

Наукове видання  
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:  
Педагогіка і психологія. Випуск десятий. Частина I.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.  
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Анісімова Л.С., Кравцова Г.В.  
Художнє оформлення Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,  
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.  
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.  
Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ  
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

## ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Здано до набору 15.04.06. Підписано до друку 25.05.06.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”  
(м. Ялта).

**РВВ РВУЗ КГУ**  
вул. Севастопольська, 2,  
м. Ялта,  
Автономна Республіка Крим,  
Україна,  
98635  
тел. (0654)32-21-14,  
факс (0654)32-30-13

*Серія: Педагогіка і психологія*  
*Випуск десятий*  
*Частина I*

Ялта  
2006

**ББК: 74.04 М43**  
**П 79**

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 24 травня 2006 року (протокол № 10)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.10. Ч.1. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – 296 с.

**Редакційна колегія:**

<b>О.В. Глузман</b>	- професор, доктор педагогічних наук;
<b>М.Я. Ігнатенко</b>	- професор, доктор педагогічних наук;
<b>Г.Б. Корнетов</b>	- професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
<b>В.Р. Ільченко</b>	- професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
<b>В.Г. Бутенко</b>	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
<b>Г.О.Балл</b>	- професор, доктор психологічних наук;
<b>І.Д.Бех</b>	- професор, доктор психологічних наук; академік АПН України
<b>Г.В.Ложкін</b>	- професор, доктор психологічних наук;
<b>В.А.Семиченко</b>	- професор, доктор психологічних наук;
<b>Ю.Й.Машбиць</b>	- професор, доктор психологічних наук

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.  
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю педагогіка і психологія (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

Рецензенти:

**Бурда М.І.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор, Слов’янський державний педагогічний інститут

**ББК 74.04 М43**

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2006 р.

<i>Москальова Л.Ю.</i>	Діагностика рівня моральної вихованості майбутніх учителів спеціальності «Соціальна педагогіка»	277
<i>Осадча К.П.</i>	Досвід організації процесу викладання комп'ютерних технологій для спеціальностей гуманітарного і природничого профілів	282
<i>Носова Н.В.</i>	Фасилітативна діяльність педагогів як складова гуманізації навчально-виховного процесу	287

УДК 371.4  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**  
*Семиченко Валентина Анатольевна*  
*доктор психологических наук, профессор*  
*Центральный институт последипломного педагогического образования АПН Украины, г. Киев*  
*Снисаренко Н.В.*

**Постановка проблемы.** Процесс формирования будущего специалиста непосредственно связан с включением индивида в разнообразные социальные связи, что в свою очередь запускает механизмы идентификации с соответствующими социальными группами. Как подчеркивает Е.В.Улыбина: «Идентификация позволяет человеку найти в социуме место для своего Я, разместить себя в определенных рамках, разделить свое и чужое» [1, с.160].

**Цель статьи** – обоснование психологических основ проблемы формирования профессиональной идентичности специалистов в современной высшей школе.

**Анализ исследований и изложение основного материала.** Как известно, проблемы идентичности широко рассматривались в зарубежной психологии (работы Э. Эриксона [2], Дж. Марсиа [3], А. Ватермана [4], Дж. Мида [5], И. Гофмана [6] и др.).

Так, в основу научных взглядов Э. Эриксона заложено понимание идентификации как результата отождествления индивидом себя с определенными социальными группами, принятие системы социальных ролей как обязательных к выполнению. Переход из одной системы отношений и обязанностей, диминирующей на том или ином этапе жизни, к другой сопровождается определенным кризисом идентичности, причинами которого являются изменение социальной ситуации жизни личности, смена реальных позиций в социальной среде, необходимость соответствовать новым требованиям, предъявляемым обществом. Центральной проблемой жизненного пути личности, с точки зрения Э. Эриксона, является кризис идентичности, который приходится преимущественно на юношеский возраст [2].

Одной из причин, благодаря которым именно юношеский возраст рассматривался Э. Эриксоном как главный период кризиса, является, на наш взгляд, множественность социальных групп, в которые входит молодой человек в процессе вступления в сознательную жизнь. Это переход из категории «дети» в категорию (группу) «взрослые», что сопровождается возрастанием социальных требований к формам и механизмам самопроявления, а также – «граждане», что определяет отношения с государством. Это окончательное вступление в гендерную группу, «гендерная роль» в которой на более ранних этапах только репетировалась, а теперь вышла на одно из первых мест в иерархии жизненных потребностей и ценностей. Это и необходимость выбора той

профессиональной группы, к которой молодой человек должен присоединиться, еще не осознавая ее тотальной жизненной значимости, а часто только стремясь прийти к какой-то жизненной определенности на более или менее продолжительный отрезок времени.

Дж. Мид рассматривал процесс формирования идентичности в проекциях осознаваемости/неосознанности и активности/пассивности. Неосознаваемая идентификация базируется на неосознанном принятии (присвоении) норм, форм мышления, привычек, форм поведения, являющихся типичными для группы, к которой человек принадлежит, тогда как его собственная активность (в осознании целесообразности этих норм и форм, критическом осмыслении их сущности) является минимальной. Осознаваемая идентичность возникает на основе механизма рефлексии, когда человек начинает размышлять о себе, о своей жизни, ее смысле, о выбираемых целях, о перспективах, запускает процессы самодетерминации и саморазвития в желаемом направлении [5].

Дж. Марсиа [3] вводит понятия присвоенной и конструируемой идентичности, подчеркивая, что они представляют собой два пути достижения идентичности. Так, постепенное осознание (на основе жизненных ситуаций, мнений окружающих, результатов самонаблюдений) определенных данных о себе ведет к формированию присвоенной идентичности. Если же человек самостоятельно принимает решение о том, каким ему быть, и подчиняет свои действия, взаимоотношения и поведение этому решению, то формируется конструируемая или достигнутая идентичность.

В отечественной психологии также активно исследуются проблемы развития личности как принятия системы идентификаций: с именем, этносом, полом, возрастом, профессиональной группой и т.д. (исследования Н.В. Антоновой [7], В.С. Мухиной [8], и др.). При этом методологически важно, что процесс идентификации рассматривается в дихотомии: идентичность-обособление. Так, В.С. Мухина, называя идентификацию «подлинным рождением личности», в качестве важнейшего показателя (и одновременно фактора) развития личности называет обособление – возможность отделить себя от других, отстаивать свою природную и человеческую сущность. «Если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее» [8, с. 86]. Именно в процессе обособления человек получает, еще оставаясь в пределах системы, возможность подняться над непосредственными взаимоотношениями, осознать, а при необходимости – сформировать определенное отношение к ней и другим социальным системам, проанализировать в проекции жизненной значимости соответствующий социальный опыт, осмыслить необходимость и далее подчинять свою жизнь данным социальным связям. В своей предельной форме обособление переходит в отчуждение, которое фактически выводит индивида за пределы системы, нейтрализует действие ее ценностей, и тем самым человек получает возможность взвесить, стоит ли ему принимать

<i>Кадирова Л.І.</i>	Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку на традиціях етнопедагогіки кримських татар	217
<i>Касьянова О.М.</i>	Моніторинг інноваційних процесів в освіті: регіональний аспект	220
<i>Кацуба О.М.</i>	Розвиток пізнавальної активності молодших школярів німеччини на основі навчального матеріалу підручника	225
<i>Клишова М. Н.</i>	К вопросу о мотивации педагогической деятельности как компоненте профессионально-педагогической направленности студентов классического университета	229
<i>Кіскіна О.М.</i>	Педагогічний менеджмент і управління закладами освіти як педагогічна проблема	236
<i>Кот Т.О.</i>	Психолого-педагогічні можливості розвитку й удосконалення техніки читання як способу формування особистості молодших школярів	240
<i>Косенко Е.В.</i>	Коррекционное значение игровой деятельности для слабовидящих детей с задержкой речевого развития в дошкольных учреждениях	248
<i>Кравченко І.М.</i>	Феодосійський учительський інститут як основа формування мережі учительських інститутів України др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.	252
<i>Крет Я.В.</i>	Рання діагностика дитини перших років життя при припущенні у неї раннього дитячого аутизму	257
<i>Кривоzub В.Ф.</i>	Формування музично-педагогічної думки в Україні у 70-х – 80-х роках ХХ століття	265
<i>Марченко Г.В., Єгорова Ю.С.</i>	Педагогіка Німеччини і полікультурна освіта (історико-педагогічний аспект)	272

<i>Данильев А.А., Терещенко В.К.</i>	Повышение квалификации педагогических кадров в условиях полиэтнического региона: граждановедческий аспект	152
<i>Діденко Н.Г.</i>	Громадянська освіта та виховання майбутніх управлінців в умовах полікультурності та поліетнічності сучасного соціуму	157
<i>Дічек Н.П.</i>	Герменевтика і діалогізм як засади оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень	164
<i>Дронова О.О.</i>	Полікультурний простір дошкільного освітнього закладу як середовище педагогічної підтримки дитячої образотворчості	171
<i>Дружинина Г.А.</i>	Формирование национальной интеллигенции как проблема модернизации образовательного процесса в высшей школе	177
<i>Жаровцева Т.Г.</i>	Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: принципи дослідження проблеми	181
<i>Журавльова Л.С.</i>	До питання про причини виникнення заїкання	188
<i>Журавлева О.И.</i>	Роль и значение менталекультуры в формировании этической константы современной молодежи	193
<i>Земцов И.П.</i>	Общеполитические предпосылки образования в условиях полиэтнического региона	201
<i>Зонтова С.Е.</i>	Организация обучения профессионально направленному общению студентов педагогических специальностей посредством использования деловой игры	207
<i>Іванюк І.В., Сварник М.І., Софій Н.</i>	Ставлення учасників навчального процесу до впровадження інклюзивної освіти в Україні	212

или не принимать определенные идентификации.

Понять сущностные механизмы процессов идентификации можно с помощью работ, посвященных групповому сознанию. «Групповое сознание – это субъективный компонент групповой идентичности, то есть представления людей об основных особенностях группы, к которой они принадлежат» [9, с.77]. Следует заметить, что в данном случае авторы фактически отождествляют понятия «групповая идентичность» и «групповая принадлежность», хотя, безусловно, эти явления являются взаимосвязанными, но не тождественными. Кроме того, вызывает справедливую критику сведение групповой идентичности только к представлениям об основных особенностях группы, к которой принадлежат. Действительно, групповая принадлежность как результат включенности человека в определенную группу базируется на принятии им данной группы как значимой, а в ряде случаев - и основополагающей в его жизнедеятельности. Однако групповая идентичность складывается только в условиях, когда каждый член группы не только признает данную группу как референтную, но и стремится воспроизвести в своей жизнедеятельности ее нормы, правила жизни, сформировать качества, которые признаются как социально ценные внутри группы. То есть человек может быть номинальным членом группы и в то же время не иметь потребности в идентификации с ней. Также и время группа может быть номинальной, условной, однако человек стремится сформировать у себя качества, присущие ее представителям.

Непосредственно смыкается с проблемой формирования идентичности и положение об общественной природе сознания, развитое в работах А.Н. Леонтьева: «Индивидуальное сознание как специфически человеческая форма субъективного отражения объективной действительности может быть понято только как продукт тех отношений и опосредований, которые возникают в ходе становления и развития общества. Вне системы общественных отношений (и вне общественного сознания) существование индивидуальной психики в форме сознательного отражения невозможно» [10, с.170].

Из данного высказывания следует чрезвычайно важный вывод. Процесс индивидуальной идентификации как присоединения к определенной группе является сложным явлением, и включает в себя по меньшей мере несколько этапов. Рассмотрим эти этапы на примере присоединения молодежи к профессиональной социальной группе в процессе профессиональной подготовки, которая по своему психологическому механизму представляет собой один из видов идентичности.

1) Этап формирования в обществе эталонов, образцов, индикаторов, позволяющих отличить представителей данной группы от представителей других групп. То есть данная группа должна не только заявить о себе как о качественно особом явлении в социальной жизни общества, но и наработать систему отличительных знаков, сигнализирующих окружающим о членстве отдельных лиц в ней. Так в системе

профессиональной подготовки специалистов определенного профиля в обществе должна быть осознана специфика данного вида деятельности, исходя из которой формируется общественное представление о нормативных качествах, которыми должен обладать представитель данной группы. Следует учитывать, что данный процесс осуществляется не только в позитивном, но и в негативном направлении, а именно – идет формирование и закрепление негативных стереотипов, предвзятых представлений, которые вытекают из ситуаций непосредственного взаимодействия с представителями соответствующей профессиональной группы. Однако именно через «антиидеал» общественное сознание совершенствует нормативные модели и образцы, все четче конкретизирует ведущие признаки данной группы.

2) Этап возникновения у индивида потребности в данной группе. Здесь могут срабатывать механизмы заражения, подражания, моды, однако нас больше интересуют механизмы вхождения (присоединения) в профессиональную группу, которые в системе профессиональной подготовки должны базироваться не только на эмоциональной, но (и в первую очередь) на рациональной основе. Этот процесс растянут во времени и подвергается влиянию как многих других систем, так и внутренних факторов. Например, у студента, который в вузе осваивает определенную специальность, чаще возникает потребность идентифицировать себя с реальной академической группой, либо с номинальной группой «студент», чем с условной профессиональной группой. Широко известен также факт выбора вуза не на основе профессиональных мотивов, а исходя из эмоциональной привлекательности определенного предмета, по настоянию родителей, желая избежать определенных жизненных трудностей (например, юноши идут в вуз, чтобы избежать армии) и т.д. Поэтому потребность в формировании профессиональной идентичности может быть на эмоциональном уровне заблокирована влиянием потребности идентифицироваться с другой группой (например, игроков в КВН, спортсменов, членов художественной самодеятельности, членов престижных неформальных групп), а на рациональном уровне необходимость данного направления дальнейшего развития может вообще не осознаваться.

3) Этап освоения (присвоения) данных эталонов, образцов, индикаторов в качестве критериев дальнейшего развития, который в системе профессиональной подготовки имеет следующую специфику. Программа личностного развития в качестве стержневого, системообразующего фактора включает направление профессионального развития, которое подчиняется определенным требованиям. В качестве этих требований могут выступать как действительно профессионально значимые качества, так и некритично усвоенные общественные стереотипы. Процесс идентификации будет продуктивным, если имеющаяся у студента имплицитная модель профессиональных качеств действительно отражает существенные аспекты профессиональной

<i>Верховод І.С.</i>	Освіта як перспективний напрям професійної реабілітації інвалідів	81
<i>Верба Я.М.</i>	Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови	89
<i>Вишневський С.А.</i>	Відновлення діяльності закладів вищої освіти України в 1943 – 1945 рр.	95
<i>Вожегова Т.В.</i>	Внутриклассная индивидуализация и дифференциация обучения младших школьников (80-90-е гг. XX в.)	99
<i>Волкова Н.П.</i>	Компонентно-структурний та рівневий аналіз феномена „Компетентність майбутнього учителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації”	107
<i>Гальцова Н.В.</i>	Психологические условия развития культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства в системе непрерывного профессионального образования	115
<i>Головань Т.М.</i>	Особенности развития дошкольного воспитания в Крыму в начале XX в.	119
<i>Горбунова Н.В.</i>	Слово як відображення дитячої картини світу	126
<i>Гордієнко-Митрофанова І.В., Бендерець Н.М.</i>	Поняття «педагогічна технологія» в сучасному педагогічному дискурсі: тенденції, стратегії, підходи	134
<i>Грищенко С.В.</i>	Наукове узагальнення педагогічних ідей і досвіду практичної діяльності В.С.Іконнікова (1841-1923) в кінці XIX – початку XX століть	143
<i>Гуров С.Ю.</i>	Специфіка розвитку художнього смаку в культурі України	147

## ЗМІСТ

<i>Семиченко В.А., Снисаренко Н.В.</i>	Психологические проблемы формирования профессиональной идентичности специалистов в современной высшей школе	3
<i>Редькина Л.И., Щеколюдкин В.Ф.</i>	Стратегия педагогики здоровья	11
<i>Аблямітова Л.Х.</i>	Відображення ідеалу жіночої краси в традиційному кримськотатарському костюмі	17
<i>Анафієва Е.Р.</i>	Психологічні передумови процесу формування орфоепічних умінь і навичок в умовах багатомовності	22
<i>Андрусёва И.В.</i>	Устранение общего недоразвития речи III уровня у шестилетних учащихся в условиях общеобразовательной школы	30
<i>Арцишевська М.Р.</i>	Ідея розвитку толерантності у вченні Я.А.Коменського	35
<i>Березівська Л.Д.</i>	Реформування шкільної освіти Міністерством народної освіти в контексті громадсько-педагогічного руху в Україні 1904-1907 рр.	41
<i>Бобилев Д.Є., Корольський В.В.</i>	Елементи модульно-рейтингової технології вивчення математичного аналізу	49
<i>Богинская Ю.В.</i>	Ролевая игра как средство подготовки к практической деятельности будущих социальных педагогов	54
<i>Борова Т.А.</i>	Моніторинг якості формування професійних компетенцій у викладачів ВНЗ	62
<i>Брагина Г.В.</i>	Сущность педагогического мастерства учителя	70
<i>Брыль А.К., Савлущинская Л.Г., Шаматажи С.В.</i>	Педагогические технологии организации учебно-воспитательного процесса на принципах «культуры мира»	77

деятельности, содержит их достаточно полную совокупность.

4) Этап развертывания процесса идентификации, что в системе профессиональной подготовки выступает как подчинение своей активности и в целом жизнедеятельности задачам профессионального развития. К сожалению, преобладание знаниевой парадигмы обучения в высшей школе отодвигает на задний план не только личностное развитие студента (даже при наличии профессионально нежелательных качеств будущий учитель получит диплом, дающий ему право на работу с детьми), но и формирование профессиональной идентичности. За пределы педагогического контроля выходит проблема наличия или отсутствия в системе представлений и отношений студентов базового ядра: четкой Я-концепции, которая, во-первых, содержит совокупность профессионально необходимых качеств, а, во-вторых, оценку степени совпадения Я-реального с Я-профессиональным. Наконец, в учебном процессе отсутствует направление, обеспечивающее реализацию процедур и действий, обеспечивающих сближение и совпадение этих двух линий развития: постоянная работа над расширением и углублением уровня осознания профессионально значимых качеств, и не менее постоянная работа по самоизучению, самоанализу, саморазвитию тех личностных качеств, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности.

Приведенная схема является достаточной для описания процесса формирования профессиональной идентичности в условиях получения первой профессии (специальности). Гораздо сложнее и драматичнее протекает этот процесс в условиях получения второй специальности. Дело в том, что в данном случае срабатывает ряд дополнительных факторов. Проанализируем наиболее типичные ситуации получения второй специальности, учитывая, что создание их достаточно четкой классификации – это задача будущего.

1. Получение второй специальности в редких случаях происходит параллельно с обучением по первой специальности, поскольку уровень учебных нагрузок в современной высшей школе чрезвычайно высок, и перенести такие перегрузки может мало кто. Гораздо чаще человек получает второе высшее образование уже в более зрелом возрасте. С одной стороны, этот факт имеет позитивное значение. Если в юношеском возрасте, на который приходится в основном обучение в вузе, человек переживает интегральный (комплексный, или полисистемный) кризис идентичности, то в более зрелом возрасте основные идентификационные процессы личности уже в основном состоялись. Безусловно, и тут могут быть свои проблемы и сложности, тем не менее можно признать, что процесс формирования новой профессиональной идентичности оказывается разведенным во времени с другими идентификациями.

2. Позитивным моментом получения второй профессии, с внешней точки зрения, является осознанность выбора. В самом деле, процесс получения второй специальности является платным, цена обучения достаточно высока. Кроме того, человек, уже имеющий профессию

(высшее образование), имеет возможность зарабатывать деньги на обустройство жизни, вместо того, чтобы изнурять себя тяжелыми учебными нагрузками параллельно с работой. Трудно предположить, что кто-то может пойти на это легкомысленно, например, для того чтобы удовлетворить свои познавательные интересы. Сегодня для этого достаточно разнообразной литературы, в том числе написанной гораздо интереснее, чем вузовские учебники. Однако нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что получение второго высшего образования может быть вызвано потребностью компенсировать неудавшуюся идентификацию в определенной социальной (семейной жизни, общественной деятельности) или профессиональной (несложившаяся карьера, изменившиеся жизненные обстоятельства) группе. В этом случае объективно значимая цель профессиональной подготовки – формирование новой профессиональной идентичности – отодвигается на второй план, маскируется субъективной значимостью самого процесса обучения, который рассматривается как автоматически срабатывающее средство преодоления прежних неудач.

Так по результатам собеседований, которые проводились с лицами, желающими получить вторую специальность практического психолога, наиболее распространенными мотивами были: 1) Мотив мессионерства («Хочу стать психологом, чтобы приносить пользу людям, обществу»). 2) Мотив расширения возможностей на месте работы («Психологические знания помогут мне более эффективно выполнять мои производственные функции»). 3) Мотив получения новых возможностей («Хочу заняться предпринимательством в сфере оказания психологических услуг»). 4) Мотив разочарования в прежней профессии («На получении первой профессии настаивали мои родители, поэтому я закончила технический вуз, но поняла, что мое призвание – работа с людьми»). 5) Мотив научной деятельности («Моя прежняя специальность была чисто практической, но я понял, что мое призвание – наука, а в вашем вузе есть аспирантура по психологии»). 6) Мотив развития своих нетрадиционных способностей («У меня есть экстрасенсорные способности, я практикующий экстрасенс, но мне нужны знания, чтобы лучше работать с клиентами»). 7) Мотив увеличения резервов для преодоления жизненного кризиса («У меня в семье очень сложные отношения, я не хочу терять мужа, вот и хочу получить знания, как сберечь семью») и т.д. Количество лиц, имеющих четкую профессиональную направленность (например, закончивших медицинское училище и желающих получить специальность психолога, чтобы оказывать психологическую помощь беременным женщинам), составляет 15-20 % от числа абитуриентов.

3. Получение второй специальности происходит в основном в очно-заочном режиме, что снижает возможности воспитательного воздействия атмосферы вуза на студентов. Контакт с преподавателями, которые могли бы стать образцами, эталонами для формирования новой профессиональной идентичности, существенно затруднен, поскольку в тот короткий промежуток времени, когда вычитываются установочные лекции, работа идет в экстремальном режиме. Основным источником информации

культурологічних читань. – Львів, 1996.

