает актуальные для современного украинского образования вопросы национальной идеи и национального воспитания в творческом наследии Леси Украинки, а также особенности педагогических взглядов писательницы.

Ключевые слова: Леся Украинка, гражданская позиция, национальная идея, личность, воспитание, педагогические взгляды.

Chernenko V. A. The idea of national education in the creative heritage of Lesya Ukrainka

In the article author considers topical for the modern Ukrainian society question of the national idea and national education in the creative heritage of Lesya Ukrainka. The peculiarities of the pedagogical views of the writer are also described in the article.

Keywords: Lesya Ukrainka, civil position, national idea, personality, education, pedagogical looks.

Відомості про авторів

Безгодова Надія Семенівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Белкіна Світлана Давидівна – старший викладач кафедри загальнохімічних дисциплін Інституту хімічних технологій Рубіжанського факультету Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

Беляєва Наталія В’ячеславівна – аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Богучарова Олена Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.

Бучук Ірина Олександрівна – начальник міського відділу освіти м. Дружківки.

Волков Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, академік МАНПО.

Гарбуз Ольга Олександрівна – учитель вищої категорії КЗ „ЛНВК СШ – ГІМНАЗІЯ № 60 ім. 200-річчя м. Луганська”.

Гончарова Інна Сергіївна – викладач кафедри романо-германських мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Горбенко Наталія Вікторівна – магістр, аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, вчитель англійської мови Северодонецької середньої загальноосвітньої школи № 14.

Гринько Євгенія Володимирівна – аспірант, старший лаборант кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Данієлян Анаїт Яшевна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Завада Валентин Петрович – здобувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Задорожна Ольга Миколаївна – асистент кафедри психології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.

Зоря Ірина Олександрівна – аспірант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Іванько Наталія Вікторівна – аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Калинюк Алла Миколаївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент Подільського державного аграрно-технічного університету.

Карчевська Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри соціально-економічних і педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії, член-кореспондент МАНПО, член-кореспондент Міжнародної академії біосферних наук.

Копитін Роман Валерійович – старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Котенєва Юлія Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кузнєцов Павло Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії Луганського національного аграрного університету.

Кузьміченко Інна Олегівна – старший викладач кафедри гуманітарного і фізичного виховання Рубіжанського факультету Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

Ліннік Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мазурік Олена Олексіївна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти, викладач кафедри практики мовлення ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Малькова Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Маркотенко Тамара Савеліївна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мартинюк Ірина Валеріанівна – старший викладач, заступник директора Стаханівського відділення Інституту післядипломної освіти і дистанційного навчання СУНУ імені Володимира Даля, член-кореспондент МАНПО.

Наточий Людмила Олександрівна – аспірант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Нікуліна Олександра Данилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Паніна Вікторія Василівна – старший вихователь Луганського обласного будинку дитини №2.

Погребняк Наталія Миколаївна – старший викладач кафедри соціально-економічних дисциплін Кримського юридичного інституту Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого, аспірант кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського.

Пономаренко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Приходченко Катерина Іллівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства Державного університету інформатики та штучного інтелекту, Заслужений учитель України (м. Донецьк).

Рудь Світлана Михайлівна – магістр російської мови і літератури, асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сергієнко Олександр Олександрович – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ссваст’янова Олена Анатолівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Скиба Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії літератури та компаративістики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Суровцева Раїса Федосєєвна – професор кафедри педагогіки Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

Ткаченко Андрій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Фіногєєва Тетяна Євгенівна – магістр педагогіки, здобувач ученого ступеня кандидата педагогічних наук, асистент кафедри загально-інженерних та психолого-педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

Чекер Валерій Миколайович – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Луганського національного аграрного університету.

Черненко Вікторія Олександрівна – аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського Національного університету імені В.Г. Короленка.

Чиж Олександр Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, директор Українського відділення МАНПО ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шегута Михайло Андрійович – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри загально-інженерних та психолого-педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії, академік МАНПО.

Шматченко Ганна Олексіївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Якімів Юлія Юрївна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:

к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Коректор:

Онопченко С. В.

Здано до склад. 25.05.2010 р. Підп. до друку 25.06.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 35,34. Наклад 200 прим. Зам. № 108.

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.