2.Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Класный руководитель. – 2000. – №3.

3.Боришевський М. Й. Соціально-психологічні проблеми гуманізації виховного процесу // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. В 3-х томах. - К.,1993. – т. 1. - С. 104-111

4.Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. - М.: Издательство "Ось-89", 2000. – 224 с.

5.Газман О.С. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Класный руководитель. – 2000. – №3

6.Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.,1994 – 480 с.

7.Завьялова Ж.В. Путь тренера. Автобиографические очерки с методическими материалами для практикующего тренера.-СПб.: Речь, 2004. - 134 с.



необхідними для здійснення фасилітативної дії: низький рівень емпатійних здібностей, зниження спонтанного інтересу до внутрішнього світу іншої особистості, схильні давати оцінку, переважаючий стиль поведінки в конфліктній ситуації – "уникнення", що пов'язано з небажанням належним чином долати конфлікт, витратити емоційні ресурси.

2. Існують особистісні детермінанти, які впливають на стиль поведінки в конфлікті і рівень емпатійних здібностей: висока емотивність, демонстративність та ін.

3. Психологічний тренінг з підготовки педагогів до здійснення фасилітативної діяльності дозволяє не лише сформуванню певних вмінь вироблення фасилітативної взаємодії, але й сформуванню якості педагога-фасилітатора.

#### **Резюме**

Проаналізовано сучасний стан досліджень з проблеми гуманізації навчально-виховного процесу і роль фасилітації в цьому контексті. Виокремлено основні складові готовності педагогів до здійснення фасилітативної діяльності та особистісні детермінанти, що впливають на їх розвиток. Проведено аналіз сучасних методів підготовки педагогів з метою розробки оптимальної програми, спрямованої на формування готовності педагогів до фасилітативної діяльності.

**Ключові слова:** фасилітація, міжособистісна взаємодія, гуманізм, особистісна детермінанта, психологічний тренінг, педагогічна підтримка.

#### **Резюме**

Проаналізовано сучасное состояние исследований по проблеме гуманизации учебно-воспитательного процесса и роли фасилитации в этом контексте. Выделены основные составляющие готовности педагогов к осуществлению фасилитативной деятельности и личностные детерминанты, влияющие на их развитие. Проведен анализ существующих методов подготовки педагогов с целью разработки оптимальной программы, направленной на формирование готовности педагогов к осуществлению фасилитативной деятельности.

**Ключевые слова:** фасилитация, межличностное взаимодействие, гуманизм, личностная детерминанта, психологический тренинг, педагогическая поддержка.

#### **Summary**

I have analysed the current state of research in the problem of humanization of the teaching and educational process and the role of facilitation in this context. The main components of the readiness of teachers for the realization of the facilitative activity and personal determinants, which influence their development have been revealed. I have analysed the existing methods of teachers training. My object was to work up the optimal programme of forming of the readiness of teachers for the realization of the facilitative activity.

**Key words:** facilitation, interpersonal relationships, humanism, personal determinant, psychological training, teachers' support.

#### **Література**

1. Бал Г., Волинець А. Проблема гуманізації суспільних відносин і парадигма діалогу // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Матеріали перших Міжнародних філософсько-

являються учебники и учебные пособия, а формой организации обучения – самостоятельная работа вдали от вузовских педагогов.

4. Освоение новой специальности представляет собой кризисный момент в формировании профессиональной идентичности. В оптимальном виде должен быть запущен механизм идентификации, позволяющий обеспечить продуктивное преодоление уже сформировавшихся идентичностей (их пересмотр и преодоление), выбор дальнейшего направления идентификации, пересмотр сложившихся норм, стереотипов, форм мышления и поведения в соответствии с требованиями новой профессиональной группы (психологи). Однако организация учебного процесса рассчитана при подготовке магистров психологии из лиц, имеющих законченное высшее образование, на два года, в течение которых студенты должны освоить огромное количество принципиально новых для себя дисциплин. Основная нагрузка ложится на познавательные процессы, тогда как проблемы личностного развития, и в частности формирования новой профессиональной идентичности, в учебном процессе ставятся эпизодически, на уровне перечисления тех требований, которым должен соответствовать психолог. Происходят ли соответствующие изменения с самими студентами, принимают ли они новые «правила игры» как объективно и субъективно значимые, в учебном процессе не анализируется и не контролируется.

**Выводы.** Анализ существующей организации профессиональной переподготовки и психологических особенностей обучаемых позволил сделать ряд выводов и наметить возможные пути решения этой актуальной проблемы.

Задача преодоления старой и формирования новой профессиональной идентичности должна занять важное место в работе с обучаемыми. То есть в учебный процесс должны быть запущены процедуры: а) выявления имплицитно сложившихся профессиональных эталонов, их расширения и углубления; б) постоянной личностной и профессиональной диагностики, сопоставления индивидуальных качеств с этими эталонами; в) выявления отличий уже сформировавшихся (при прежней профессиональной подготовке) эталонов от тех, которые требуются в новой профессиональной деятельности, характера их воздействия на эффективность текущей профессиональной подготовки (качеств, которые могут способствовать или же препятствуют формированию новой профессиональной идентичности); г) разработки и реализации программ работы по преодолению негативных воздействий прежней профессиональной идентичности и т.д.

Существенным моментом является привлечение резервов и возможностей самих студентов, перевод данного процесса на рефлексивную основу. Это определяется прежде всего недостатком учебного времени. Однако немаловажную роль в этом может сыграть тот факт, что взрослый человек неохотно раскрывает свои негативные стороны, не всегда стремится к тому, чтобы их обсуждение стало предметом внимания окружающих. В то же время он заинтересован в том, чтобы

добиться от учебного процесса более высокой эффективности не только на уровне присвоения знаний, а и на уровне овладения психологическими основами профессиональной деятельности. Кроме того, сам процесс подготовки практических психологов предоставляет реальные методики, приемы и технологии работы с психологической информацией, даже в случае ее высокой личностной значимости. Поэтому можно предположить, что вынесение процедур выявления тенденций и коррекции процесса формирования новой идентичности на самостоятельную работу увлечет студентов. Задача вузовских педагогов – разработать соответствующую программу педагогического сопровождения данного процесса, начиная от момента поступления студентов нового приема и заканчивая рекомендациями на будущее при выпуске. Эта программа должна включать в себя набор соответствующих методик, способы текущей проверки, консультирования, организации тренинговых занятий, итогового контроля, определения новых перспектив. Только при соединении целенаправленного руководства опытными педагогами самостоятельной работой студентов с введением проблемы перестройки, формированием новой профессиональной идентичности возможно достижение конечного результата – подготовки квалифицированных, не отягощенных прошлым опытом психологов, способных к эффективной профессиональной деятельности.

**Резюме.** В статье проводится анализ и обоснование психологических основ проблемы формирования профессиональной идентичности фахівців в сучасній вищій школі.

**Резюме.** В статье проводится анализ и обоснование психологических основ проблемы формирования профессиональной идентичности специалистов в современной высшей школе.

**Summary.** An analysis and ground of psychological bases of problem of forming a professional identity of specialists at the modern high school is conducted In article.

**Литература:**

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности и интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологи. – 1996. – №1. – С. 131-142.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Собр.соч.: В 2 т. – М., 1983. – Т.2. – С.94-232.
3. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1975.
4. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. – М.: Смысл, 2001.
5. Шефер Б., Шлендер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы группового поведения // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 74-83.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1966.
7. Goffman E. The neglected situation // Amer. Antropol. – 1964. – Vol. 66. – № 5, Part. 2.
8. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J.(ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.Y., 1980.
9. Mead G.H. Mind, self and Society. – Chicago, 1946.
10. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Development of Psychology. – 1982. – Vol. 18. – № 3. – P. 341-358.

Подано до редакції 10.04.2006

свій позитив, оскільки сприяє артистизму та вмінню перевтілюватися. А ці якості тісно пов'язані з емпатійними здібностями, а точніше – з ідентифікацією в емпатії. Між демонстративністю та ідентифікацією в емпатії дійсно існує позитивний кореляційний зв'язок при  $r=0,477$ , на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ . Основні негативні характеристики особистості педагога з акцентуацією за демонстративним типом, в контексті фасилітативної взаємодії, ми бачимо у видатній здатності до витіснення та егоцентричної позиції.

Таким чином, ми з'ясували, що для здійснення фасилітативної дії, як гуманістичної технології, сучасним педагогам необхідні не тільки спеціальні знання та практичні навички, необхідні особистісні якості, які забезпечать успішну реалізацію фасилітативної дії. В зв'язку з цим постає питання про комплексну та повноцінну підготовку педагогів - фасилітаторів. А точніше, про те, які методи та технології будуть найбільш ефективні в цьому процесі. На наш погляд, найбільш ефективною формою підготовки педагогів- фасилітаторів буде психологічний тренінг. Основні переваги цієї форми підготовки педагогів наступні: можливість отримання зворотного зв'язку, експериментування з різними стилями стосунків серед рівних партнерів, тренінгова група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання, значною мірою полегшує процес засвоєння великої за обсягом інформації в досить обмежених часових рамках [4],[7].

Нами була розроблена тренінгова програма підготовки педагогів до реалізації фасилітативної дії, котра була спрямована на реалізацію таких **цілей:** розвиток особистісного і професійного самоусвідомлення, корекція особистісних обмежень, розвиток здатності до волевиявлення, формування у педагогів запасу спеціальних знань і оперативних умінь, які дозволять реалізувати фасилітацію у навчально-виховному процесі, стабілізація емоційної сфери педагогів.

Для оптимального досягнення поставлених цілей нами була розроблена спеціальна структура тренінгу, яка включила три основних блоки: реабілітаційний (стабілізація психо-емоційного стану педагогів), особистісний (оптимізація стосунків до власної особистості), навчальний (освоєння фасилітативних технік і методів).

Результати статистичного аналізу вхідної та вихідної діагностики за методиками В.В. Бойка, К.Н. Томаса підтвердили ефективність психологічного тренінгу, як форми підготовки педагогів до фасилітативної дії: значно зріс рівень загальної емпатії, простежується також статистично значуще зрушення в бік зростання показників за трьома основними складовими компонентами емпатії (раціональним, емоційним та інтуїтивним каналами), зниження показників по таким домінуючим стратегіям повідінки у конфлікті як “конкуренція”, “уникнення” та “притоскування”, та зростання показників по стратегії “спивпраця”.

Таким чином можна зробити наступні **висновки:**

1. Педагоги, які здійснюють навчально-виховний процес в звичайній загальноосвітній школі, не володіють в достатній мірі якостями,

*Редькина Людмила Ивановна*

*доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики*

*Щеколюкин Владимир Федорович*

*кандидат медицинских наук, доцент кафедры физического воспитания и реабилитации, декан специализированного факультета*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Трансформация социально-экономического пространства последнего десятилетия привела к тому, что подрастающее поколение оказалось в сложной и противоречивой жизненной ситуации. Изменение социальной структуры общества, коммерциализация жизни и динамика ценностных ориентации породили не только трудности в социальной адаптации молодежи к современным условиям, но и ухудшение состояния их здоровья, что требует разработки и внедрения новых методов и подходов в организации и управлении системой образования в учебных заведениях, включая и высшее.

Об этом свидетельствуют данные последних 10-15 лет о необходимости существенной корректировки в разных областях жизнедеятельности человека, включая и образовательно-воспитательный процесс. Прежде всего это касается здоровья как базовой жизненной ценности молодых людей и всего общества. Речь идет не столько о здоровье как медицинском разделе, сколько о социальных механизмах его сохранения и приумножения в процессе функционирования общества [4, № 2, с.21-23; 8, с.102-110].

**Целью статьи** явилась постановка проблемы состояния здоровья выпускников средних школ и студенческой молодежи высших учебных заведений и необходимости внедрения здоровьесохраняющих технологий в учебный процесс. Разработка здоровьесформирующей концепции должна быть направлена на осуществление диагностики здоровья, профилактики и его восстановления как в учреждениях здравоохранения, так и по месту учебы и работы человека. Касаясь проблемы здоровья человека в повседневной жизни следует отметить, что здесь значительное место должно быть отведено воспитанию сознательно-ответственного отношения к его сохранению, приобретению знаний и практических навыков ведения здорового образа жизни и деятельности; организации условий для успешной учебы и работы; средств здоровой жизнедеятельности в любом социуме (семье, образовательно-воспитательных учреждениях любого типа, производственной деятельности, сферах досуга и т.д.) [2, 3, 8, 9].

**Анализ исследований и изложение основного материала.** Ряд авторов считает, что здоровье каждого человека является одним из показателей материального благополучия общества и необходимым условием процветания всей нации [9].

Указанная концепция не может быть выстроена лишь на основе знаний и опыта теоретической и практической медицины. В основу новой системы должны быть положены знания таких наук, как физиология,

пов'язане з її відштовхуванням учнями. Загальне негативне ставлення учнів до школи виявляється, в першу чергу, на педагогах, викликає в них фрустрацію та негативні емоційні переживання. Одні педагоги звертають свої переживання на дітей, інші намагаються їх "не помічати"; вони займають позицію "педагога-експерта", покликаного тільки навчати та оцінювати. Виходить своєрідне "замкнуте коло", у котрому практично немає місця для співучасті та співпереживання.

У рамках дослідження ми розглядали також орієнтованість педагогів на співпрацю. Для цього ми використовували методика К.Н. Томаса. Найчастіше педагоги обирали стиль поведінки у конфлікті – «уникання». На середньому та низькому рівнях даний стиль використовували 97,4% педагогів, а на низькому рівні – 2,6%. Домінування такого стилю поведінки робить практично неможливим здійснення фасилітації. Ігноруючи чи уникаючи складної ситуації, педагог демонструє небажання врахувати потреби учнів чи їх особливості, що може сприяти трансформації конфліктної ситуації у справжній конфлікт, але ніяк не вибудовує фасилітативних стосунків.

Стосовно особистісних детермінант, які можуть впливати на розвиток фасилітативних якостей педагога, нам вдалось встановити, що дійсно вони існують. Для того, щоб потвердити цю гіпотезу, ми користувалися методикою К. Леонгарда.

Ми встановили, що такі особистісні детермінанти як емотивність (виражена акцентуація у 46,15% педагогів, тенденція до акцентуації за цим типом у 38, 46%) і демонстративність (виражена акцентуація у 17,95%, тенденція до акцентуації –25,64%), виявлення на рівні акцентуації, можуть значно впливати на розвиток фасилітативних якостей (емпатія, орієнтація на співпрацю).

Нами був виявлений позитивний кореляційний зв'язок при  $r = 0,372$ , нарівні статистичної значущості  $p \leq 0,05$ . Кореляційний зв'язок між загальною емпатією та емотивністю у педагогів, швидше за все, пояснюється емоційним потенціалом особистості, її емоційною реактивністю та активністю. Бути емотивним не означає бути емпатійним. Акцентування за емотивним типом, за словами К.Леонгарда, може стати причиною сильних хворобливих переживань, а в крайніх випадках сприяти розвитку реактивної депресії. У такому випадку ні про яку фасилітацію з боку педагога не може бути й мови. Однак, емотивність як риса характеру, але не акцентуація, просто необхідна педагогу- фасилітатору, оскільки сприяє створенню атмосфери повного прийняття і довіри. Це підтверджується кореляційним зв'язком ( $r=0,352$ , на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,05$ ), що існує між «проникаючою здатністю в емпатію» та емотивністю. Існує негативний кореляційний зв'язок між емотивністю та стратегією поведінки «суперництво», при  $r = -0,455$ , на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,01$ . Це свідчить про те, що у педагогів, які мали високі показники (не на рівні акцентування) за емотивним типом, орієнтація на «суперництво» при міжособистісній взаємодії буде знижена.

Демонстративність педагогів, не виражена на рівні акцентуації, має

психологія, соціологія, педагогіка, економіка і других, которые обуславливают и формируют устойчивый социальный заказ -- здоровье общества. И ведущую роль здесь должна играть педагогіка, на которую должна быть возложена подготовка специалистов по профилактике и менеджменту здоровья, реабилитации заболевших людей; организации оздоровительной работы не только средствами физической культуры, кинезиологии, натурологии, гомеопатии и т.д., но и путем внедрения в образовательно-педагогический процесс учебных заведений прикладной науки – валеологической педагогіки [1, 8, 10].

Важнейшими аргументами науки о необходимости оздоровления образовательного процесса являются данные о возрастании признаков нездоровья детей, учащихся школ и студентов вузов в виде физического и умственного переутомления, психического перенапряжения и социальной неуверенности; возрастающей дисгармонии в психофизическом развитии детей, о чем говорят данные об уровне школьной зрелости в 6-летнем возрасте, которой достигают лишь 40% детей. К этому необходимо добавить отсутствие в учебных заведениях специалистов, умеющих разрабатывать оздоровительно формирующие технологии по разделу наличия у учащихся многочисленных хронических заболеваний, разнообразных нарушений, включая аутоиммунные процессы и т.д. Укажем, что специалистам классической медицины оказалось не под силу решение вопросов формирования и укрепления здоровья учащихся в результате незнания ими специфики учебно-воспитательного процесса в школе и особенно в вузе. В связи с этим речь должна идти о совместной работе представителей педагогіки и медицины в плане сохранения и повышения уровня здоровья учащихся и студентов [5, 6, 7, 9, 10].

При проведении исследований по указанной проблеме нами учитывались следующие моменты.

1. Первокурсниками становятся преимущественно 17-18-летние выпускники средних школ (подростки).
2. Базовая профессиональная подготовка студента приходится на переломный этап его психофизического развития.
3. Уровень здоровья детского и подросткового контингента за последние 12-14 лет имеет явную тенденцию к своему снижению, что вызывает серьезную обеспокоенность общества; это подтверждают и наши специальные исследования.
4. Учебно-педагогический процесс в вузе кардинальным образом отличается от школьного прежде всего сложностью учебных программ, возрастающим потоком информации, сжатыми сроками выполнения домашних заданий, огромной нагрузкой самостоятельной работой и т. д.

Не всегда, а чаще практически никогда педагогами не учитывается тот факт, что организм студентов-первокурсников все еще продолжает поступательное физиологическое формирование своих психофизических систем во взрослую стадию. К этому добавляется ряд факторов, негативно влияющих на нейро-соматические системы молодого организма: стрессовое воздействие нового коллектива, вузовская система зачетов и

Основна відмінність між традиційним і особистісно орієнтованим навчанням полягає, на думку К.Роджерса, у зміні ставлень вчителя до учня. Сутність даної зміни полягає, насамперед, в індивідуальному підході до учня й врахування його інтересів, як особистості.

Для здійснення особистісно орієнтованого навчання, відповідно до гуманістичної концепції К. Роджерса, необхідно визначити преморбідне особистісне тло, тобто комплекс таких характеристик, котрі, на нашу думку, забезпечують готовність педагогів до реалізації фасилітативної дії: високий рівень емпатії, орієнтованість на співпрацю, конгруентність та ін. Також, на наш погляд, існують такі особистісні детермінанти, які значною мірою можуть впливати на розвиток перелічених якостей педагога - фасилітатора.

**В рамках дослідження ми розглянули рівень сформованості фасилітативних якостей у педагогів, які працюють у традиційних школах з дітьми підліткового віку.** Дослідженням було охоплено 160 педагогів. Для виявлення рівня емпатії ми використовували методіку В.В. Бойка. Результати представлені у таблицях 1,2

Таблиця 1

Показники загального рівня емпатійних здібностей за методикою В.В. Бойка, у %.

Дуже високий (вище 30 балів)	0%
Середній (22-29 балів)	12,8%
Занижений(21-15балів)	61,6%
Дуже низький (менш 14 балів)	25,6%

Таблиця 2

Рівні вираженості параметрів емпатії за методикою В.В.Бойка,у %.

Рівні проявленості	Раціональний канал емпатії	Емоційний канал емпатії	Інтуїтивний канал в емпатії	Настановлення, що сприяють емпатії	Проникаюча здатність в емпатії	Ідентифікація в емпатії
0-2 бали	56,40%	33,30%	56,40%	33,30%	25,60%	28,20%
3-4 бали	38,50%	41,00%	28,20%	56,40%	59%	56,40%
5-6 бали	5,10%	25,60%	15,40%	10,30%	15,40%	15,40%

Високий рівень емпатії у педагогів не виявлений загалом ( 0%), середній рівень у 12,8 %, занижений рівень у більшості педагогів - 61,6 %, дуже низький – 25,6%. Під час проведення якісно-кількісного аналізу виявлено, що найменший рівень вираження мають раціональний та інтуїтивний канали емпатії. Від 0 до 2 балів за цими каналами набрали 56,4% досліджуваних. Зниження показників за цими каналами свідчить про відсутність спонтанного зацікавлення до внутрішнього світу іншої людини. Низькі показники за інтуїтивним каналом, на наш погляд, підтверджують положення про те, що вчителі сьогодні під час спілкування з учнями більш орієнтовані на оцінювальні стереотипи, ніж на інтуїтивний досвід, що існує у підсвідомості.

Таке положення справ може бути наслідком того, що сьогодні школа не дуже часто враховує психологічні потреби дітей, а це в свою чергу

саморозвитку власних можливостей (Г.О.Балл, М.Й.Боришевський) [1], [3]. Ось чому завдання педагога у тому й полягає, щоб відшукати у кожній дитині те своєрідне, неповторне і підтримати його, допомогти учню усвідомити це, посприяти розвиткові його потенційних можливостей [2].

**Мета статті** – проаналізувати сучасний стан досліджень з проблеми гуманізації навчально-виховного процесу і роль фасилітації в цьому контексті, виокремити основні складові готовності педагогів до здійснення фасилітативної діяльності та особистісні детермінанти, що впливають на їх розвиток. Провести аналіз сучасних методів підготовки педагогів з метою розробки оптимальної програми, спрямованої на формування готовності педагогів до фасилітативної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Будь-які цілі педагогічного процесу можуть бути справді гуманними, тобто такими, що слугують інтересам дитини, її зростанню як індивідуальності лише за умови, якщо вони допомагають дитині значною мірою самостійно, завдяки власним зусиллям стати особистістю. Втілення цієї гуманістичної мети у педагогічному процесі несумісне з авторитарністю, з будь-якими проявами насильства над свідомістю й волею дитини, з маніпулюванням її поведінкою (Н.Є.Щуркова, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н. Б. Крилова)[3], [5].

Тому практичну мету гуманістичної педагогіки можна визначити, як допомогу дітям у конструюванні їхнього автономного внутрішнього світу – «суб'єктивної реальності» (Слободчиков В.). Її предметом у прикладному аспекті мають виступити відносини, що допомагають дитині в саморозвитку, а її результатом – «свободоздатність особистості» (Роджерс К.).

У контексті гуманістичної педагогіки в даний час розробляється теорія і практика *педагогічної підтримки* дітей, у якій багато хто бачать альтернативу авторитарному вихованню. З психологічного погляду сутність педагогічної підтримки полягає в створенні між учнем і учителем *фасилітуючих* (допомагаючих) відносин, що спонукають особистість до самоактуалізації. Основний зміст цих відносин К. Роджерс позначив так: «...якщо я можу створити певний тип відносин з іншою людиною, вона знайде в собі можливість використовувати ці відносини для свого розвитку, що викликає розвиток її особистості»[7]. Дитина, що має досвід таких відносин протягом навіть дуже короткотривалого, стає більш цілюною, упевненою у собі і краще володіє собою, більш відкрита досвіду.

**Для реалізації даного типу відносин необхідні наступні умови:**

1. Правдивість, щирість, тому що тільки при створенні реально існуючого ставлення дитина зможе шукати цю реальність у собі.

2. Прийняття дитини, тепле ставлення до неї, як до особистості, що має безумовну цінність, незалежно від її поведінки чи почуттів. Довіра до думок, почуттів, вчинків учня, прийняття кожної мінливої частки внутрішнього світу дитини створює для неї тепло і безпеку, а почуття захищеності є базовим у розвитку в дитини свободоздатності.

3. Бажання зрозуміти іншого, тонка емпатія його почуттів і думок, навіть якщо вони здаються поганими, жадливими чи сентиментальними.

екзаменів, нерегулярність питань, оторванність от семьи и привычной домашней обстановки, несоответствие между заорганизованной учебой и отдыхом, табакокурение и употребление спиртных напитков и прочее.

Практика підтверджує, що успішність обчучения студента, процессы его познания и творчества во многом зависят от функционального состояния многих физиологических и психических процессов организма, составляющих основу психофизического здоровья человека. Обилие разнообразных раздражителей противоречит психофизическим возможностям растущего организма, что отрицательно сказывается на успешной адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу в вузе, а в дальнейшем на их жизненной мотивации, умственной активности, образе жизни и уровне здоровья. Поэтому приходится констатировать, что все еще остается нерешенным целый ряд вопросов, имеющих существенное значение в изучении и понимании некоторых разделов учебно-воспитательного процесса, влияющих соответствующим образом на успеваемость, формирование профессиональных качеств и состояние здоровья студента, а также их взаимосвязь.

Можно с уверенностью утверждать, что понятие «здоровье» в образовательном процессе вуза из раздела традиционных социально-медицинских и научно-практических парадигм переходит в один из факторов качества и успешности учебно-воспитательного процесса. В условиях рынка образования эту позицию ни в коей мере нельзя сбрасывать со счетов и лишать «образовательный продукт» соответствующей основы [9]. Именно такой подход к понятию «здоровья» обеспечивает формирование будущего специалиста в вузе, где базовой категорией должны выступать духовно-нравственное и физическое здоровье, их совершенствование. Подтверждается ли данный тезис соответствующими данными? Сошлемся на наши исследования, проведенные в Научно-методическом центре физического и психического здоровья за последние 5 лет на абитуриентах университета.

Наличие отклонений в опорно-двигательной системе в виде сколиоза отмечается в 35,8% случаев. Снижение остроты зрения выявляется у 39,3% абитуриентов. Латентные отклонения в функционировании органов пищеварения отмечаются в 29,4% случаев. Функциональные расстройства в деятельности сердечно-сосудистой и легочной системы после нагрузочных проб выявлялись в 44,7%-71,1% случаев в разных группах поступающих в вуз. Сниженные или неудовлетворительные показатели психологических тестов кратковременной и долговременной памяти, абстрактно-логического мышления отмечены у 14,9%-38,5%-25,9% абитуриентов. Показатели агрессивности и оппозиционности были выражены, соответственно, у 18,2% и 48,7% выпускников средних школ. Низкие параметры теста общей образованности отмечены в 27,8% случаев.

В связи с указанным перед специалистами высшей школы стоит не простая проблема: каким образом на базе подобного состояния здоровья молодых людей проводить качественное их обучение, воспитание и формирование специалистов-педагогов?

Следует указать, что раздел воспитания студентов является сопряженной и неотъемлемой составляющей в учебно-воспитательном процессе вуза, в котором одним из главных факторов воздействия на психосоматические структуры организма является учебная информация, требующая своей переработки в большом объеме и в сжатые сроки. Это приводит к высоким эмоциональным перегрузкам, регулярному хроническому переутомлению, различным стрессовым ситуациям. Указанное обилие раздражителей противоречит психофизическим возможностям растущего организма, что негативно сказывается на качестве обучения студентов в вузе.

Представленная точка зрения подтверждается следующими данными.

1. Только за I семестр учебного года у 32,6% обследованных первокурсников (58 человек) отмечено снижение остроты зрения, причем у 63,8% из них (37 человек) оно имело тенденцию к дальнейшему ухудшению.

2. Неудовлетворительные параметры гемодинамического показателя (пульс) были выявлены у 42,1% студентов (75 человек).

3. Число студентов с вегето-сосудистыми отклонениями в виде сердечбиений и головокружений по окончании 1-го года обучения в вузе возросло с 30,8% до 46,4% случаев (соответственно, 108 и 145 человек).

4. Неустойчивый характер состояние нервной системы (нейротизм) в процессе учебы первокурсников возраст с 18,2% до 32,7% случаев (64 и 102 человека).

5. Сниженные и низкие показатели кратковременной памяти (1-5 баллов) были отмечены до начала учебы у 13,2% студентов (16 человек), а после окончания 1 курса их количество увеличилось до 22% (31 человек), и наоборот, число студентов, имевших отличные баллы (9-10 баллов) уменьшилось с 39,7% до 26,2% случаев (48 и 37 человек).

6. Повышенные показатели агрессивности (физическая, косвенная, вербальная) возросли с 18,2% до 37,7% случаев (с 29 до 52 человек), а оппозиционности – с 48,7% до 65,9% случаев (с 59 до 91 человек).

Исходя из сказанного, можно заключить, что переход молодых людей от общеобразовательной формы обучения в школе к высшему образованию в вузе существенно влияет на их психофизическое здоровье, что проявляется в расстройстве некоторых его систем как на физиологическом, так и на нейропсихическом уровнях: тахикардия, головокружение, снижение остроты зрения, возрастание неустойчивости нервной системы, агрессивности и т.д. Можно предполагать, что подобные изменения в формирующемся организме могут сказаться и на качестве обучения первокурсников. Проведенные исследования показали следующее: если 82 из 320 (25%) студентов, получивших на зимней сессии оценку «удовлетворительно» («3»), имели по 3-7 «троек» в 29% случаев (32 человека), то во II семестре число таких студентов возросло до 111 человек (33%), а число студентов с тремя и более «тройками» достигло 86 человек (77,5%) [10].

К сказанному следует добавить, что негативное влияние на процессы

технологиями обработки текстовой, табличной та графической информации. **Ключові слова:** комп'ютерні технології, текстовий процесор, табличний процесор, програма створення презентацій, комп'ютерні мережі, вільне програмне забезпечення, OpenOffice.org.

#### **Література**

1. Николаенко С.Н. В образовании – информационная революция //Зеркало недели - № 1 (580) Суббота, 14 - 20 Января 2006 года [Электронный ресурс], 2006, - Режим доступа: URL: <http://www.zerkelo-nedeli.com/nn/show/580/52284>, свободный. - Загол. с экрана.

2. OpenOffice.org - посібник користувача: Пер з рос. Габрусев В.Ю. Бачинська Н.Я. - Тернопіль, 2002. - 92 с.

3. Отставнов М.Е. Прикладные свободные программы в школе. - М.: Издательство «Медиа Технолоджи сервис», 2003. - 96 с.

4. Селиванов М.В. Захист права на комп'ютерну програму (авторсько-правовий аспект): Автореф. дис.... канд. юрид. наук. - Х., 2002. - 20 с.

5. Бесклинська О.П., Міхневич С.І. До питання інтенсифікації процесу навчання комп'ютерним інформаційним технологіям // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць: В 3-х томах. - Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ, 2001. - Т.3: теорія та методика навчання інформатики. - С. 8-14.

6. Бондаренко М.А. Проблеми вивчення дисципліни «Інформатика та обчислювальна техніка» // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць: Випуск 3: В 3-х томах. - Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ, 2003. - Т.3: теорія та методика навчання інформатики. - С. 19-22.

7. Гришпенюк О.В., Григорук М.П. Досвід використання відкритого програмного забезпечення в курсі інформатики // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць: Випуск 3: В 3-х томах. - Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ, 2003. - Т.3: теорія та методика навчання інформатики. - С. 107-109.

Подано до редакції 29.03.2006

УДК 371.29

## **ФАСИЛІТАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДОВА ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

*Носова Наталія Володимирівна*

*з Севастополь*

*науковій кореспондент лабораторії психології особистості*

*ім. П.Р. Чамати*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*

**Постановка проблеми.** XXI століття висуває до освіти нові вимоги.

Глобалізація, швидка зміна технологій, ствердження пріоритетів розвитку суспільства зумовлюють особливу роль освіти у такій ситуації. Людство помітно змінює орієнтації в напрямі розвитку демократії, піднесенні гідності особистості, її культури, національної самоідентифікації, толерантності, розвитку в умовах ринкових відносин, утверджує їх як ознаки нової світової динаміки. Життя в умовах демократії, ринку, новітніх науково-інформаційних технологій стає реальністю. Все це зумовлює потребу модернізації освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Однією з провідних ідей Доктрини розвитку освіти в Україні є ідея подальшої гуманізації навчально-виховного процесу. Найголовніші завдання гуманізації педагогічного процесу пов'язані із забезпеченням вищого рівня активності та самоактивності дитини, що сприяє розвитку її потенційних можливостей – як успадкованих, так і тих, що набуваються нею у процесі індивідуальної діяльності, у творчому оволодінні суспільними цінностями, в їх самостійній апробації, вдосконаленні, а водночас у самозбагаченні та

користувача складають інтерфейс кінцевого користувача.

**Висновок з даного дослідження.** У результаті організації навчання комп'ютерних технологій з використанням можливостей мереж і акцентуацією на вільні програмне забезпечення, на основі спостереження та усного опитування, нами виявлено зацікавленість студентів як до форми навчання за допомогою інформаційних ресурсів, розміщених на мережних ресурсах, до оволодіння і вдосконалення навичок користувача. Таким чином, проблема навчання вільних комп'ютерних технологій актуальна і потребує багато уваги для подальшої розробки та вдосконалення.

**Summary.** In the article experience of teaching of computers technologies (a word-processor, the tabulated processor, the program of creation of presentations) in a rate "Bases of computer science and BT" in Melytopol the state pedagogical university on the basis of studying open office package OpenOffice.org with use of opportunities of computer networks. OpenOffice.org is the international project with the free initial codes, created to develop the universal office package working on different operational platforms (UNIX, Linux, Windows, etc.), and has opened API and the format of files based on XML. OpenOffice.org - multyplatforms, the open, freely distributed office software package developed within the limits of project OpenOffice.org. For improvement of process of studying of office package OpenOffice.org it has been developed a Internet-resource of a rate, a Internet-site devoted OpenOffice.org, and an explanatory dictionary of computer technologies in a network the Internet with local access. Thus, to our opinion, for the students of humanitarian and natural types as many as possible terms were created for the successful mastering of theoretical knowledges and acquisition of practical abilities and skills on work with computers technologies of treatment of text, tabular and graphic information. **Keywords:** computer technologies, a word-processor, the tabulated processor, the graphic editor, computer networks, the free software, OpenOffice.org.

**Резюме.** В статті розкривається досвід викладання комп'ютерних технологій (текстовий процесор, табличний процесор, програма створення презентацій) у курсі "Основи інформатики і ВТ" в Мелітопольському державному педагогічному університеті на основі вивчення відкритого офісного пакету OpenOffice.org з використанням можливостей комп'ютерних мереж. OpenOffice.org – це міжнародний проект з відкритими вихідними кодами, створений для того, щоб розробити універсальний офісний пакет, що працює на різних операційних платформах (UNIX, Linux, Windows та ін.), і має відкритий API і формат файлів, оснований на XML. OpenOffice.org – мультиплатформний, відкритий, вільно поширюваний офісний пакет програм, розроблений у рамках проекту OpenOffice.org. Для удосконалення процесу вивчення офісного пакету OpenOffice.org було розроблено Інтернет-ресурс курсу, Інтернет-сайт, присвячений OpenOffice.org, презентаційні матеріали по додатках OpenOffice.org, мультимедійний навчальний матеріал з OpenOffice.org Writer та тлумачний словник комп'ютерних технологій у мережі Інтернет з локальним доступом. Таким чином, на наш погляд, для студентів гуманітарного та природничого профілів було створено якомога більше умов для успішного засвоєння теоретичних знань та напрацювання практичних умінь і навичок по роботі з комп'ютерними

ресурсами. Таким чином, проблема навчання вільних комп'ютерних технологій актуальна і потребує багато уваги для подальшої розробки та вдосконалення.

адаптації студентів к учебно-воспитательному процессу и социуму в вузе оказывают также так называемые «факторы риска» в виде гиподинамии, нарушения режима питания, гиповитаминоза, вредных привычек, наличия хронических заболеваний. Укажем, в частности, что из 263 студентов-курильщиков у 144 (54,8%) средний балл успеваемости находился в пределах «3,0-3,9», в то время как среди некурящих студентов подобные баллы были выявлены у 92 человек (22,2%). И наоборот, «хорошие» (4) и «отличные» (5) баллы отмечены у 119 курильщиков (45,2%) против 322 некурящих студентов (77,8%).

Другим негативным фактором, отрицательно воздействующим на различные системы организма, является алкоголь. Проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что алкогольные напитки употребляют 79,8% опрошенных студентов (436 из 546 человек), среди которых 18,3% (80 человек) употребляют пиво и вино в пределах 200-500 мл, после чего 10,8% (47 человек) чувствуют себя очень плохо. Приведенные данные дают основание говорить о том, что может сложиться ситуация, когда до 10% выпускников будут потенциально зависимыми физически и психически от алкоголя и, следовательно, бесполезными в профессиональном и социальном отношении как специалисты и граждане Украины [4].

К факторам риска следует отнести также гиподинамию, нерегулярность питания студентов и наличие у них хронических заболеваний, которые отрицательно воздействуют на здоровье молодого организма. Учитывая это и данные НМД физического и психического здоровья в университете в 2003 году была организована кафедра физического воспитания и реабилитации, которая начала заниматься указанными проблемами. В частности, для лиц с хроническими заболеваниями были созданы специальные медицинские группы, в которых проводятся занятия по физической культуре согласно нозологическим формам заболеваний. В настоящее время прорабатывается вопрос о налаживании диетического питания для лиц с отклонениями со стороны органов пищеварительной системы.

Нами специально сделан упор на низких показателях по различным разделам психофизического здоровья формирующегося организма выпускников средних школ и студентов первых курсов высшего учебного заведения. Этим мы пытаемся заострить актуальность данной проблемы, показывая, во-первых, необходимость и целесообразность подобного обследования; во-вторых, наличие значительного числа латентных отклонений в психофизическом статусе молодых людей; в-третьих, значимость подбираемых тестов для тестирования; в-четвертых, обследование довольно значительного числа студентов; в-пятых, возможность получения четкой характеристики психофизического статуса студента, в-шестых, объективизацию показателей психофизического здоровья студентов в период проведения соответствующих коррекционных мероприятий. Вместе с тем следует отметить, что тонкие механизмы реагирования молодого организма на различные факторы учебно-

воспитательного процесса в период обучения в вузе требуют еще своего дальнейшего изучения.

**Выводы.** Таким образом, представленные нами данные о состоянии психофизического здоровья первокурсников; характере адаптивных реакций их организма на учебно-воспитательный процесс в университете; влиянии негативных факторов риска в виде вредных привычек (гиподинамии, нерегулярности питания, авитаминозов и других) на еще формирующийся организм студентов, существенно снижающих качество их обучения заставляют пересматривать некоторые разделы технологии обучения в связи с необходимостью разработки и внедрения валеологического подхода в учебно-педагогическом формировании студентов.

Проблема обучения студента в вузе далеко выходит за пределы данного понятия, т.к. затрагивает психофизические аспекты здоровья студентов и нацеливает на необходимость выработки новой стратегии в высшем гуманитарном образовании, направленной на сохранение и укрепление их здоровья в период учебы и формирования будущего специалиста. В центре такой педагогической доктрины оказывается необходимость изучения ряда медико-педагогических проблем профилактики и оптимизации учебного процесса, нейтрализация и ликвидация факторов и условий негативного воздействия на растущий и формирующийся организм студента; использование всего арсенала педагогических и медицинских средств для успешной адаптации студентов к обучению в вузе.

**Резюме.** В статье поднята проблема психофизического здоровья абитуриентов и студентов первых курсов вузу, яка таким чином зв'язана як з технологією навчально-виховного процесу, так і дотриманням або порушенням правил здорового способу життя в колективі, що позначається і на якості їх здоров'я, і на успішності навчання у вузі.

**Резюме.** В статье поднята проблема психофизического здоровья абитуриентов и студентов первых курсов вуза, которая тесным образом связана как с технологией учебно-воспитательного процесса, так и с соблюдением или нарушением правил здорового образа жизни в коллективе, что сказывается и на качестве их здоровья, и на успешности обучения в вузе.

**Summary.** In the article the problem of psihofizicheskogo health of university entrants and students of the first courses of institute of higher, which by close appearance is bound both with technology of uchebno-воспитателного process, and by the observance or violation of rules of healthy way of life in a collective, is heaved up, that tells on quality of their health, and on success of teaching in an institute of higher.

#### Литература

1. Барабаш Н.А., Миляева М.В., Тимошук Г.И. Стресс-реакция и факторы риска заболеваний у лиц молодого возраста // Физиология человека. – 1999. – №1. – С.115-121.
2. Бурханов А.И., Носова Л.И., Маловичко В.И. Физическое развитие и состояние здоровья студентов младших курсов // Гигиена и санитария. – 1991. – №12. – С. 45-48.
3. Быстрыков В.А., Щеклодкин В.Ф. О необходимости разработки и внедрении здоровьесодержащих технологий в учебно-воспитательный процесс вуза // Проблемы современной педагогической науки. – К.: Пед. Пресса, 2002. – С. 304-310.
4. Вайнер Э.Н. Роль и содержание работы учителя в формировании и обеспечении здоровья школьников // Валеология. – 2001. – № 2. – С.21-23.
5. Кириичев В.И. Функциональное состояние центральной нервной системы студентов в период адаптации к учебной нагрузке // Успехи физиологических наук. – 1994. – № 3. – С. 37-88.
6. Кулиш И.Л. Утомляемость и невротические реакции. // Условия формирования и пути предупреждения неврозов и аномалия личности. – М., 1972. – С. 155-157.
7. Ляченков Ю.П. Анализ возникновения невротических реакций у лиц, переболевших

виділяється від 54 (історія, українська мова та література, географія), 81 (соціологія) до 108 (хімія-біологія) годин за планом, з яких 1/2 відводиться на вивчення офісних додатків. У випадку достатньої кількості годин (108 годин) досить глибоко і досконально можна вивчити загальні положення роботи з обробки текстової, табличної та графічної інформації і виробити практичні навички створення документів будь-якого призначення. А через недостатню кількість годин виникає потреба ефективно організувати навчальний процес для того, щоб результат був таким самим як і при достатній кількості годин. Для цього, крім традиційного паперового навчально-методичного комплексу, нами було розроблено Інтернет-ресурс курсу, Інтернет-сайт присвячений OpenOffice.org та тлумачний словник комп'ютерних технологій у мережі Інтернет з локальним доступом, які містять вагомий теоретичний матеріал з комп'ютерних технологій. Адже специфікою дисципліни є те, що для напрацювання необхідних навичок і вироблення вмінь у роботі з різноманітними видами інформації, необхідно багато годин пропрацювати за персональним комп'ютером, тому більшість годин відводиться саме на це, залишаючи за теоретичними знаннями другорядне значення. А використовуючи можливості комп'ютерних локальних і глобальних мереж, вивчення або більш глибоке ознайомлення з теоретичним і додатковим матеріалом можна вивести на самостійну роботу, яка може здійснюватися незалежно від години дня і місяця знаходження студента. На сайті курсу ([icc.melitopol.net/learn](http://icc.melitopol.net/learn)) розміщено лекції, завдання до практичних і лабораторних занять, теми та матеріал для самостійної роботи, а також автоматизований модульний контроль.

Враховуючи те, що OpenOffice.org відносно новий програмний продукт на ринку програмного забезпечення, нами, з метою надання інформації та поширення документації по вільному офісному пакету, для розповсюдження його дистрибутивів з українським інтерфейсом та спілкування користувачів, було розроблено сайт з підтримки українського проекту OpenOffice.org (<http://anotherlevel.profi.net.ua>). На ньому також розміщено з можливістю вільного завантаження презентації по кожному офісному додатку OpenOffice.org і мультимедійний навчальний матеріал з OpenOffice.org Writer; планується розробка подібних матеріалів з інших додатків.

З метою зростання рівня термінологічної культури з теорії комп'ютерних технологій був створений проект електронного тлумачного словника комп'ютерних технологій (ТСКТ) і опублікований у мережі Інтернет (<http://ts.profi.net.ua>) з доступом локальної мережі Мелітопольського державного педагогічного університету. Структурною основою ТСКТ є дві бази даних: база даних словникових статей та база даних користувачів. Блок заповнення інформації, в якому і відбувається саме занесення записів у базу даних словникових статей, та блок керування користувачами, який послуговується записами бази даних користувачів, складає інтерфейс адміністратора. При виборі мови для пошуку терміна (англійська, російська, українська), поле виведення інформації, поле пошуку терміна за ключовим словом, та поле входу для зареєстрованого



програми створення презентацій, а також і комп'ютерні телекомунікації. Оволодіння студентами основними навичками роботи із цими технологіями передбачає вивчення офісних пакетів (систем) - сукупності програм (додатків) з уніфікованим інтерфейсом, які дозволяють виконувати роботу з обробки інформації. Основний етап еволюції офісних пакетів припав на початок 80-х років до середини 90-х. Подальші удосконалення стосувалися лише покращання користувацького інтерфейсу, зручності у роботі, інтеграції з Інтернет та ін., тому сучасні офісні продукти, що пропонують досить багато різних засобів оброблення інформації, їх можна назвати офісними системами.

Сучасні офісні пакети, що існують сьогодні, можна розділити за принципом поширення на три групи (Таблиця 1):

Таблиця 1

**Групування сучасних офісних пакетів**

Група	комерційні	вільнопоширювані	умовнокомерційні
Коротка характеристика	(купівля і обслуговування платне)	і (можна безкоштовно отримати через Інтернет)	(платне оновлення та підтримка)
Приклади	Microsoft Office	OpenOffice.org	EasyOffice
	Star Office	Koffice	
	Applicx Siag Office	GNOMEOffice	

На основі аналізу мережних джерел (<http://www.staroffice.com.ua>, <http://ru.openoffice.org/about-product.html>, <http://www.koffice.org>, <http://www.bytemag.ru/?ID=600807>, [http://chip.ua/articles/office\\_072002](http://chip.ua/articles/office_072002), <http://www.microsoft.com/rus/office/Overview.aspx>) і з урахуванням тенденції поширення відкритих стандартів у Європі та США (<http://i-rs.ru/article/articleview/63/1/35>, <http://i-rs.ru/article/articleview/64/1/35>, [http://www.osp.ru/news/events/2006/03/08\\_02.htm](http://www.osp.ru/news/events/2006/03/08_02.htm), <http://www.zdnet.ru/?ID=510606>) для вивчення основних комп'ютерних технологій нами було обрано офісну систему OpenOffice.org, яка має українську локалізацію, довідку та інтерактивну підтримку у мережі Інтернет.

OpenOffice.org – це міжнародний проект з відкритими вихідними кодами, створений для того, щоб розробити універсальний офісний пакет, що працює на різних операційних платформах (UNIX, Linux, Windows та ін.), і має відкритий API і формат файлів, оснований на XML. OpenOffice.org – мультиплатформний, відкритий, вільнопоширюваний офісний пакет програм, розроблений у рамках проекту OpenOffice.org. У нього входять: текстовий процесор (OpenOffice.org Writer), табличний процесор (OpenOffice.org Calc), графічний редактор (OpenOffice.org Draw), система презентацій (OpenOffice.org Impress), редактор математичних формул (OpenOffice.org Math), система доступу до баз даних (OpenOffice.org Base).

Для вивчення курсу “Основи інформатики та ОТ” (“Інформатика”, “ОТ і ТЗН”) на спеціальностях гуманітарного і природничого профілів

соматическими заболеваниями // Условия формирования и пути предупреждения неврозов и аномалия личности. – М., 1972. – С. 138-157.

8. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов.- СПб:Питер, 2003.-607 с.

9. Семиченко В.А. Психические состояния: Модульный курс. – К., 1998. – С.3-20.

10. Ткачук В.Г., Хапко В.Е. Медико-социальные основы здоровья. – К., 1999. – 151 с.

11. Щеклодкин В.Ф. Психозическое состояние здоровья абитуриентов гуманитарного вуза // Гуманитарные науки. – 2001. – №1. – С. 130-137.

Подано до редакції 03.04.2006

УДК 391 (512/145)7

**ВІДОБРАЖЕННЯ ІДЕАЛУ ЖІНОЧОЇ КРАСИ В ТРАДИЦІЙНОМУ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОМУ КОСТЮМІ**

*Аблямтлова Л. Х.*

*старший викладач кафедри дошкільної педагогіки та методик початкового навчання*

*РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»,*

*м. Сімферополь*

**Постановка проблеми.** Перші уявлення про красу, а потреба в ній є природною складовою істини розумної, людина черпала з навколишнього світу. Поступово від наслідування природи вона переходила до художньо-образного створення одягу і його естетичної функції, завдяки якій ми і визначаємо костюм як вид мистецтва. Він як твір мистецтва завжди відбивав визначений етап розвитку народної культури, був тісно пов'язаний з архітектурою, живописом, музикою, театром. Костюм, на відміну від одягу, ніс у собі образну характеристику не тільки окремої людини, але і нації, народності. Значення цього слова пов'язувалося зі звичаями і звичками, що визначають характер епохи, разом з тим містило в собі і манеру носіння одягу.

Костюм має найбільш тісні зв'язки з людиною. Він у більшій мірі, ніж інші предмети, здатний впливати на естетичне виховання людей, формування їхнього смаку, уявлень про красу. Виразний, образно побудований костюм сприяє розкриттю внутрішнього багатства людини, її індивідуальності.

**Мета статті:** виявити тенденції у трансформації жіночого кримськотатарського костюма.

**Аналіз досліджень і виклад основного матеріалу.** У давнину ідеалом жіночої краси в Криму вважалися тонка талія, довге волосся, чітко обкреслені брови, красиву форму яких кримські татарки підкреслювали чорною сурмою. Фарбування хною пальців рук, долонь у п'яток крапках, а також ступней ніг, мало обрядове значення і було обов'язковим перед весіллям і такими великими святами, як Кьурбан байрам, Ораза байрам, Дервиза, Хьідьірлез, Наврез і ін. Єдиною відмінністю в зачісці заміжніх жінок були кучері на скронях з підстриженого волосся. До кінця безлічі заплетених дрібних кіс кримські татарки привішували амулет ("сач дува") від пристриту [1,с.243].

Кримськотатарська жінка - мати, дружина, виконавиця вікової ролі охоронниці сімейного вогнища. Вона свято сповідувала іслам і визнавала главою родини чоловіка, але ніколи не була рабинєю і робила свій внесок у

розвиток родини і суспільства. Сама природа створила кримських татарок прекрасними. У Криму воедино сплелися м'якість, співучість, неповторність навколишньої природи і врівноваженість, мудрість, жіночність кримськотатарської жінки.

Ця ж природа обдарувала їх талантом робити себе ще привабливішими. У гармонії з жіночим образом знаходився і національний костюм, крій і обробка в яких були продумані так, що будь-яка жінка ставала ідеальною. Так, обов'язковий елемент кримськотатарського костюма - пояс ("кьушак") підкреслював тонкість талії, силует сукні - жіночі форми, мистецьки прикрашені наруківники ("кьапак") - добірність рук. Національний жіночий костюм був складовою частиною естетичних уявлень кримських татарок. Наприклад, костюм тонко відповідав своєрідності національного танцю, що вимагав виняткової плавності рухів. Краса рухів тіла у танцях жінок інших народів ("Янка" - білоруський танець, "Молдавєняска" - молдавський танець, "Гопак" - український танець і ін.) у кримськотатарському цілком компенсувалася витонченими, граціозними жестами рук і поворотами голови. Естетичні представлення кримських татарок перепліталися і з релігійними.

Так, за кримськотатарською традицією, шаровари ("туман", "штан") повинні були прикривати шиколотки, довжина рукавів - зап'ястя рук, під глибоке декольте плаття надівався нагрудник ("коксюк"). А також жінка неодмінно повинна була бути в головному уборі. Стати перед стороннім простоволосою вважалось непристойним. Різноманіття видів головних уборів допомагало кожній жінці підкреслити свою індивідуальність, відбити в костюмі свій естетичний смак.

Завдяки чарівництву рук мереживниць і вишивальниць, що вміли підкреслити всі достоїнства матеріалу, шарфи ("марама" і "шербенти"), різноманітні візерункові хустки ("баш-явлук"), покривала ("ферендже-марама", "дастар"), шапочки ("фески") здобували вишуканий, шляхетний вид. У цілому декор головного убору відповідав оздобленню одягу.

Для вишивок використовувалися нитки м'яких тонів, що мали безліч відтінків, що непомітно переходили один в інший. Шиття на покривалах і хустках було двостороннім, і неможливо було відрізнити виворіт від лицьової сторони. Тканина створювалася з рівномірних по товщині ниток, була тонкої і прозорою. На одному вишитому предметі застосовувалася велика розмаїтість швів.

Кожен головний убір мав своє призначення. Так, наприклад, у степових районах Криму хустки ("баш-явлук") могли входити до комплексу головного убору: нижня хустка ("хані") зав'язувався на потилиці; друга нижня хустка ("кьаим") з набивним візерунком зав'язувався поверх "хані", утворити вузол треба чолом; на дві нижніх хустки накидалася вишита хустка великих розмірів - "Ємен явлук", "чембер". Зав'язувався він так, що всі кінці і кут спускалися по спині [2,с.39].

Покривала ("ферендже марама", "дастар"), обов'язкові для костюма жінки-мусульманки, що звичайно ховали волосся, обличчя і лінії тіла, впливали на загальний силует жінки. Жінки використовували їх при виході

взаємозв'язку закладів та організацій тощо. Комп'ютерні технології дозволяють оптимально використовувати час виконуваної роботи, є зручними для виконання різноманітних операцій з даними та інформацією. Проте їх застосування у різноманітних сферах діяльності людини потребує формування у студентів вищих навчальних закладів різних профілів навчання таких знань та розвитку таких вмінь і навичок, щоб вони відповідали вимогам майбутньої професійної діяльності.

Багато державних і приватних організацій, закладів, компаній та фірм в Україні, в яких студентам доведеться працювати після закінчення вищого навчального закладу, не взмозі купувати програмне забезпечення (ПЗ), що дорого коштує, і тоді вони використовують або не дороге, або вільне ПЗ. Тому, на наш погляд, у процесі вивчення курсу «Основи інформатики та обчислювальної техніки» студентам можна запропонувати вивчення комп'ютерних технологій та вільного програмного забезпечення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** З урахуванням Постанов Верховної ради України «Про рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні» та «Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2006-2008 роки», на основі аналізу літературних та мережних джерел таких вітчизняних та зарубіжних науковців як С.М. Ніколаєнко [1], В.Ю. Габрусев [2], М.В. Селиванов [4], М.Є. Отставнов [3], та ін. [5; 6; 7] ми дійшли висновку, що ознайомлення студентів з вільними комп'ютерними технологіями не суперечить ні методичним принципам вищої школи, ні законодавству України.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Але у проаналізованих роботах не достатньо розглянуті питання викладання у вищому навчальному закладі саме комп'ютерних технологій (текстові та табличні процесори, програми обробки графіки, програми створення презентацій, настільні видавничі системи, системи керування базами даних, комп'ютерні телекомунікації, інтегровані засоби розробки додатків) у вільнопоширюваних офісних системах, наприклад, OpenOffice.org.

**Цілі статті, постановка завдання.** При викладанні комп'ютерних технологій у курсі «Основи інформатики та обчислювальної техніки» для різних спеціальностей гуманітарного або природничого профілю є потреба у його варіюванні відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності студентів. Тому за мету ми поставили так організувати вивчення комп'ютерних технологій, щоб найбільше сприяти поглибленому варіативному засвоєнню матеріалу, використовуючи індивідуальний та диференційований підхід навчання, а також урахувати тенденцію підвищення інтересу світової громадськості до вільного програмного забезпечення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Найбільш використовуваними у майбутній професійній діяльності студентів педагогічного університету гуманітарного або природничого профілю є комп'ютерні технології обробки текстової (текстові процесори), табличної (табличні процесори) та графічної (графічні редактори) інформації,

моральний розвиток; прагнення до морального самовдосконалення нестійке, відбувається за допомогою примусу. Такі студенти практично не використовують етичну бесіду у виховній роботі з членами молодіжних організацій під час педагогічної практики, їх діяльності бракує творчості й самостійності.

**Висновки.** Проведене дослідження уможливило надати наступні рекомендації. Керівники освітніх установ, які співпрацюють з вищими навчальними закладами, мусять пам'ятати, що для успішної практичної діяльності студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» потрібно визначити, чи можуть майбутні педагоги дотримуватися та виконувати загальноприйняті правила поведінки під час управління молодіжною організацією, оскільки їхнє уміння дотримуватися норм загальнолодської моралі істотно впливає на моральну діяльність членів молодіжних організацій.

Перспективні напрямки дослідження полягають в тому, що діагностичне вимірювання керівниками рівнів моральної вихованості майбутніх педагогів стимулюватиме інноваційне та неординарне вирішення завдань морального виховання молоді.

**Резюме.** Дана стаття присвячена питанням діагностики рівнів моральної вихованості майбутніх педагогів під час професійно-педагогічної практики. Автор визначає критерії та показники рівнів моральної вихованості та надає практичні рекомендації керівникам молодіжних організацій для роботи зі студентами спеціальності «Соціальна педагогіка».

**Резюме.** Данная статья посвящена вопросам диагностики уровней нравственной воспитанности будущих педагогов в процессе профессионально-педагогической практики. Автор определяет критерии и показатели уровней нравственной воспитанности и дает практические рекомендации руководителям молодежных организаций для работы со студентами специальности «Социальная педагогика».

**Summary.** This article is devoted to the questions of diagnostics of levels of the moral breeding of future teachers in the process of professional-pedagogical practice. The author determines the criteria and indexes of levels of the moral breeding and gives the practical recommendations to the leaders of youth organizations for work with the speciality students « Social pedagogics ».

#### **Література:**

1. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16 січня 2003 р. № 433-IV) // Україна. Закони. Нове законодавство України / Уклад. Ю.П. Єлісовенко. – К.: Махаон, 2003. – С. 342-345.

2. Нормативно-правова основа діяльності молодіжних громадських організацій / Пос. для НУО України. – К., 2002. – 63 с.

3. Остапчук О. Розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти // Шлях освіти, 2004. – №1. – С.6-11.

Подано до редакції 29.03.2006

УДК 378.3.54:004

## **ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ГУМАНІТАРНОГО І ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛІВ**

*Осадча Катерина Петрівна*

*асистент кафедри інформатики і кібернетики*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** В наш час нові інформаційні технології посідають дуже важливе місце практично в усіх сферах життя. Комп'ютери застосовуються у науці та освіті, бізнесі і торгівлі, в управлінні і

з будинку. У гірничо-прибережному Криму покривала "ферендже марама" мали білий колір і складно драпірувалися, залишаючи тільки шілінки для очей. У степових районах Криму покривала "дастар" були звичайно червоного кольору і являли собою велику шаль, складену по діагоналі.

Різноманіття видів головних уборів допомагало кожній жінці підкреслити свою індивідуальність, відбити в костюмі свій естетичний смак.

Шаль накидалася на голову, не драпіруючи. При зустрічі перехожого жінка прикривала обличчя одним кінцем хустки, тобто створювався зовсім інший силует. Враження ступінчастості створювалося, коли довжина окремих елементів жіночого костюма будувалася так, що можна було бачити відразу весь його склад.

У межах традицій у кожному районі Криму були свої мотиви вишивки головних уборів. Орнаменти вишивок у степових районах відрізнялися достатком квітів, характерних для цієї частини півострова - незабудки, тюльпани, гвоздики. В орнаментах південного узбережжя переважали водорості, стилізована рослинність з геометризваними фігурами [3,с.469].

Орнаментом покривали також поділ одягу, край рукавів, горловину, розріз на груді. Така система охоронних рубежів у сполученні з поясом, по древніх повір'ях, мала магічний сенс і служила оберегом. Пояса ("кьушак") кримських татарок відрізнялися віртуозністю виконання: те вузькі, те широкі, вони привертали увагу своєю нарядністю, красою візерунків - квіткових, геометричних, трав'яних. Плетені з золотих ниток, срібним і позолоченим філігранним, оксамитним, розшитим золотом, на шкіряній основі. Слід зазначити витончене виконання пряжки ("кьушак баш") складних форм: у виді кошиків із квітами, круглі, мигдалеподібні. Вага пряжки міг досягати до 400 р.

Основними видами декорування поясів служили гравірування, філігрань, карбування, лиття, кування, сріблення, чорніння. Використовувалися і накладки зі срібних пластинок. Особливу роль у костюмі грало дерев'яне взуття ("табандьїрькь"), але ходити в ній з легкістю і добірністю було великим мистецтвом, що досягалося спеціальним тренуванням. Вона вирізувала у виді дощечки на двох підставках, попереду прибивалася поперечна шкіряна лямка, куди просовувався носок. Висота підставок доходила до 15 див. Інкрустувалося таке взуття пластинками зі срібла і перламутру [2,с.35]. Головна частина жіночого убрання - плаття, що змінювало свій вигляд протягом багатьох століть. Зшиті із шовку, оксамиту, ситцю, прикрашене золотим шиттям, воно представляло жінок стрункими, величними. З початку XIX і до початку XX в. відомі на півострові колишні у вживанні сукні:

- "шамаладжа-антери". їх шили з вощеної шовкової тканини в двох-триколірну смужку. Особливість їх криючі: маленький виріз, прямої запах, лягає по косою, бічні клини не виступають. З боків у поділу мають розрізи;

- сукні ("антер") у степовому районі Криму одержали назву "кьаптан", шилися із шовкових тканин, на підкладці. Плаття обтягали торе і

розширювалися від талії, завдяки ушитим клинам ("джабу"). Від талії йшов глибокий колінчатий запах праворуч ліворуч. Довгий вузький рукав, що пришивався до верхньої частини стану, представляв єдине ціле з боковинами і плавню переходив у плече без плечових швів. Рукав закінчувався оксамитними, розшитими золотими нитками обшлагом ("кѡпакъ") двох варіантів: у виді одворота і що пристібалися, що мали різну форму;

- сукні "російського покрою", що перейняли назви колишніх варіантів. Це шовкові ("ипек-антери"), що входили в моду оксамитні - "кѡдифе-антер". Особливість їх криючі: відрізне по талії, з призібраною спідницею, комір-стійка, викроєний рукав [2; 29].

За всіх часів жіночі плаття відрізнялися розмаїтістю кольору. Жінки, збираючись разом, складали колірну симфонію квітника. Колір у костюмі мав і символічне значення. Червоний колір - символ любові, краси, життя. Зелений колір - символ молодості, весни і волі. Жовтий колір - символ духовної і фізичної чистоти, багатства і благополуччя. Тому святкові убрання кримських татарок вишивалися золотими нитками, прикрашалися золотими монетами, тасьмою жовтого кольору. В одязі дівчини переважали відтінки блакитних, зелених, жовтих квітів. Наречена завжди була в сукню червоного кольору. У костюмах жінок зрілого віку були присутні насичені кольори. З образом сприйняття всього плаття нерозривно зв'язаний нагрудник ("кекслюк"), що надівався під глибоке декольте. Прикрашали його монетами і шиттям. Нагрудними прикрасами були також перлові грати, що представляли собою сітку у формі п'ятикутника - "кѡпас", "кѡфесї". Прикраси склалися з великої кількості монет, що пришиті між чи каменями були сплетені з дрібних перлів.

Національний костюм кримських татарок відігравав роль "класового і вікового визначника". Якщо сукні шили для жінки похилого віку, його декор був надзвичайно скромний. Для прикраси плаття часто використовувалися ряд срібних гудзиків із гравірованим малюнком ювелірної роботи і вузька тасьма, що облямовує комір і рукав. Від плаття віяло спокоєм і домашнім затишком.

Молоді жінки і дівчини більш вважали за краще опатні туалети із шовку й оксамиту. Носили вони також різноманітні фески, не тільки помистецькі розшиті, але і покриті ажурним сріблом. Декор фески відповідав оздобленню одягу в цілому.

Розмаїтістю тканини, досконалістю обробки відрізнялися костюми жінок вищих станів. Жінки в родинях кримських мурзів і беїв вважали за краще дорогі прикраси. Мандрівниця з Росії в 1845 р. О.Шишкіна описала прикраси дочки Адиль бей: "...Шия і груди були зовсім закриті в кілька рядів золотими монетами, тут же була дівчинка, у якої на грудях були широкі перлові грати" [4,с.108]. Але незалежно від соціального статусу, усі кримські татарки прагнули мати прикраси. І як відзначив Х. Монастирски: "Татарки великі мисливиці до кілець і браслетів і носять особливо перші в такій кількості, що ними нанизуються майже всі пальці рук [5,с.213].

Великою розмаїтістю відрізнялися браслети ("билезик"): суцільні;

основному відповідають вимогам сучасного суспільства, але судження про загальнолюдські цінності формальні. Такі студенти розуміють моральні поняття, але не можуть чітко визначити їх зміст і сутність; вони в цілому визнають позитивну роль етичної бесіди у моральному вихованні; уміння діагностувати і планувати власний моральний розвиток в основному сформовані; прагнення до морального самовдосконалення стійке, але інколи відбувається за примусом. Активно, але недостатньо самостійно використовують етичну бесіду у виховній роботі з членами молодіжних об'єднань під час педагогічної практики.

Таблиця 1

Показники оцінювання	Рівень і бал		
	Низький (від 0 до 3 балів)	Середній (від 4 до 6 балів)	Високий (від 7 до 10 балів)
<b>1. Інтелектуально-пізнавальний критерій</b>			
а) знання про сутність моралі	фрагментарні	неповна інформованість	повна інформованість
в) усвідомлення моральних понять	в основному розуміє, але бракує аргументованого судження щодо змісту і сутності моральних понять	розуміє, але не може чітко визначити зміст і сутність моральних понять	розуміє, може чітко визначити зміст і сутність моральних понять
<b>2. Емоційно-мотиваційний критерій</b>			
а) моральний вибір у педагогічних ситуаціях	не завжди позитивний	в цілому позитивний	завжди позитивний
б) ціннісні орієнтації (моральні переконання, свєрідність інтересів, потреб, уподобань)	не завжди відповідають вимогам сучасного суспільства; судження про загальнолюдські цінності однобічні, ставлення до духовно-моральних цінностей формальне	в основному відповідають вимогам сучасного суспільства; судження про загальнолюдські цінності формальні, ставлення до духовно-моральних цінностей у цілому позитивне	відповідають вимогам сучасного суспільства; судження про загальнолюдські цінності самостійні, позитивні; стійке позитивне ставлення до духовно-моральних цінностей
в) визнання ролі етичної бесіди моральному вихованні	визнає, але не надає важливого значення	визнає в цілому позитивно, але нечітко уявляє її значення у моральному вихованні	визнає значну роль етичної бесіди у моральному вихованні
<b>3. Поведінково-вчинковий критерій</b>			
а) вміння діагностувати і планувати власний моральний розвиток	недостатньо сформовані	в основному сформовані	повною мірою сформовані
б) прагнення до морального самовдосконалення	нестійке, відбувається за допомогою примусу	стійке, але іноді відбувається за допомогою примусу	стійке, відбувається без примусу
в) ретельна підготовка до використання етичної бесіди з метою виховання членів молодіжних організацій під час педагогічної практики	майже не використовують бесіди на етичні теми; бракує творчості й самостійності	активне, але недостатнє використання етичної бесіди	активне, педагогічно доцільне використання етичної бесіди

Для низького рівня моральної вихованості майбутнього вчителя характерними є фрагментарні знання про сутність моралі, виховний потенціал етичної бесіди. Такі студенти в основному розуміють моральні поняття, але їм бракує підготовки до аргументованого судження щодо їх змісту і сутності. Моральний вибір у педагогічних ситуаціях не завжди позитивний; ціннісні орієнтації в основному відповідають вимогам сучасного суспільства, але судження про загальнолюдські цінності однобічні, ставлення до духовно-моральних цінностей формальне. Студенти, які належать до цієї групи, визнають роль етичної бесіди у моральному вихованні, але не надають їй важливого значення. У них недостатньо сформовані вміння діагностувати і планувати власний

визначено: вміння студентів діагностувати і планувати власний моральний розвиток у процесі морального виховання; прагнення до морального самовдосконалення; ретельна підготовка до використання етичних бесід у процесі виховної роботи з членами молодіжних організацій під час педагогічної практики.

Слід зауважити, що не завжди розуміння моральних понять відповідає реальній поведінці, і перехід від загальних знань і уявлень про мораль до самостійного використання етичних бесід у процесі морального виховання відбувається далеко не завжди. Тому ці відомості отримують методом анкетування, а також методом вивчення індивідуальних особливостей моральної діяльності студентів.

Оцінювання показників здійснюється за десятибальною шкалою, що запропоновано експертною групою вчених (Б.Брилін, О.Мартинюк, І.Назаренко, М.Окса), відповідно до якої якісні показники високого рівня оцінюються від 7 до 10 балів, середнього – від 4 до 6, низького – від 0 до 3 балів.

Важливим для вивчення рівня моральної вихованості майбутнього соціального педагога, і це підтверджується власними дослідженнями, є ранжовання прояву кожного показника об'єктів аналізу й оцінювання від найменшого до найбільшого в межах можливого для студента.

Таким чином, нами визначено показники моральної вихованості майбутнього вчителя, що подані у таблиці (див. табл.1).

На основі суми оцінок названих вище показників визначаються групи студентів за трьома рівнями моральної вихованості: високий, середній, низький.

Для високого рівня моральної вихованості майбутнього вчителя характерним є взаємозв'язок моральної свідомості та діяльності, що передбачає повну інформованість про сутність моралі, системність знань про виховний потенціал етичної бесіди, розуміння та чітке визначення змісту і сутності моральних понять. Моральний вибір у педагогічних ситуаціях завжди позитивний, ціннісні орієнтації відповідають вимогам суспільства (утвердження доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, взаємоповаги, власної гідності, відповідальності, непримиренності до фальші, цинізму, лицемірства, лінощів, неробства, паразитичного існування та ін.). У майбутнього вчителя сформовані вміння діагностувати і планувати власний моральний розвиток; засвідчено наявність стійкого прагнення до морального самовдосконалення, що відбувається без примусу; активне і педагогічно доцільне використання етичної бесіди у виховній роботі з членами молодіжних організацій під час педагогічної практики.

Середній рівень моральної вихованості майбутнього вчителя характеризується епізодичним проявом взаємозв'язку моральної свідомості, почуттів, діяльності; неповною інформованістю щодо сутності моралі. Знання про виховний потенціал етичної бесіди безсистемні. Моральний вибір у педагогічних ситуаціях в цілому позитивний; ставлення до духовно-моральних цінностей також позитивне; ціннісні орієнтації в

складаються з декількох частин, з'єднаних між собою; скручені, що нагадують канат; що складаються з ряду чи каменів ланцюжків, з'єднаних між собою.

Для виготовлення ювелірних виробів використовувалися шляхетні і прості метали. Улюблені камені, метали ввійшли в прислів'я і приказки кримських татар: "іжею були ячмінь і крупа, каменем були золото і перли", "Ремесло - золотий браслет на руці".

Ювелірним прикрасам кримських татарок властиво своя особлива добірність виконання, свої форми, орнаменти. Усі прикраси, без яких не обходилася жодна кримськотатарська жінка можна розділити на наступні групи: прикраси для голови - "тепелик", "алтин-сургуч"; шийні прикраси - "инджи-алтъш", "боюнджак"; прикраси для пояса - пряжки ("кьушакъ баш"); прикраси для рук - "билезик", "юзюк"; вишукано оформлені амулети "боюн-кьасиде", "сач-кьасиде".

У національному костюмі прикраси виконували естетичну, знакову, апотропейну функції. Апотропейна роль написів, цитат з Корана була однієї з головних у кримських татарок. Захисну функцію виконували кольору (червоний, чорний, блакитний) і трикутна форма амулетів, ювелірні прикраси. Прикраси з коралів мали знакову функцію. Знакову функцію виконували також пояси. Вузькі пояси носили дівчини, а в жінок пояса були широкі з пряжкою до 18,5 див у діаметрі.

У національному костюмі кримських татарок з найбільшою силою відбулося ансамблеве почуття: уміння бачити кожну деталь окремо, їхній взаємозв'язок і взаємовплив, нарешті, весь костюм у цілому. Кожна жінка мала власний характер, що відбивався в костюмі, підкреслювався ним. Костюм виявляв красу пропорцій і форм фігури - найважливіша ознака жіночності.

У к. XI - н. XX ст. кримськотатарський костюм перетерплював істотні зміни і зрештою був замінений європейським. Традиції зникли з повсякденного життя, але можливість зберегти створену століттями гармонію жіночого образу і костюма, уплітаючи традиційні елементи в сучасні жіночі костюми [1-5].

**Висновки.** Отже, у традиційному кримськотатарському костюмі втілено основні ідеї духовного життя кримськотатарського народу, відбито гармонійність кримськотатарської жінки з природою, соціальні ролі матері, дружини, господарки будинку, естетичні уявлення кримських татарок, тісно переплетені з релігійними.

Традиційний кримськотатарський жіночий костюм є зразком народної творчості, еталоном краси.

Сучасний жіночий костюм не є чимось застиглим, життя вносить у нього зміни, зв'язані зі збагаченням соціальної ролі кримськотатарської жінки. Усі частіше вона виступає як ділова жінка, що займає визначні соціальні позиції. При створенні сучасного костюма йде процес творчого переосмислення традицій народного костюма з урахуванням сучасних умов, тому важливо звернути увагу на такі властивості традиційного кримськотатарського костюма, як форма і крій костюма, лінії силуету,

конструктивні лінії, що представляють інтерес з погляду не тільки раціональності, але і краси. А також враховувати оздоблення народного костюма в цілому, колір, техніку візерунка, почуття матеріалу і т.д. Саме ці риси традиційного костюма складають змісту поняття "народні мотиви". Народні мотиви - це переломлення народних традицій у сучасному мистецтві створення речей.

Для національної культури важливо не втратити, а, навпроти, у тенденціях зміни життя збільшити вікову гармонію образу жінки, втіленої в традиційному кримськотатарському костюмі.

**Резюме.** У статті автор просліджує створену століттями гармонію жіночого образу і традиційного кримськотатарського костюма. Виявляє, як естетичний смак кожної жінки знаходить висвітлення в створенні і прикрасі окремих елементів костюма.

**Резюме.** В статье автор прослеживает созданную веками гармонию женского образа и традиционного крымскотатарского костюма. Выявляет, как эстетический вкус каждой женщины находит отражение в создании и украшении отдельных элементов костюма.

**Summary.** In this article the author gives a picture of harmony between the woman image and the traditional Crimean-Tatar costume. Each detail of the costume, each ornament of it is an embodiment of the Crimean-Tatar identity and of her aesthetic taste.

#### Література

1. Куфтин Б.А. Южнобережные татары Крыма // Забвению не подлежит (из истории крымскотатарской государственности и Крыма) – Казань: Татарское книжное издательство, 1992. – 256 с.
2. Рославцева Л.И. Одежда крымских татар XIX – начало XX вв. Историко-этнографическое исследование. - М. Наука, 2000. – 204 с.
3. Саковец Т.М. Крымские орнаменты в рисунках В.В.Контрольской (из фондов Бахчисарайского историко-культурного заповедника). – Симферополь, 1997. – Вып. №1 – С.468 - 474.
4. Шишкина О. Заметки и воспоминания русской путешественницы по России 1845 г. - СПб., 1848, Ч.2. – С. 105 - 106.
5. Монастырлы Х.А. Одежда крымских татар // Третья учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии. – Симферополь. – 1890. – 213 с.

Подано до редакції 20.03.2006

УДК 159.928: [81'342: 81'246.3]

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ

*Анафієва Е. Р.*

*викладач кафедри методик початкового навчання*

*РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»,*

*м. Симферополь*

**Постановка проблеми.** У результаті виконання мовленнєвих операцій формуються автоматизовані мовленнєві навички (вимовні, лексичні, граматичні), але дія мовленнєвої діяльності цього недостатньо. У дітей необхідно формувати ще й комунікативно-мовленнєві вміння [10, с.15].

Проблема співвідношення умінь і навичок у навчанні мови не має однозначного трактування. Згідно з традиційною точкою зору, "навичку називають автоматизованим компонентом якоїсь діяльності. Причому якщо діяльність виконується свідомо, то навичка (як дія) - підсвідоме. У момент виконання дії увага людини, що говорить, спрямована на саму дію, а ні на спосіб її виконання. Якщо дія автоматизована, то людина ні міркує про те,

соціальних педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення критеріїв оцінки моральної вихованості майбутнього вчителя необхідно чітко окреслити „еталон” вимірювання. Він ґрунтується на сучасних вимогах до майбутнього вчителя, визначається сукупністю ознак, що розкривають високий рівень розвитку відповідних моральних якостей, і розглядається як кінцевий результат виховного процесу вищого навчального закладу.

Для характеристики рівнів моральної вихованості майбутніх соціальних педагогів нами виділено три параметри: інтелектуально-пізнавальний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вчинковий. Оскільки всі критерії моральної вихованості особистості тісно взаємопов'язані між собою, ми зробили висновок про те, що повністю розкритися вони можуть лише у контексті цілісної особистості. При цьому цілісність таких критеріїв відбувається у взаємозв'язку моральної свідомості та моральної діяльності.

Такий підхід послугував основою для визначення показників, що відображають наявність і стійкість моральних якостей, характер моральної діяльності майбутнього вчителя. Їх застосування допомогло визначити яким чином моральні уявлення, погляди, оцінки, орієнтації, вчинки та дії характеризують моральність особистості студента.

Інтелектуально-пізнавальний критерій допомагає діагностувати моральну вихованість майбутнього вчителя. Показниками оцінювання тут виступають: знання про сутність моралі, про виховний потенціал етичних бесід з членами молодіжних організацій, усвідомлення студентами моральних понять. Такі якісні характеристики знання, як конкретність, системність ми розглядали як додаткові, використовуючи їх для характеристики моральної свідомості студента. На нашу думку, усвідомлення моральних понять можливе за умови їх відповідності особистісному досвіду, тому діагностика повинна також включати вивчення самооцінки моральності.

Емоційно-мотиваційний критерій моральної вихованості майбутнього вчителя ми характеризуємо показниками: моральний вибір, ціннісні орієнтації студента (моральні переконання, своєрідність інтересів, потреб, уподобань), визнання ролі етичної бесіди у моральному вихованні членів молодіжних організацій. Моральний вибір студента у педагогічних ситуаціях діагностується за допомогою методів анкетування та інтерв'ювання. Для вивчення ціннісних орієнтацій студентів застосовуються методи збору інформації про успішність навчально-виховної діяльності студентів, їхні уподобання під час дозвілля. З метою діагностики визначення студентами ролі етичної бесіди з членами молодіжних організацій використовуються полярні шкали „позитивних” та „негативних” характеристик емоційного ставлення до управління молодіжною організацією.

Оскільки дії і вчинки особистості є показниками рівня моральної вихованості, найретельнішому вивченню підлягає поведінково-вчинковий критерій, що є основою порівняння рівнів моральних знань і практичних навичок, умінь і звичок у поведінці людини. Показниками цього критерію

вихованості фахівців з вищою освітою, які повинні орієнтуватися у змінах законодавства щодо соціальної політики держави, самостійно поповнювати знання, творчо мислити та діяти.

Це висуває нові завдання, вирішення яких вимагає інноваційного та неординарного розв'язання, що неможливо без урахування загальнонаціональних та загальнолюдських цінностей, оскільки фундаментом інноваційного потенціалу освітніх установ вважається культурно-освітні можливості країни (галузі, регіону, підприємства) [1, с.342]. Про це також вказується у Конституції України, Законах України «Про об'єднання громадян», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про захист суспільної моралі», у Європейській декларації стосовно завдань у галузі культури.

Розв'язання цих завдань стосується керівників молодіжних організацій, які не тільки захищають законні соціальні, економічні, творчі, вікові, національно-культурні та інші інтереси членів об'єднань, а й несуть відповідальність за успішне управління молодіжними організаціями, беруть активну участь у навчанні та моральному розвитку молоді, аби зберегти національні ідеї і принципи, що становлять духовну спадщину України.

Зауважимо, що в ряді окремих угруповань лідери не звертають серйозної уваги на моральний розвиток членів молодіжних громадських організацій, допускають недоліки у виховній роботі, і, насамперед, діагностиці рівня моральної вихованості студентів, з якими співпрацюють під час професійно-педагогічної практики. Але треба зазначити, що за порушення законодавства до об'єднання громадян (пропаганда насильства чи жорстокості, розпалювання національної та релігійної ворожнечі, обмеження загально визнаних прав людини та ін.) застосовуються стягнення [2, с.51-59].

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемі виміру моральності особистості приділено значну увагу у дослідженнях І.П.Анненкової, Л.І.Божович, І.С.Григорчука, Г.Є.Залеського, А.В.Зосимовського, В.О.Інжестоквої, С.Г.Карпенчук, А.І.Кочетова, М.Й.Красовицького, З.М.Курлянд, Г.М.Падалки, Т.О.Первушиної, Л.Л.Побережної, О.П.Рудницької, О.М.Яція та інших. Аналіз також показує, що в літературі останніх років з'явилися праці щодо організації методичної роботи з молоддю (А.Капська, В. Крижко, О.Остапчук, Є.Павлютенков та ін.); форм організації дозвілля дітей та молоді (В. Молочний, С. Меньков, О. Безпалько та ін.); історичних аспектів виховання в молодіжних організаціях (Г.Грибанова, Є. Гурін, О.Сич та ін.), сучасних виховних механізмів і технологій (І.Василенко, М.Лукашевич та ін.). Проте власне визначення методів діагностики спонукали нас до розроблення критеріїв рівня моральної вихованості майбутніх учителів під час управління молодіжною організацією. Це також зумовлено потребами у методичних рекомендаціях із підвищення ефективності самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів під час професійно-педагогічної практики.

**Мета статті** – виявити критерії моральної вихованості майбутніх

як її виконати, ні міркує про правило – дія виконується автоматично" [13, с.7].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У методиці навчання мов недостатньо послідовно розрізняють ті уміння й навички, які, з одного боку, стосуються засвоєння окремих дій, пов'язаних з фонетикою, граматику, а з іншого боку - ті уміння і навички, що стосуються мовленнєвої діяльності і включають зазначені вище фонетичні, лексичні, граматичні уміння й навички, але не обмежуються ними [1-16]. Прикладом такого нерозрізнення може бути визначення умінь та навичок у словнику з методики російської мови: „В учнів формуються навички: сприйняття мовлення, або аудіювання; усного і мовлення, або говоріння: вибір слів, створення необхідних граматичних форм, побудова речень, звукове оформлення мовлення; письма - досить швидкого, каліграфічного та орфографічне правильного; читання - досить швидкого, правильного, свідомого та виразного" [8, с.119].

Питання про визначення сутності умінь та навичок розглядали й українські дидакти. На думку В.О. Онищука, уміння - це здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду; навичка - це компонент складного уміння, основною ознакою якого є частковий автоматизм рухів [11, с.80].

**Мета статті** - розкрити психологічні передумови процесу формування орфоепічних умінь і навичок в умовах багатомовності.

**Виклад основного матеріалу.** Для сучасної методики викладання мов характерним є розрізнення умінь та навичок. Вважається, що не можна говорити про навички стосовно мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма, оскільки така діяльність, яка спрямована передусім на зміст комунікативного завдання, не може бути автоматизованою.

Ю.І. Пассов використовує двокомпонентну схему: „навичка - мовленнєве уміння". Він визначає мовленнєве уміння як систему, а навички - як елемент системи. На думку Ю.І. Пассова, вміння - це свідомо діяльність, що ґрунтується на системі підсвідомо функціонуючих дій і спрямована на рішення комунікативних завдань. Під навичкою автор розуміє відносно самостійну дію у складі свідомої діяльності, яка завдяки повній сукупності якостей є однією з умов виконання цієї діяльності.

Навички є лише одним з компонентів, що забезпечують мовленнєву діяльність говоріння, що у свою чергу визначається щонайменше трьома факторами - "знанням одиниць мови і правил їхнього сполучення, навичками користування цими одиницями і комбінаційними правилами, уміннями використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації" [4, с.142].

Однією з основних психологічних передумов і водночас основних психологічних умов ефективності процесу формування навичок є цілеспрямованість виконання учнями кожної мовленнєвої дії. Виходячи з загальних положень теорії мовленнєвої діяльності, яку розробив

О.О.Леонтьєв, в міру того, як формування навички завершується, цілеспрямованість утрачає своє значення. Виконання цієї дії стає способом виконання іншої, більш складної дії.

Мовленнєве уміння - особлива здатність людини, що стає можливою в результаті розвитку мовленнєвих навичок. О.О.Леонтьєв вважає, що навички - це "складання мовленнєвих механізмів", а уміння - це використання даних механізмів для різних цілей.

Навички мають стійкість і здатність до переносу в нові умови, на нові мовні одиниці і їхні сполучення, а це означає, що мовленнєві уміння включають комбінування мовних одиниць, застосування останніх у будь-яких ситуаціях спілкування і носять творчий, продуктивний характер. Отже, розвивати мовну здатність дитини - значить розвивати в нього комунікативно-мовленнєві уміння.

Говорячи про оволодіння мовою, необхідно досить ясно уявляти собі психологічну специфіку тих мовленнєвих умінь, що потрібно сформувати, "їхнє місце в загальній ієрархії мовленнєвих умінь. Іншими словами, володіння й оволодіння мовою визначені лише в кожному окремому випадку через психічну характеристику мовленнєвих дій, які ми формуємо" [14, с.13].

Мовленнєве вміння - це мовленнєва дія, яка також здійснюється за своїми оптимальними параметрами. Такими параметрами є неусвідомленість, повна автоматичність, відповідність нормам мови, нормальний темп виконання, усталеність [7, с.221].

Аналіз визначень поняття „вміння" у різних галузях науки дає підстави зазначити, що 1) уміння є продуктом свідомої діяльності людини; 2) наявність знань є необхідною умовою для формування вміння; 3) уміння передбачає здатність застосовувати знання на практиці у звичних або змінюваних умовах для розв'язання конкретних завдань (творчо).

На тісний взаємозв'язок між уміннями і навичками вказують С.У.Гончаренко, С.Н.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна та інші, розглядаючи уміння як готовність до свідомих і точних дій, а навички як автоматизовану ланку цієї діяльності (при цьому, на думку вчених, елементи умінь часто переходять у навички).

Деякі вчені (Г.О.Люблінська, К.К.Платонов, Г.І.Щукіна та ін.) дотримуються думки, що уміння й навички - дії різної природи й походження, до того ж уміння ніколи не може перейти у навичку.

Л.Г.Воронін, І.І.Богданова, Ю.А.Бурлаков вважають, що уміння ґрунтуються на навичках, а не навпаки. Одностайний з ними і К.К.Платонов, який стверджує, знання породжують навички, а навички - уміння. Саме вміння мають бути основною категорією і кінцевою метою педагогічного процесу.

Розгляд питання про формування в учнів орфоепічних навичок викликає необхідність розкриття поняття „орфоепічна навичка", її психологічної природи.

Термін „орфоепічна навичка", введений Р.І.Аванесовим ще в 50-х роках, частіше використовується в методичній літературі. У роботах із

психічні функції людини - її розумова діяльність, емоційна сфера та вольова активність - мають з урахуванням віку підтримуватись і формуватись з раннього дитинства, щоб стати основою для розвитку духовної незалежності, почуття впевненості у житті, соціальної активності, глибокого інтересу до оточуючих людей, умов їх життя.

**Висновки.** Розглянувши педагогічні погляди видатних представників німецької педагогіки, можна дійти висновків.

1. Для сучасної полікультурної освіти не втрачають своєї актуальності ідеї німецьких педагогів про єдність людства і людської культури, а також про вирішальну роль освіти і виховання у формуванні планетарного мислення особистості.

2. Загальнолюдські цінності: істина, краса, добро, любов, що визнавалися німецькою педагогікою як основоположні у вихованні Людини, мають залишатися і сьогодні аксіологічними засадами освіти молоді взагалі і полікультурної освіти зокрема.

3. Сучасна кроскультурна освіта має тісно пов'язуватися з моральним вихованням підростаючих поколінь землян, що є важливим з точки зору збереження людської цивілізації.

**Резюме.** Стаття присвячена визначенню актуальних для сучасної полікультурної освіти ідей німецької педагогіки стосовно єдності світу, необхідності морального виховання особистості на основі загальнолюдських цінностей: краси, добра, любові.

**Резюме.** Стаття посвящена аналізу актуальних для сучасного полікультурного образования ідей немецкой педагогики относительно единства мира, необходимости нравственного воспитания личности на основе общечеловеческих ценностей: красоты, добра, любви.

**Summary.** The article is devoted to the most important ideas of German pedagogics concerning of world's unity, the necessity of personality's moral development basing on common values: beauty, kindness, love and their importance for modern multicultural education.

#### **Література:**

- 1.Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12-14.
- 2.Вульфсон Б. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI веков //Педагогика. – 2002. - № 10. – С.3.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 152.34.

## **ДІАГНОСТИКА РІВНЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»**

*Москальова Людмила Юрївна  
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри  
дошкільного виховання та соціальної педагогіки  
Мелітопольський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Процес морального виховання майбутніх соціальних педагогів у контексті Болонського процесу стає можливим лише в умовах поступового переходу від авторитарного-директивного стилю управління молодіжними організаціями до демократичного, що потребує впровадження особливих форм і методів. Так, О.Остапчук зазначає, що авторитарно-директивним способом досягти сталого розвитку сфери освіти неможливо [3, с.6]. Водночас, сучасний етап розвитку українського суспільства посилює особливі вимоги до моральної



його метою має бути життя відповідно до традицій народу і законів держави. Виховання – це мистецтво робити людей моральними.

Й.Гербарт доводив, що філософія визначає мету виховання, психологія – шляхи її досягнення, а педагогіка здійснює те й інше через навчання. Метою виховання він проголошував виховання “добросесної” людини, яка вмє пристосуватися до соціально-політичного ладу, підкоряючись йому. Мета виховання полягає у формуванні гармонії волі з етичними ідеями та вироблення багатостороннього інтересу. Моральне виховання має ґрунтуватися на п’яти головних ідеях: внутрішньої волі, що робить людину цілісною; вдосконалення, що поєднує силу й енергію волі та забезпечує “внутрішню гармонію”; приязні, що узгоджує волю людини з волею інших; права, що має вирішальне значення у вирішенні конфліктів між волею людей; та справедливості, що передбачає покарання для порушників закону.

Ф.А.В.Дістервеґ завданням школи вважав виховання гуманних людей, справжніх громадян, які мають поєднувати любов до людства і свого народу. Він говорив, що Людина – його ім’я, німець – його прізвище. Найвища ж мета учителя полягає у вихованні самодіяльності дитини для служіння істині, красі, добру. А істина полягає у вічному русі разом з людським родом.

Не втрачає актуальності й думка Ф.Фребеля щодо визнання основою філософії ідеї єдності Всесвіту, що має сьогодні достатньо велику кількість прихильників у різних регіонах світу.

Г.Кершенштейнер стверджував, що моральність виховується через реалізацію у вчинках, у конкретній справі, а можливості для цього мають бути різноманітними. Завдання вчителя полягає у тому, щоб навчити дитину самостійно та відповідально користуватися свободою та сформувати моральну особистість з власним оригінальним духовним світом. Це є можливим в умовах дійсного колективізму, коли діяльність усіх має соціально значущий творчий характер. Багатство і різноманітність типів особистості передбачає різноманіття моральних ідей, при цьому дуже важливим є індивідуальний підхід. Соціальна педагогіка П.Наторпа вимагала, щоб дитина стала гідним членом людської спільноти. Її представники вважали неможливим виховання дитини поза суспільством, оскільки, на їх думку, це призведе до обмеження та зупинки індивідуального розвитку. Виховання й освіта – це основні форми відносин між особистістю і суспільством, це форма “облагороджування всього життя народу”.

Основу діяльності вальдорфської школи становить антропософія – усвідомлення своєї людяності. Це шлях пізнання, який намагається привести у відповідність духовне в людині до духовного у Всесвіті. Досягається це за формулою: не завантажуй пам’ять учня, а розвивай здатність відчувати, творчо діяти, бачити й чути Природу, формуй художній смак. Мета вальдорфської школи – навчити дитину контактувати зі світом, розвинути її приховані здібності, відкрити, творче, активне ставлення до світу, сформувати планетарне мислення. Три взаємопов’язані

психології замість терміна „орфоепічна навичка” використовується “вимовна навичка” без належної їх диференціації. Відсутність чіткого розрізнення понять „вимовна навичка” і „орфоепічна навичка” ґрунтується на спільній артикуляційно-слуховій основі цих двох видів навичок. Однак між мовними та орфоепічними навичками не завжди існує повна відповідність.

Відхилення від орфоепічних норм, які існують у певному мовному середовищі, відповідно впливають і на формування вимовних навичок. А тому ступінь взаємної відповідності між вимовними та орфоепічними навичками в кожному конкретному випадку залежить від характеру мовного оточення носія мови.

Психологи, розглядаючи орфоепічні навички в системі інших мовних навичок, вказують на їх неоднорідність. Орфоепічна навичка, на думку П.О.Шеварьова, за природою формування є розумовою. Які ж якості повинна мати орфоепічна навичка?

Перш за все це автоматизованість. Навичку називають автоматизованим компонентом будь-якої діяльності. Причому, якщо діяльність виконується свідомо, то навичка (як дія) - підсвідоме. У момент здійснення дії увага людини, що говорить, спрямована на саму дію, а не на спосіб його виконання. Якщо дія автоматизована, то людина не думає про те, як його виконати, дія здійснюється автоматизовано. Ця якість сприятиме тому, що мовлення людини буде у доброму темпі, без зупинок. Автоматизована дія характеризується економічністю його виконання.

Другою властивістю орфоепічної навички, яка не менш важлива для мовлення, є стійкість. Вчителям добре знайоме явище, коли відпрацьований і гарно вимовлений ізольований звук втрачає свою досконалість як тільки він вимовляється не окремо, а у слові, включається з даним словом у фразу.

Чому це трапляється? "Причина проста: постійна концентрація уваги на ізольованих труднощах призводить до того, що у разі появи іншої труднощі увага переключається на неї, а контроль за дією, сформованою у „теплих” умовах, стає слабким" [13, с.8].

Третя якість орфоепічної навички - це гнучкість. На цій якості базується переніс, без чого навичка залишається „річчю у собі”, вона ні спрацює у нових ситуаціях.

Процес формування вимовних навичок у дитини, як зазначає М.С.Вашуленко, здійснюється в процесі наслідування і проходить кілька етапів. У ранньому віці, у результаті послідовного засвоєння дітьми комплексів рухів таких органів мовного апарата, як дихальне горло, голосові зв’язки, язик, нижня щелепа, губи та піднебіння, у них розпочинає формуватися звуковимовна. Усі ці компоненти рухів координуються - зі слуховими враженнями та уявленнями. Поступово між окремими слуховими уявленнями про звуки мовлення з відповідними артикуляційними рухами встановлюються тісні взаємозв’язки [1, с.51].

Формуючись у процесі наслідування, вимовні навички дітей молодшого віку ґрунтуються на неусвідомленій основі. Як відзначає

А.М.Гвоздев, раннє розуміння дитиною слів базується не на фонемному звучанні, а на загальному сприйнятті ритміко-мелодійної структури слова чи фрази. Слово сприймається як єдиний звуковий комплекс, що не членується. А тому окремі огріхи у вимові при збереженні ритміко-мелодійної структури слова (кількості складів, наголосу) можуть не впливати на розуміння його змісту.

На наступних стадіях оволодіння мовленням у процесі наслідування дитина засвоює вимовні особливості і фонетичну систему літературної мови (чи діалекту) тих носіїв мови, з якими вона повсякденно спілкується. [2, с.37].

Оволодіння правильним усним мовленням - процес, що складається з активних дій дитини: фізичних рухів мовних органів (зовнішні дії) і зусиль інтелектуально-емоціональних (внутрішні дії). Із багатьох дій, які учень виконує на уроці в процесі мовного спілкування з учителем та з товаришами, Л.П.Федоренко виділяє ті, без яких орфоепічні навички сформувати неможливо: 1) активна вимова і слухання звукових одиниць (робота органів мовлення - фізичні рухи м'язів мовного апарата; напруження слухових органів); 2) розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків - морфем, слів, речень - із позамовною реальністю; постійне зіставлення власної вимови із зразками орфоепічного мовлення (робота фізіологічного апарата мислення); 3) запам'ятовування (робота пам'яті).

Таким чином, у виробленні орфоепічних навичок, крім механічних дій, що ґрунтуються на наслідуванні, обов'язковими є і розумові операції (дії). На цій основі процес формування орфоепічних навичок, на думку М.С.Вашуленка, має виступати як навчальний, відповідно організований, а самі ці навички повинні стати в один ряд із іншими навчальними навичками.

Коли дитина приходить до школи, вона, як правило, володіє майже цілком сформованими вимовними навичками рідної мови, що виявляються у вимові окремих звуків (голосних і приголосних), їхніх сполучень, окремих граматичних форм. У зв'язку з тим, що вимовні навички сформовані у процесі неусвідомленого наслідування мовлення свого оточення, вони не завжди відображають орфоепічні норми. Тому з початку шкільного навчання з'являється необхідність вимовні навички частини дітей (а іноді і всіх дітей даного класу) приводити у відповідність з орфоепічними нормами літературної мови.

При цьому, згідно з ученням І.П.Павлова, зв'язки між окремими аналізаторами, що сформувались раніше, не зникають, а тільки пригальмовуються і поступово згасають. Замість них налагоджуються нові тимчасові зв'язки [12, с.333].

Сказане стосується певних відмінностей у межах однієї мови. Більш складною є ситуація двомовності та багатомовності. Так, для Криму характерне те, що значна частина дітей з раннього віку перебуває під впливом двох чи декількох мов, що значно впливає на становлення орфоепічних навичок у кожній з них.

нового ширшого змісту та значення, оскільки одним із завдань полікультурної освіти виступає формування вмінь людини жити і діяти у складному суперечливому світі, вирішуючи виникаючі проблеми з представниками різних релігій, культур, народів.

Й.Гердер головною метою виховання вважав гуманізм, де гуманне і національне мають бути у нерозривній єдності. Йому належать ідеї еволюції природи, всесвітньо-історичного прогресу людства, шлях до якого висвітлюють "три світильники": поезія, філософія та історія. Тому метою навчання має бути вивчення природи, історії, рідної мови, розвиток інтересу учнів та самостійності їх мислення, що залишається важливим з позицій сьогодення.

Фрідріх Шиллер вбачав ідеал виховання у вихованні гармонійно розвиненої особистості, а ідеалом гармонії вважав людину античних часів. Головна ідея, яку він обстоював, полягала у тому, що через красу лежить шлях до свободи. Це означало, що саме естетичне виховання він розглядав, як засіб виховання характеру, відновлення гармонії в людині і в світі. Краса, як загальнолюдська цінність, має відігравати провідну роль у формуванні особистості.

Іммануїл Кант стверджував, що людина може стати людиною завдяки вихованню, "людина - це те, що робить з неї виховання". Визначення мети виховання він вважав найскладнішою та найвеличнішою задачею, оскільки у вихованні закладена таємниця вдосконалення природи і людини. Його теорія виховання - це педагогіка зусиль, що вимагає розвивати волю, активність, свободу волі. Мета виховання полягає у формуванні моральності, дисциплінованості, знищенні тваринної дикості людей. Ефективність виховання залежить від зусиль та активності самої людини, оскільки тільки так формується воля. Сутність морального виховання - це формування морального характеру, причому правила поведінки людина позичає всередині самої себе, а керівний принцип морального виховання - це ідея обов'язку, а не бажання людини. Моральний обов'язок стосовно себе полягає у розвитку почуття людської гідності, стосовно інших - у вихованні поваги до прав інших людей. Його відомий моральний імператив полягає в тому, що правила поведінки людини мають бути такими, щоб вони могли стати правилами поведінки всіх людей.

Г.Гегель, головним у людині вважав характер, тобто те, що визначає людину, а великий характер - це той, що відповідає вимогам об'єктивних, суттєвих, справедливих цілей. Така людина не втрачає перспективи, не має впертості, має силу волі, досягає мети. Велична мета робить людину цілісною, з твердим характером та незламною волею. Завдання педагогіки полягає у вихованні людини, яка мислить, у навіюванні їй моральної поведінки. Передумова моральної поведінки - це виконання людиною загальної моральної ідеї та дотримання закону, який людина визнає справедливим, у чому і полягає вища форма моральності і сутність внутрішньої свободи індивідуума. Свобода, за Гегелем, це здатність підкорити свою волю, мету загальній волі, меті. Виховання має сприяти розвитку природних задатків та готувати дитину до дорослого життя, а

педагогічні ідеї німецької класичної філософії.

Однією з форм прояву Просвітництва був філантропізм (любов до людини), представники якого зосередили свою увагу на формуванні людини-громадянина практикою "маленьких" справ, продовжуючи ідеї античності щодо виховання гідного громадянина. Філантропізм виник як прояв епохи Просвітництва, на формування якого суттєво вплинули ідеї Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, Г.Лессінга, Гердера, І.Канта. Й.Фіхте, один з представників філантропізму, обстоював поєднання навчання з працею, як умову розвитку національної освіти, ідею перманентного навчання, визнання практики критерієм навчання. Він наголошував, що не знання само по собі, а поведінка відповідно до знань є покликанням людини, її діяльність і лише діяльність визначає людську цінність. Й. Фіхте, розробляючи теоретичні основи педагогіки, центральним чинником виховання й освіти вважав діяльність особистості, оскільки людина має активну свідомість, завдяки якій сама створює навколишній світ. Метою виховання філософ висував виховання самодіяльності і розвиток творчості особистості, формування волі і любові до добра. Віра в націю, любов до народу виступають засобом єдності людини з людством, тому він обстоював принцип моральності, сутність якого полягає у тому, що кожна людина – істота вільна, тому самодіяльність і творчість людини, її воля і любов мають бути спрямовані на добро. Саме означений принцип моральності, на нашу думку, становить одну зі світоглядних ідей сучасної полікультурної освіти, оскільки тільки через любов і добро можна знайти порозуміння та шляхи до миру і злагоди між окремими представниками інших культур та цілими народами. Отже, принцип моральності, який обстоював Й. Фіхте, не втрачає актуальності і сьогодні, бо любов і добро – це одвічні цінності людства.

Саме на цих засадах працювала школа Г.Вінекена і П.Гехеба, що ставила за мету створення для учнів світу істини, добра, краси, виховання морально вільної, гуманної, високоосвіченої особистості. Вчителі школи намагалися реалізувати ідею Вінекена про право молоді на власну культуру, яка під впливом навчання і виховання трансформується у загальнолюдську культуру, що надасть нового поштовху її розвитку і сприятиме розкриттю світу істини, добра і краси перед молоддю. Метою навчання має бути навчання дитини розуміти, оцінювати і створювати цінності (істину, добро, красу). Моральне виховання має зосередитись на формуванні сміливості, наполегливості у досягненні мети, життєрадісності, стриманості, поваги до людей.

Педагогічні ідеї німецької класичної літератури найяскравіше висловили: Г.Лессінг, Й.Гердер, Ф.Шиллер.

Г.Лессінг у книзі "Виховання людського роду" обстоював гуманізм, демократизм та віру у суспільство гуманізму, свободи розуму, думки, судження, людської гідності, доброчинності. Розвиток людини він ототожнював з розвитком людства, а історія людства відображає, на його думку, шаблі розвитку людини. Отже, ідея нерозривної єдності з людською спільнотою, яку обґрунтовував письменник і філософ, набуває у наш час

Суперечки про те, як впливає рання двомовність на розвиток дитини, були досить гострі вже на початку ХХ ст. Їх напруженість була пропорційна гостроті соціокультурних конфліктів у співтовариствах, де з історичних причин при наявності багатомовного населення певній мові приділялася роль культурно домінуючої (Бельгія, почасти Швейцарія, Канада, США). При цьому в науковій літературі постійно співіснували дві протилежні позиції: думка, відповідно до якої будь-яке додаткове знання, у тому числі знання другої мови, може бути тільки корисним, і протилежне твердження проте, що рання двомовність шкідлива.

Одним із перших (1915 р.) думку про шкоду ранньої двомовності висловив представник школи асоціативної психології І.Енштейн. Спрощено його позицію можна резюмувати у такий спосіб. Мислення - це асоціації між поняттями і словами. Якщо тому самому поняттю С в одній мові відповідає слово А, а в іншій мові - слово В, то встановлена асоціація "слово - поняття" АС заважає установитися іншій асоціації - ВС. Коли ж усе-таки утворюються дві асоціації АВ і АС (зміст С у двох різних мовах представлений різними словами), то вони конфліктуєть один з одним. Міркування такого роду відповідали тодішнім уявленням про співвідношення мови й мислення. Однак і тоді висловлювалися інші думки. Так, сучасник І.Енштейна дослідник дитячої мови Ц.Стерн дотримувався протилежної точки зору. Він писав, що розходження між мовами являють собою могутній стимул для порівнянь і розмежувань, для розуміння змісту понять у встановлених межах, для з'ясування найтонших нюансів значення.

Вже у 20-і роки ХХ ст. були здійснені інтенсивні дослідження, метою яких було експериментальне виявити розходження між одно- і двомовними індивідами і вирішити питання про вектор впливу ранньої двомовності. При цьому вивчався вплив ранньої двомовності на такі характеристики індивіда, як а) здатність до вивчення мов; б) рівень розумового розвитку в цілому; в) особистісні характеристики. Результати цих досліджень - а їх уже нагромадилося немало - досить суперечливі через багатофакторність впливів, що супроводжують феномен ранньої двомовності. Думка про позитивний вплив ранньої двомовності на здібності у вивченні мов, ґрунтувалась на природному припущенні про те, що двомовному індивіду легше вивчити третю мову, бо він володіє більшим, ніж одномовні індивіди, досвідом вивчення мов узагалі.

Американський дослідник С. Арсенян ще наприкінці 30-х рр. ХХ ст. обстежував більше 2000 італійських і єврейських дітей, що народились у США в родинях емігрантів. Він не знайшов впливу ранньої двомовності ні на показники розумового розвитку дітей, ні на їхню здатність адаптуватися до школи.

Отже, питання про вплив двомовності (багатомовності) є дискусійним, тому психологи говорять про позитивну та негативну двомовність.

Негативна двомовність - вираз, який позначає ситуацію, в якій вивчення другої мови має загальний негативний ефект, який часто виявляється у більш слабкому володінні обома мовами. Позитивна

двомовність - вираз, який позначає ситуацію, коли вивчення другої мови позитивно позначається на володінні першою мовою та загальному психологічному стані людини.

На нашу думку, українська мова, яку вивчають кримські татари, у цілому сприяє саме позитивній двомовності, зокрема тому, що фонетика української та кримськотатарської мов мають багато подібного.

Ефективність процесу формування, розвитку мовленнєвої діяльності в умовах двомовності суттєво залежить від ступеня і правильності використання механізму позитивного перенесення – транспозиції (за термінологією М.М.Шанського).

Велика увага до позитивного міжмовного перенесення приділяється у психологічній літературі. Н. Д. Левитов зазначає, що "взагалі не можна пояснити, чому людина володіє декількома мовами, якщо заперечувати явище позитивного перенесення" [6, с.170].

Термін "транспозиція" розглядає В. Г. Костомаров. Він визначає його як процес переносу, який позитивно впливає на засвоєння другої мови, так і результат цього процесу. Враховувати транспозицію як процес, - на думку В.Г. Костомарова, - означає створювати умови для здійснення транспозиції, керувати нею, спрямовувати транспозицію в потрібне русло; контролювати її наявність та діапазон, переконуватися у тому, що транспозиція здійснювалася [5, с.104].

Про методичне використання транспозиції у навчанні російської мови в українській школі пише Н.К.Месяц. Автор зазначає, що в обох мовах є чимало спільних понять та категорій, схожих явищ; коди вони засвоюються у рідній мові, то становлять основу для засвоєння другої мови. Оволодіння новою мовою здійснюється на основі попереднього лінгвістичного досвіду, що підвищує ефективність навчального процесу, прискорює практичне оволодіння другою мовою [9, с.115].

Формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників у зіставленні з російським та кримськотатарським припускає широке використання транспозиції шляхом порівняння та зіставлення вимовних норм трьох мов, відкритих та прихованих послань на рідну мову учнів.

Але зіставний аналіз фонетичних та орфоепічних систем української, російської та кримськотатарської мов свідчить про те, що в них є не тільки спільні риси, які дозволяють використовувати транспозицію, а й відмінні риси, які потребують попередження негативного впливу, інтерференції.

Увага вчених до проблеми інтерференції в останній час зростає. Це пояснюється її актуальністю як в теоретичному плані, так і для розв'язання практичних питань методики викладання другої мови. Під інтерференцією розуміють "негативний ефект перенесення", який полягає в тому, що "виконання (засвоєння) однієї навички заважає виконанню (засвоєнню) іншої" [15, с.440].

На думку А.Е.Супруна, інтерференція відбувається з більшою ймовірністю тоді, коли мови близько споріднені, культура і досвід, які асоціюються з мовами, подібні. Чим більше подібностей у знаннях та в

інтенсифікації культурних зв'язків" [2, с.3]. Щоб досягти рівня розвинених країн світу та стандартів їх суспільного й економічного життя, Україна не може залишатися осторонь тих об'єктивних процесів, які відбуваються в сучасному світі. Отже, обраний нашою країною шлях інтеграції в світовий і європейський економічний та культурно-освітній простір є стратегічним напрямком розвитку українського суспільства в цілому й освіти зокрема. Таким чином, перед освітянами постає сьогодні завдання пошуку оптимальних шляхів приєднання до Болонського процесу, основоположні ідеї якого виступають орієнтирами модернізації систем освіти країн Європи. Однією зі складових означеного процесу виступає міжкультурна (кроскультурна, полікультурна) освіта, виникнення якої обумовлювалося імміграційними процесами, що активізувалися після Другої Світової війни [1]. Полікультурна освіта бере свій початок з 1960-х років, коли у педагогіці Заходу поширюється ідея, сутність якої полягала в тому, що будь-яка людина зможе краще пізнати себе і свою національну культуру, поглянувши на себе очима представників інших культур, порівнюючи особливості культур різних народів. Але ці ідеї не є абсолютно новими, оскільки в педагогіці Німеччини подібні погляди простежуються, починаючи ще з епохи Просвітництва і навіть раніше.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Відлуння ідей полікультурної освіти можна зустріти в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого: Я.А.Коменського, П.Блонського, В.Водовозова, П.Каптерева, К.Ушинського, М.Бахтіна, Л.Виготського, М.Періха, А.Дістервега, Г. Ващенко, А. Тойнбі, В. Сухомлинського, В. Біблера. Особливості виховного процесу в умовах поліетнічного суспільства висвітлюють в своїх працях О.Сухомлинська, І.Бех, В.Амеліна, О.Аракелян, Е.Ананьян, В.Заслуженок та ін. Л.Редькіна, О.Будняк, В.Данильченко та інші досліджують процес професійної підготовки вчителів до реалізації освітньо-виховних завдань в умовах багатонаціонального соціального середовища. Але, на наш погляд, для кращого розуміння сутності, мети і завдань, шляхів реалізації цілей полікультурної освіти доцільним є звернення до історико-педагогічної скарбниці людства і зокрема Німеччини, оскільки під означеним кутом зору надбання німецької педагогіки ще не розглядалися, хоча аналізу розвитку освіти і педагогіки Німеччини присвячено достатню наукових праць вітчизняних науковців (Т.Вакуленко, В.Гаманюк, О.Кашуба, Н.Козак, В.Ломачович, І.Рудковська, В.Махінов, Л.Сакун, І.Сташевська, Т.Токарева, А.Турчин, І.Шкелебей та ін.) [1-2].

Таким чином, **мета статті** полягає у висвітленні витоків полікультурної освіти у педагогіці Німеччини.

**Виклад основного матеріалу.** Головним набутком педагогіки Відродження було її звернення і подальша розробка античних ідей педагогіки особистості, що отримали розвиток в епоху Просвітництва. У Німеччині в означений період часу сформувалося три сфери розвитку теоретичного знання в педагогіці: педагогічна теорія і практика філантропізму, педагогічні ідеї німецької класичної літератури та

домінуючій ролі хорового співу, в основу якого покладений метод релятиву. Вокально-хорове виховання дітей дошкільного та шкільного віку оснований на народнопісенному музичному матеріалі, вивченні основ нотної граматики, застосуванням класичних методик музичного виховання Золтана Кодая, Карла Орфа, Шинічі Судзукі та Дмитра Кабалевського. Педагогічний колектив, який очолює Золтан Жофчак творчо використовує інтегрований підхід до вивчення мистецьких дисциплін, іноземної мови, природознавства, економіки, хімії, математики та інших навчальних дисциплін. Головну мету автор концепції вбачає у морально-естетичному формуванні особистості, розвитку внутрішніх духовних можливостей, творчих здібностей учнів та формування інтелекту.

**Висновки.** Результати наших досліджень свідчать, що вітчизняні науковці зробили великий внесок у формування музично-педагогічної думки в Україні у 70-х – 80-х роках ХХ-го століття. Наукові дослідження, пов'язані з методичною підготовкою вчителів музики, музично-естетичним вихованням учнів загальноосвітніх шкіл, формуванням у молоді світогляду засобами музичного мистецтва, стали пріоритетними напрямками подальшого розвитку музично-педагогічної думки і становлення музично-педагогічної освіти в Україні.

**Резюме.** У статті представлені пріоритетні напрямки формування музично-педагогічної думки та дослідження науковців у галузі музично-педагогічної освіти в Україні у 70-х – 80-х роках ХХ століття. Осовна увага зосереджена на фаховій проблематиці наукових досліджень, розрахованих на підготовку вчителів музики загальноосвітніх шкіл.

**Резюме.** В статье представлены приоритетные направления формирования музыкально-педагогической мысли и достижения ученых в области музыкально-педагогического образования в Украине в 70-х – 80-х годах ХХ столетия. Основное внимание сконцентрировано на специальных научных исследованиях рассчитанных на подготовку учителей музыки общеобразовательных школ.

**Summary.** The article runs about the most promising ways of forming of musical pedagogic ideas and researches of different scholars in the sphere of music teaching in Ukraine in the 70-80s of the 20<sup>th</sup> century. The greatest attention is paid to the problems touched upon in these scientific researches aimed at the professional education of musik masters at school.

#### Література

1. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. Методичний посібник. – К.: Радянська школа, 1983. – 120 с.
2. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна. 1982. – 144 с.
3. Рудницька О.П. Вчись цінувати прекрасне. – К.: Музична Україна 1983 – 113 с.

Подано до редакції 29.03.2006

УДК 37.013.74

### ПЕДАГОГІКА НІМЕЧЧИНИ І ПОЛКУЛЬТУРНА ОСВІТА (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

*Марченко Галина Володимирівна*

*кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, доцент  
кафедри педагогіки*

*Єгорова Юлія Сергіївна*

*аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри другої іноземної мови*

*Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов*

**Постановка проблеми.** “Глобалізація – об’єктивна тенденція розвитку сучасного світу, процес формування всесвітнього господарства як цілісного організму, поглиблення міжнародного розподілу праці та

процесах творення, тим більше може з’явитися помилок при кодуванні [16, с.22]. Але наші цілеспрямовані спостереження за мовленням дітей та зіставний аналіз фонетичних та орфоепічних систем української, російської та кримськотатарської мов доводять, що інтерференція спостерігається не тільки тоді, коли мови близько споріднені (як українська та російська), а й коли мови різносистемні, не споріднені (як українська та кримськотатарська чи російська та кримськотатарська).

Під позитивним впливом рідної мови на засвоєння іншої мають на увазі свідоме, кероване перенесення мовленнєвих навичок рідної мови, яке є результатом системи навчальних методичних прийомів, спрямованих на підсилення процесу засвоєння другої мови. Свідоме перенесення знань та мовленнєвих умінь і навичок рідної мови передбачає відмежування інтерференційних явищ від транспозиційних, попередження перших та використання останніх, сприяє скороченню часу для засвоєння схожих мовних явищ [3, с.36].

Таким чином, при формуванні орфоепічних навичок українського мовлення учнів в умовах вивчення декілька мов необхідно враховувати явища інтерференції і транспозиції, які зумовлені подібними і специфічними явищами у фонетичних системах української, російської та кримськотатарської мов.

**Резюме.** У статті розглянуто сутність понять „уміння”, „навичка”, співвідношення умінь і навичок у навчанні мови. Також розкрито психологічні передумови процесу формування орфоепічних умінь і навичок в умовах багатомовності. Найшли відображення явища інтерференції і транспозиції. Ключові слова: уміння, навичка, інтерференція, орфоепічний, мова, багатомовність.

**Резюме.** В статье рассмотрена сущность понятий "умение", "навык", соотношение умений и навыков в обучении языку. Также раскрыты психологические условия процесса формирования орфоэпических умений и навыков в условиях многоязычия. Нашли отражение явления интерференции и транспозиции. Ключевые слова: умение, навык, интерференция, орфоэпический, язык, многоязычие.

**Summary.** An essence of notions is considered In article "ability", "skill", correlation of abilities and skills, in teaching to the language. Also psychological conditions of process of forming orthoepic abilities and skills in the conditions of differentlanguages environment are exposed. Found the reflection of phenomenon of interference and transposishn. Keywords: ability, skill, interference, orthoepic, language, differentlanguages environment.

#### Література

1. Вашуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1-3 класах. – К.: Рад. школа, 1982.– 104 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М. – 1961. – 471 с.
3. Закирьянов К.З. Двужыччя і інтерференція. – Уфа: Изд-во Баш. ун-та, 1984.– 81 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985.– 160 с.
5. Костомаров В.Г. Жизнь языка. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
6. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Учебное пособие для пед. ин-тов. – 3-е изд., исп. и доп. – М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов. – М.: СМЫСИ, 1999.– 288 с.
8. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1987. – 40 с.
9. Месяц Н.К. Изучение частей речи в условиях двуязычия. – К.: Рад. школа, 1987.– 134 с.
10. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А.А.Леонтьева.– М., 1989.
11. Онищук В.А. Дидактика современной школы. – К.: Рад. шк., 1987. – 351с.
12. Павлов И.П. Условный рефлекс. – Полное собрание сочинений. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т.3, кн. 2. – 333 с.

13. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Пособие для учителей немецкого языка средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.

14. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. статей / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Моск. Университета, 1969. – 235 с.

15. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давидова, А.В. Запорожца, В.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

16. Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. – Мн.: Народная асвета, 1974. – 144 с.

Подано до редакції 10.03.2006

УДК 372.461 : 376

### **УСТРАНЕНИЕ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ III УРОВНЯ У ШЕСТИЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ, В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Андрусёва Ирина Владимировна  
ассистент кафедры педагогики*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Развитие Украины как самостоятельного государства, изменения в общественно-политической жизни, возрождение национального самосознания вызвали необходимость тщательного пересмотра содержания работы общеобразовательной школы, призванной обеспечить развитие и формирование социально зрелой, здоровой личности.

В соответствии с Концепцией общего среднего образования (12-летняя школа), Государственным стандартом начального общего образования обозначена основная цель начального общего образования, которая заключается во всестороннем развитии и воспитании личности через формирование у учащихся полноценных речевых, читательских, вычислительных умений и навыков, желания и умения учиться.

В то же время, особенностью начальной школы является то, что дети приходят в неё с разным уровнем готовности к обучению, неодинаковым социальным опытом, отличиями в психофизическом развитии, в том числе с разным уровнем речевого развития. А речь – это важное условие и средство коммуникации. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Таким образом, экспрессивная речь шестилетних учащихся может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны учителя, родителей, логопеда. Начальная школа должна помочь каждому ребёнку реализовать его способности и создать условия для индивидуального развития учащегося.

Особое значение в коррекционной работе отводится учителю, особенно в сельских, малокомплектных школах, где нет возможности оказать специализированную логопедическую помощь.

Коррекционную работу в массовой общеобразовательной школе мы рассматриваем как целенаправленный процесс подготовки учащегося с речевым недоразвитием к усвоению программного материала, который

1984 році роботі “Естетичне виховання учнів”, у якій доводить, що естетичний розвиток залежить від знайомства дітей з різними видами мистецтва: музикою, літературою, образотворчим мистецтвом. Наголошуючи на тому, що у шкільні роки у дітей закладаються основи естетичного світосприймання, формуються художні смаки, оцінки і ідеали, Л.Г.Коваль узагальнює досвід естетичного виховання в окремих загальноосвітніх школах Київ, Херсона, Черкас та Івано-Франківська. Збагачення фонду музичних асоціацій учнів проходить за допомогою методів наведення, спостереження та генералізації. Автор аналізує досягнення естетичного виховання школярів в Україні на початку 80-х років, коли у гуртках естетичного профілю брало участь 63,7% школярів. Свої здібності і таланти учні розвивали у хорових гуртках, музичних і драматичних гуртках, хореографічних колективах.

Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні у 80-х роках ХХ-го століття пов'язаний з впровадженням в практику роботи загальноосвітніх шкіл нової концепції музично-естетичного виховання, автором якої був відомий радянський композитор, диригент, вчений та громадський діяч Дмитро Борисович Кабалевський. У 1987 році авторська група на чолі з О.Я.Ростовським, у складі Л.О.Хлебникової, З.Бервецького та Р.Марченка почала роботу над створенням українського варіанту нової програми з музики, в основу якої були покладені традиції української музичної культури. Таким чином були створені програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл розраховані на учнів 1-4 та 5-8 класів.

Розглядаючи особливості програми “Музика”, необхідно звернути увагу на те, що в основу її покладено дитячий фольклор та безпосередньо дитячу творчість (коліскові пісні, лічилки, ігрові пісні, пестушки, забавлянки, скоромовки, тощо). Враховуючи національні традиції й досвід інструментального музикування, до змісту уроків включено навчання гри на сопілці, що виховує навички ансамблевої гри, розвиває музичний слух, готує до двоголосного співу. Програма пропонує учителю поурочні методичні розробки, які є орієнтиром у розкритті різноманітних граней тем чверті. Тематизм програми дає змогу залучити дітей до різноманітної музичної діяльності.

Розвиток музично-педагогічної думки в Україні у другій половині ХХ-го століття пов'язаний з ім'ям талановитого музиканта і педагога, заслуженого учителя України Золтана Золтановича Жофчака. У 1975 році З.З.Жофчаком була створена програма з поглибленим вивченням музики. Експериментальна робота проводилась на базі ЗОШ № 2 м. Ужгорода, а з 1991 року на базі школи було створено Авторський навчально-виховний комплекс художньо-естетичного спрямування, у якому музичне навчання поєднувалось з вивченням образотворчого мистецтва, літератури та історії. Пізніше у навчально-виховний комплекс увійшли театральна та екологічна студії, народні мистецтва та народні промисли, було введено хореографію, відкрито дошкільне відділення.

Концепція музичного виховання З.З. Жофчака базується на

музики”. Окремими темами виділені народні пісні й танці, казка у музиці, народна пісня – джерело професійної музики, зв'язок музики з іншими видами мистецтва, камерна музика українських композиторів.

Визначне місце серед українських діячів в галузі музично-педагогічної освіти і розвитку музично-педагогічної думки в Україні у другій половині ХХ-го століття посідає Лариса Григорівна Коваль. У 80-х роках виходять роботи, які свідчать про глибокі наукові переконання молодого вченого. У посібнику “Виховання почуття прекрасного” розглядаються особливості оціночної діяльності молодших школярів і підлітків у галузі мистецтва, аналізуються компоненти естетичної оцінки, етапи формування здатності оцінювати твори літератури, музики та образотворчого мистецтва, розкриваються критерії сформованості естетичної оцінки у молодшому і середньому шкільному віці. Автор наголошує, що установки на естетичну функцію впливають на характер оціночної діяльності і певною мірою позначаються на її розвитку. Враховуючи те, що оціночна діяльність учнів I-III класів проходить певні етапи, Л.Г.Коваль говорить, що “Кожному етапу відповідає коло теоретичних знань, умінь і навичок оцінювання, можливостей використання методів і прийомів аналізу, синтезу, порівняння, контрасту” [1, с.30].

Естетична оцінка підлітків залежить від багатьох чинників, пов'язана з накопиченням досвіду спілкування з музичним мистецтвом, розвитком термінологічного запасу, за допомогою якого підлітки можуть охарактеризувати музичний образ та вміння сприймати і оцінювати емоційну спрямованість музики різних жанрів. “Керування сприйманням і розумінням музичних творів підлітками з боку вчителя полягає в нагромадженні в учнів фонду музичних вражень для розуміння емоційної спрямованості музики; у формуванні словникового запасу і засвоєнні спеціальної музичної й естетичної термінології; у виробленні естетичної оцінки музичних творів за допомогою методу музичних аналогій, особливістю якого є поступовий розвиток в учнів музичних уявлень, умінь використовувати набуті навички аналізу простих музичних творів при оцінці складних музичних образів” [1, с.97].

Проведене Л.Г.Коваль дослідження свідчить про те, що естетична оцінка змінюється в залежності від вікових особливостей школярів, залежить від рівня їх вихованості і формується за умов цілеспрямованого педагогічного керівництва. Відсутність досвіду оціночної діяльності в певній мірі позначиться на сприйманні і розумінні підлітками ідейно-художнього змісту творів музичного мистецтва. Естетичну оцінку Л.Г.Коваль вбачає “як процес поступового оволодіння художньо-естетичним змістом творів мистецтва на основі розширення естетичного досвіду учнів, поглиблення їх художніх знань, умінь і навичок оціночної діяльності, переходу на вищий рівень художньо-естетичного розвитку” [1, с.119].

Свої погляди на розвиток музично-педагогічної освіти і естетичне виховання підростаючого покоління Л.Г.Коваль виклала у надрукованій у

реализует свои интегративные задания коррекционного влияния через формирование у учащихся специальных учебных способностей и приёмов учебной работы.

Особое значение, на наш взгляд, приобретает проблема взаимодействия всех педагогов, участвующих в коррекционно-педагогическом процессе. Непосредственное участие учителя сельской общеобразовательной школы в коррекционной работе с шестилетними учащимися с недоразвитием речи при формировании у них речевых знаний и умений должно оказать положительное влияние на их речевое развитие. Но, пока что, эта проблема не является предметом специального исследования в Украине.

**Анализ исследований и публикаций.** При разработке основных принципов формирования речи у детей с речевым недоразвитием необходимо исходить из результатов изучения данной патологии, обучения детей данной категории, а также обобщения многолетнего опыта по устранению речевой недостаточности.

Проявления общего недоразвития речи изучались исследователями в разных аспектах: психолого-педагогическом (Р.Е. Левина, 1951, 1961); психолого-лингвистическом (В.К. Орфинская, 1959,1963); медико-педагогическом (С.С. Ляпидевский, 1969); физиологическом (Н.Н. Траугот, 1940); клиническом (Ю.Я. Флоренская, 1949) [7].

Кроме того, необходимо учитывать основополагающие данные исследователей в области нормального развития речи в процессе онтогенеза (А.Н. Гвоздев, Б.Д. Эльконин, М.Е. Хватцев, Е.И. Исенина, Н.И. Лепская) [7].

Принципиально важное значение имеет ряд положений современной теории порождения речи, выдвинутых в трудах отечественных ученых. Сюда относятся: дифференциация понятий внутреннего программирования и внутренней речи, разработка проблемы мотивации высказывания, раскрытие сущности этапа грамматического структурирования, создание семантической программы высказывания [1, 4].

В ряде современных исследований с позиций психологии и психолингвистики освещены вопросы формирования речевой деятельности у детей. В них рассматриваются, в частности, особенности овладения ребенком грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами, операциями планирования и программирования речи [5].

Вопрос формирования речи у детей в возрастном аспекте рассматривался с позиции психолингвистики в ряде зарубежных исследований. Так теория онтогенеза синтаксиса языка на основе принципов «трансформационной порождающей грамматики» (ТПГ) Н. Хомского разрабатывалась D. Mc Neil и P. Menyuk. Свои концепции языкового развития детей предлагают L. Bloom, D. Slobin [3].

К необходимым условиям успешного овладения детьми связной речью относится формирование специальных мотивов, потребности к использованию монологических высказываний; сформированность самоконтроля, усвоение необходимых синтаксических средств построения

развернутого сообщения [7].

Исследования ряда авторов свидетельствуют о том, что без специального обучения дети, поступающие в школу, затрудняются в построении связанного развернутого высказывания [6].

**Цель статьи.** Различные подходы к решению проблемы развития речи шестилетних учащихся с недоразвитием речи, особенно в условиях сельской школы, подводят к необходимости рассмотреть вопрос целенаправленного обучения и изучения данной группы со стороны учителя.

**Изложение основного материала.** Начиная школьник, ребенок шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи не обладает психологическими качествами, которые присущи семилетним первоклассникам.

Теоретическое обоснование выделения этого состояния в особую категорию среди детей с нарушением речи было сформулировано профессором Р.Е. Левиной в работе «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи» в 1961 году. Всё многообразие речевого недоразвития было представлено в трех уровнях: отсутствие общеупотребительной речи; начатки общеупотребительной речи; развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Учитывая речевые особенности каждого учащегося, учитель должен применять дифференцированный подход с учетом динамики продвижения каждого ребенка.

Как правило, шестилетние учащиеся еще имеют определенное отставание как в развитии языковых средств, так и в их использовании в повседневном речевом общении.

В начале учебного года учителю необходимо провести обследование речевого развития детей. Обследованию подлежат все стороны речи, но узловым моментом является выявление навыка свободного пользования развернутой связной речью. При этом оценка результатов проводится с учетом программных требований данной возрастной группы.

Особое внимание обращается на умение детей самостоятельно строить свои высказывания: насколько они логичны и последовательны; как переданы временные, целевые, причинно-следственные отношения; насколько правильно грамматически и фонетически оформлены предложения.

Обследование словарного запаса предполагает выявление как количественных, так и качественных характеристик. Важно проследить, как дети пользуются не только часто встречающимися в обиходе словами, но и более трудными.

В процессе обследования выясняется, как ребенок умеет самостоятельно образовывать и употреблять в речи формы прилагательных от существительных, глаголы, выражающие оттенки действий (переписать, дописать, выписать; обрезать, подрезать, вырезать); подбирать антонимы, родственные слова; вставлять в предложение недостающее слово, точно соответствующее данному контексту.

вбачає у визначенні змісту і методики освіти школярів та у пошуках шляхів підготовки тих, хто несе освіту в маси.

Розвиток у слухачів здатності цінувати прекрасне в музиці розглядає О.П.Рудницька у надрукованій 1983 року книзі “Вчись цінувати прекрасне”. “В естетичних оцінках концентрується весь запас духовної культури людини, найповніше виявляються її світоглядні позиції” [3, с.5] – наголошує О.П.Рудницька. У розділі “Оціночна діяльність і вміння цінувати прекрасне” автором зроблена спроба вивчити проблему педагогічного керування естетичною оціночною діяльністю майбутніх учителів музики – студентів музично-педагогічних факультетів, розкривається природа естетичної оцінки та специфіка визначення естетичної цінності музичного твору. Автор пропонує методику керівництва формуванням естетичних оцінок. “Серед них – збагачення асоціативного фонду підлітків музичними враженнями; нагромадження знань про музику різних жанрів, творчих стилів композиторів; систематизація знань про елементи музичної мови, тощо. Формування естетичних оцінок може здійснюватися на уроках музики в школі, в умовах організації лекцій-концертів про музику, проведення вікторин та дискотек, роботи клубу аматорів музики при школах, слухання музики в сім’ї і т.д.” [3, с.42-43].

Розкриваючи зміст рівня розвитку уміння цінувати прекрасне, О.П.Рудницька визначає ціннісні орієнтації студентів у галузі музики, критерії і зміст естетичних оцінок студентів. Узагальнюючи експериментальні дані, у яких показано ставлення до камерної (інструментальної) музики, симфонічної, вокальної та хорової музики, оперної і балетної музики та естрадної музики, О.П.Рудницька приходить до висновку “що слухачький досвід студентів обмежується переважно творами композиторів-класиків, сучасну музику вони знають значно менше” [3, с.47]. Розкриваючи зміст естетичної оцінки музичних творів як педагогічної проблеми, автор визначає умови і методи педагогічного керівництва оціночною діяльністю. Враховуючи те, що студенти музично-педагогічних факультетів вивчають загальноосвітні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні та фахові дисципліни, у них формується необхідний обсяг загальноестетичних і спеціальних знань. “У цьому зв’язку основне завдання методики формування естетичних оцінок полягає не в розширенні цих знань, а в систематизації у повну інформаційну структуру, спрямовану на розвиток оціночного ставлення до музики” [3, с.80].

У формуванні естетичних оцінок О.П.Рудницькою виділено три етапи. Така методика формування здатності до естетичної оціночної діяльності дозволяє стверджувати можливість виховання у студентів уміння цінувати прекрасне.

З розрахунку на загальноосвітню школу у 1984 році Н.І.Грицюк, О.С.Зинкевич, К.В.Майбурова, Н.С.Шурова надрукували посібник “Слухання музики в 4-5 класах загальноосвітньої школи”. У ньому представлені твори, передбачені шкільною програмою з розділу “Слухання



присвячені дослідження, які проводились у 80-х роках професором О.П.Рудницькою. Шляхи вдосконалення підготовки вчителів музики та формування естетичних ідеалів і смаків майбутніх вчителів музики вивчала Г.М.Падалка. Формування виконавських навичок студентів музично-педагогічних факультетів досліджував Є.В.Куришев. Виховання емоційно-оціночного відношення до музики вивчала Р.А.Єгорова. Вплив інструментальної музики на естетичне виховання підлітків досліджено А.Г.Болгарським. Питання формування стиля педагогічного керівництва хором колективом присвячені науковій праці А.В.Козир.

Результати наукових пошуків викладачів факультету надруковані у науковому збірнику “Взаємодія педагогічного вузу і школи в музично-естетичному вихованні” (1984 р.) та у збірнику “Вдосконалення професійної підготовки вчителів музики в умовах реформи школи” (1988 р.)

Викладачі Київського державного педагогічного інституту ім. М.Драгоманова активно розробляли та впроваджували в практику проблеми методики музичного виховання, були ініціаторами формування музично-педагогічної думки. З розрахунку на студентів музично-педагогічних факультетів та вчителів музики загальноосвітніх шкіл Г.М.Падалкою у 1982 році було надруковано посібник “Учитель, музика, діти”. Маючи великий досвід роботи з дітьми та молоддю, Г.М.Падалка з позицій вченого-педагога ділиться досвідом у галузі масового музичного виховання та підготовки висококваліфікованих вчителів музики. Аналізуючи діяльність відомих педагогів в галузі масового музичного виховання, таких як В.М.Шацька, О.Г.Раввінов, Д.Б.Кабалевський, автор монографії на конкретних прикладах переконує читача у високому призначенні професії вчителя музики. “Самовідданість і ентузіазм, переконаність в необмеженості виховних можливостей величю мистецтва музики, палке бажання і вміння зробити її необхідною всім людям, педагогічна майстерність і творче натхнення – на таких засадах ґрунтується професія вчителя музики” [2, с.14-15].

Досліджуючи готовність студентів музично-педагогічних факультетів до проходження педагогічної практики Г.М.Падалка звертає увагу на творчість, інтуїцію та натхнення під час проведення уроків та спілкування вчителя з дітьми, умови і методи опосередкованого впливу на розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів. “Треба завжди пам’ятати про необхідність індивідуального підходу, чуйного ставлення до найменших проявів творчості у студентів і обережно, враховуючи риси, притаманні кожній особистості, плекати їх” [2, с.49].

Слід підкреслити, що Г.М.Падалка наголошує на взаємозв’язок уроків музики з іншими предметами навчального плану загальноосвітньої школи, зокрема хімії, фізики, літератури, іноземної мови, історії та інших дисциплін. “Пісні країн, мову якої вивчають учні, - необхідний додатковий матеріал на уроках з іноземної мови. Вони допомагають ближче і глибше ознайомитись з історією народу, його літературно-музичними традиціями” [2, с.115]. Удосконалення системи масового музичного виховання автор

одночасно оцінюється устійчивість граматических навыков, степень сформированности фонетико-фонематических представлений, возможности звукового анализа и синтеза. Важно в этот период выявить навыки владения названными компонентами языка не только в ходе обследования, но и во время учебной деятельности.

У данной категории детей отмечается в целом возросший уровень речевых навыков. Однако их речь в полном объеме еще не соответствует норме. Различный уровень речевых средств позволяет разделить всех учащихся на две неоднородные группы. Первую группу составляют 70-80% детей, которые достаточно свободно владеют фразовой речью. Они адекватно отвечают на вопросы, могут без помощи взрослого составить несложный рассказ по картинке, пересказать простой текст, рассказать о хорошо известных, интересных событиях, т.е. построить все высказывания в пределах близкой им темы.

Особое внимание учитель должен уделить развитию восприятия мнестических процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления.

Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей. При этом нужно учитывать своеобразное отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

Учитель должен создать доброжелательную обстановку в детском коллективе, укрепить веру детей в собственные возможности, сглаживать отрицательные переживания, связанные с речевой неполноценностью, формировать интерес к занятиям. Реализация указанных задач возможна на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

В задачу учителя также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей. При необходимости учитель в тактичной форме исправляет речь ребёнка. Речь самого учителя должна служить образцом для детей с речевыми нарушениями: быть чёткой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной. Следует избегать сложных инвертированных конструкций, оборотов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

В обязанности учителя входит хорошее знание индивидуальных особенностей детей с недоразвитием речи, по-разному реагирующих на свой дефект, на коммуникативные затруднения, на изменение условий общения.

Усвоению речевых навыков предшествуют практические действия с предметами, самостоятельное участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за жизненными явлениями.

Развивать связную речь (монологическую и диалогическую) учащихся возможно на уроках по ознакомлению с окружающей природой. Каждая новая тема начинается с экскурсии, рассматривания, беседы по картинке и т.п. В I периоде обучения такие упражнения, как составление

самостоятельных рассказов по картинке, серии картинок, пересказы, не проводятся.

Необходимым элементом при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие мышления, внимания, памяти. Широко используются сравнение предметов, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам и т.д. выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок).

Формирование лексического запаса и грамматического строя на занятиях осуществляется поэтапно: а) дети знакомятся непосредственно с изучаемым явлением; б) с помощью правильного образца речи учителя учатся понимать словесные обозначения этих явлений; в) учитель организует речевую практику детей, в процессе которой закрепляются эти словесные обозначения активной речи.

Затем ученики составляют рассказы по опорным словам, по плану, по картинке, рассказы-описания и т.п. В связи с этим особое значение придается непосредственным наблюдениям за объектами, о которых будут составлять рассказы, а также таким продуктивным видам деятельности, как рисование, лепка и т.п.

В процессе коррекционной работы учителя уделяется большое внимание развитию мелкой моторики. Так во внеучебное время учитель может предложить детям складывать мозаику, фигуры из спичек, тренироваться в застегивании и расстегивании одежды, развязывании и завязывании шнурков, собирать рассыпанные пуговицы или маленькие шарики, карандаши разного размера

**Выводы.** Таким образом, учитель общеобразовательной школы, в которой не оказывается специализированная логопедическая помощь, имея в классе учащихся с речевым недоразвитием должен выполнять помимо общеобразовательных и ряд коррекционных задач, направленных на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом учитель обращает внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в умственном и физическом развитии, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим он создает основу для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью.

**Резюме.** Цель статті – показати необхідність участі і роль безпосередньо педагога в коректувально-педагогічній роботі з учнями із загальним недорозвиненням мови III рівня, оскільки в сучасній загальній і коректувальній педагогіці затвердилося положення про необхідність раннього виявлення і подолання відхилень в розвитку дітей. Відповідно, особливу значущість набуває проблема підготовки педагогів дошкільних і шкільних установ до зустрічі з такими дітьми, їх правильного розпізнавання, своєчасного виявлення їх труднощів і надання ним необхідної психолого-педагогічної допомоги. Також роздивляються основні напрямки і методи роботи педагога в даному аспекті.

**Резюме.** Цель статьи – показать необходимость участия и роль непосредственно учителя в коррекционно-педагогической работе с учащимися с общим недоразвитием речи III уровня, так как в современной общей и коррекционной педагогике утвердилось положение о необходимости

ладовой сольмізації ділиться З.З.Жофчак; досвід формування оцінного ставлення до музики описує О.П.Рудницька; вивчення шкільного пісенного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки учителя музики досліджує О.П.Щолокова; педагогічну ситуацію сприймання музики школярами вивчає О.Я.Ростовський; організацію продуктивної музичної діяльності молодших школярів у групах продовженого дня описує В.Д.Шульгіна; музично-естетичне виховання школярів-підлітків на заняттях у вокально-інструментальному ансамблі досліджує А.Г.Болгарський.

Розвиток загальної та спеціальної музично-педагогічної освіти та музично-педагогічної думки в досліджувальний період пов'язано з науковими пошуками Г.Г.Голика, Н.К.Белової, Б.А.Бриліна, О.Замощиної, М.Вовк, С.Процик, Ж.М.Дебелой, С.Гладкої, Г.В.Ананченко, А.Паламарчук, В.І.Дряпіки, Л.Г.Коваль, Н.Вишнякової, А.В.Козир.

Комплексний підхід до висвітлення стану формування музично-педагогічної думки в Україні у 80-х роках ХХ-го століття ми пов'язували з загальнокультурними процесами епохи та діяльністю провідних науковців, які працювали у галузі музично-педагогічної освіти України.

1981 року відомий на Україні композитор, педагог і методист, викладач КДПІ ім. М. Драгоманова М.І.Корецький став співавтором навчально-репертуарних збірників "Баян" для учнів I-III класів музичних шкіл. Його підручники та методичні посібники для музичних шкіл, педагогічних училищ та вузів перевидавались 18 разів. Цілі покоління музикантів 80-90-х років у республіках колишнього Радянського Союзу виховувались на його творах, серед яких обробки народних пісень, оригінальні твори для баяна, твори для різного складу баянних ансамблів.

В.А.Уманець продовжував обробляти та друкувати українські народні пісні, гармонізувати пісні на слова Т.Шевченка, створювати власні хоріві та вокальні твори. І.О.Зеленецька уклала декілька збірників пісень для шкільного хору, серед них: "Струн золотих наспів", "Сонячна доріжка", "Весела луна", "Дороге імя". М.І.Різоль обробив, переклав та упорядкував концертні твори для квартету баяністів. На основі досвіду роботи квартета баяністів Київської національної філармонії надрукував монографію "Очерки о работе в ансамбле баянистов" (1986р.).

З 1982 року О.В.Комісаровим було надруковано цілий ряд наукових робіт присвячених дослідженню фонетичного методу у формуванні вокально-артикуляційних навичок у учнів молодших класів. Досвід роботи В.М. та С.Т.Шацьких у дитячій колонії "Бодрая жизнь", активізація художньо-образного мислення учнів на уроках музики стали предметом дослідження Т.В.Ковалюк. С.С.Горбенко надруковано цілий ряд статей присвячених морально-естетичному вихованню підлітків засобами народної художньої творчості на уроках та в позакласній роботі. Зі змістом музичної діяльності молодших школярів у групах продовженого дня та методичними основами підготовки вчителів музики грі на фортепіано знайомить студентів музично-педагогічних факультетів В.Д.Шульгіна.

Проблемам естетичної оцінки в музично-педагогічній діяльності

**метою нашого дослідження** є наукове обґрунтування формування музично-педагогічної думки в Україні у 70-х – 80-х роках ХХ-го століття.

**Виклад основного матеріалу.** З розвитком науково-технічного прогресу у 70-ті роки ХХ-го століття в Україні активізується процес формування музично-педагогічної думки. Молоді вчені на якісно новому рівні досліджують музично-естетичне виховання дітей на уроках та в позаурочний час, з'являються наукові дослідження, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх вчителів музики на музично-педагогічних факультетах педагогічних ВНЗ України.

Першим фаховим виданням в Україні, у якому висвітлювались питання теорії, методики і практики музично-естетичного виховання в школі, а також проблеми підготовки вчителів музики і співів у педагогічних інститутах були збірники статей під назвою “Музика в школі”, які виходили у видавництві “Музична Україна”. З ініціативи провідних українських вчених, з 1972 до 1987 років було надруковано одинадцять випусків, укладачами яких були О.Г.Раввінов, Л.О.Хлебникова, Ю.Є.Юцевич, Г.М. Падалка, А.Р.Верещагіна.

Перший випуск серії “Музика в школі” відкривається науковою статтю відомого у Радянському Союзі вченого, педагога та музикознавця Валентини Миколаївни Шацької. У цій статті В.М.Шацька ділиться досвідом музично-естетичного виховання дітей, починаючи з роботи дослідної станції “Бодрая жизнь” і закінчуючи 1972 роком.

Досвід В.М.Шацької мав великий вплив на становлення та розвиток музично-педагогічної освіти і підготовки науковців в Україні. До НДІ художнього виховання, який вона очолювала, вступили до аспірантури перші викладачі музично-педагогічних факультетів України, серед яких: З.С.Квасниця, Ж.М.Дебела, Г.В.Васильєва, Б.В.Притула, П.М.Ніколаєнко, С.Г.Мельничук, Г.Г.Голик, В.Д.Шульгіна, А.Г.Болгарський, Т.П.Плесніна, Б.А.Брилін та багато інших.

За весь період виходу цього видання своїми науковими пошуками ділиться Л.О.Хлебникова; організаційно-педагогічні проблеми вокальної підготовки вчителів музики на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів досліджує Ю.Є.Юцевич; досвідом підвищення ефективності занять з диригування в процесі підготовки вчителів музики на музично-педагогічних факультетах ділиться Г.М.Сагайдак; зміст уроку музики, його структуру, розвиток почуття ритму першокласниками вивчає В.Уманець; розвиток музично-виконавської творчості школярів, формування музичних смаків учителя, вимоги до його професійної підготовки досліджує Г.М.Падалка; про роль вокально-хорового репертуару та хоровий спів у загальноосвітній школі пише П.М.Ніколаєнко; сучасними вимогами до уроків музики та проблемами формування особистості в процесі музичної діяльності у школах з поглибленим вивченням музики ділиться А.Р.Верещагіна; слухання музики як засіб розвитку музичного смаку школярів розглядає Т.П.Плесніна; про значення фортепіано у роботі вчителя музики пише З.С.Квасниця; досвідом викладання музики у початкових класах загальноосвітньої школи методом

раннього виявлення і преодолення отклонений в развитии детей. Соответственно, особую значимость приобретает проблема подготовки педагогов дошкольных и школьных учреждений к встрече с такими детьми, их правильного распознавания, своевременного выявления их трудностей и оказания им необходимой психолого-педагогической помощи. Также рассматриваются основные направления и методы работы учителя в данном аспекте.

**Summary.** Purpose of article to show the necessity of participation and role of directly teacher in correction-pedagogical work with students with general nedorozvinennyam of language of the III level, as position about the necessity of early and overcoming of rejections in development of children became firmly established in modern pedagogies general and correction. Accordingly, the special meaningfulness is acquired by the problem of preparation of teachers of establishments to meeting with such children preschool and school, and their correct recognition, timely exposure of their difficulties and grant, by him necessary -pedagogical help. Basic directions and methods of work of teacher in the given aspect are also examined.

#### **Література**

- 1.Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
- 2.Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Дис. канд. пед. наук/ Ленинградский государственный педагогический институт, 1987. – 242 с.
- 3.Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб: ИД «МирМ», 1997 – 286 с.
- 4.Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: Изд-во МГУ, 1967. – С.6 -16.
- 5.Поваляева М.А.Справочник логопеда: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.
- 6.Скрипченко Н.Ф. Педагогический аспект проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста // Рус. яз. и литература в школах УССР. – 1982. – №4. – С.64-67.
- 7.Филичьева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

Подано до редакції: 04.04.2006

УДК 371.4:37.034

### **ІДЕЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВЧЕННІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО**

*Арцишевська Маргарита Романівна  
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант*

*Волинський державний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк*

**Постановка проблеми.** Протягом майже трьох сторіч після смерті Яна Амоса Коменського (1592-1670) його вчення розглядалося і оцінювалося переважно лише в одному – педагогічному аспекті. Він визнавався засновником педагогіки Нового часу, знаменитим автором „Великої дидактики” і „золотих” підручників, які ще за його життя принесли йому міжнародну відомість. Але разом з тим недооцінювалися глибина і новаторство його філософських та соціально-політичних ідей, які, значно випередивши свій час, стали теоретичним підґрунтям епохи Просвітництва. Та це й не дивно, тому що лише в середині 30-х років минулого століття, завдяки наполегливим пошукам відомого українського історика культури і філософії Дмитра Чижевського, було знайдено повний корпус великої праці видатного чеського мислителя-педагога „Всезагальна рада про висвітлення справ людських”, над якою автор працював з 40-х років ХУІІ століття до кінця свого життя і яку він вважав своєю найголовнішою працею. Вона так і не була ним завершена і довгий час взагалі вважалася неіснуючою чи назавжди втраченою. І лише після її

публікації у 1966 році Чехословацькою академією наук з'явилася можливість ознайомитися зі змістом головних ідей Я.А. Коменського, з його всеосяжним вченням про світ і людину, її життя, розвиток та пізнання, в рамках якого створена ним педагогічна система була лише однією з органічних частин.

**Мета статті** – розглянути обґрунтування ідей толерантності у вченні видатного чеського мислителя-педагога Я.А.Коменського.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** На це, зокрема, звертали увагу такі дослідники вчення видатного педагога-мислителя, як О.І.Піскунов, Д.О.Лордкіпанідзе, В.В.Бібіхін, М.В.Кратохвіл, М.Спінка та інші.

Аналіз згаданої праці Я.А.Коменського дозволяє не тільки більш глибоко зрозуміти сутність його вчення, але й розглянути ідеї, які залишаються актуальними і в наш час, що, безумовно, буде сприяти їх розв'язанню.

Однією з провідних ідей вчення чеського мислителя була ідея досягнення між усіма людьми толерантності, всезагальних злагоди і миру, висвітлення якої і є метою даної статті. І треба відзначити, що ця ідея була ним не просто осмислена, а вистраждана в жорстоких умовах Тридцятилітньої війни і релігійних переслідувань, які змусили його покинути батьківщину і жертвами яких стали і його сім'я, і багато друзів-однодумців.

У своїй праці „Всезагальна рада про виправлення справ людських” Я.А.Коменський звертався до всіх людей Землі незалежно від їхньої статі, національності та віри, тому що виправлення справ людських, на його думку, повинно було здійснюватися всеохватно і всенародно. „Все, що ми збираємося запропонувати... – відзначав він, - стосується кожного з нас не менше, ніж мене і будь-кого із смертних. Як же можна бажати виконання цього без вас або потаємно без вас? Хай всенародне здійснюється всенародно; хай усі роблять або, на крайній випадок, знають те, що стосується всіх. Право вести свої справи – не тільки привілей і основа суспільної свободи якогось одного племені: таке богоданне право усього людського роду. Поки ми на кожному кроці порушуємо його, радячись, приймаючи рішення і діючи за інших без їхньої участі, не буде кінця підозрілості, скаргам, ворожнечі, насильству, протиборству в взаємному розоренню. Так покажемо ж приклад, перестанемо приховувати один від одного наміри і вчинки і діяти кожен за себе, почнемо спільно радитися зі всіма!” [1,с.288]. При цьому слід додати, що Коменський уже на той час підкреслював необхідність загальноєвропейської єдності, хоча його погляди були позбавлені європоцентризму, яскраво вираженого у творах багатьох філософів Нового часу. „Ми, європейці, - підкреслював він, - пливемо ніби на одному кораблі і бачимо азіатів, африканців і американців та інших нібито на своїх кораблях, що поневіряються по тому ж океану світу і мирських бід – невігластва, упереджень, жалюгідного рабства” [1,с.288].

Але в першу чергу чеський мислитель запрошував на всезагальну

УДК 371

## ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ У 70-х – 80-х РОКАХ ХХ-го СТОЛІТТЯ

*Кривоzub Володимир Федорович  
кандидат педагогічних наук, докторант  
Київський національний університет ім. Т. Шевченка*

**Постановка проблеми.** У період національного відродження спостерігається підвищення інтересу до вивчення проблеми формування педагогічної думки в Україні та її складової музично-педагогічної думки, яка у 70-х – 80-х роках ХХ-го століття розвивалась під впливом радянської теорії музично-естетичного виховання, вітчизняної філософської думки, активної діяльності співробітників лабораторії естетичного виховання НДІ педагогіки України, колективів науковців, які починали працювати на новостворених при педагогічних вузах музично-педагогічних факультетах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що на зламі двох тисячоліть проблема розвитку педагогічної думки є предметом дослідження багатьох вчених. Антології педагогічної думки в Україні досліджували Н.Антонець, Л.Березівська, Л.Бондар, Н.Бугаско, Н.Дічек, Н.Калениченко, В.Курило, Т.Ляпіна, І.Мануха, Л.Пироженко, Н.Побірченко, Т.Самоплавська, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, В.Тригубенко, В.Усенко, Т.Філімонова, М.Фоменко, Н.Ярмаченко. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону у ХХ-му столітті вивчав В.Курило; формування педагогічної думки на рубежі двох тисячоліть розглядав В.Яблонський; історію національної освіти і педагогічної думки в Україні досліджено Л.Медвідь; становлення і розвиток народної освіти і педагогічної думки на Буковині вивчали Д.Панішкевич, Д.Кобилянська, І.Петрюк.

Доцільно зазначити, що музично-педагогічна думка, як складова педагогічної думки була також предметом дослідження українських вчених. Історію розвитку музично-педагогічної думки в Україні у першій половині ХІХ-го століття вивчала К.Шамаєва. Досліджуючи музично-просвітницькі тенденції в релігійно-духовній та світській музичній освіті, розкриваючи зміст музично-просвітницької діяльності державних та приватних навчальних закладів К.Шамаєва аналізує формування музично-педагогічної думки у зазначений період.

Розвиток музично-педагогічної освіти та систему підготовки музично-педагогічних кадрів в педагогічних вузах УРСР, починаючи з 1917 по 1981 роки, досліджено Т.Танько. Автор показує становлення музичної освіти педагогічних кадрів в Україні, форми і методи загальної музичної та факультативної підготовки студентів до музично-педагогічної роботи, структуру музично-педагогічної освіти, основні тенденції удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів музики в різні роки, частково розглядає проблему становлення музично-педагогічної думки у радянський період.

Враховуючи відсутність наукових досліджень з зазначеної проблеми,

чашки, вдягання. Дисоціація між володінням навичками заданої й спонтанної діяльності. Утруднення в імітації дій дорослого. Відмова від допомоги або, навпаки, її охоче використання. Регрес навичок їжі й вдягання.

Час появи охайності. Спосіб повідомлення дорослому про потребу сечовипускання або дефекації. Відсутність повідомлення, тривале "терпіння" до висаджування. Страх горщика. Схильність до регресу навичок. Зв'язок з невротичними й психопатоподібними явищами. Патологічні звички.

Психосоматичні кореляції. Схильність до алергійних захворювань, алергійних компонентів при загальних інфекціях, алергійної реакції на лікарські препарати.

Зв'язок погіршення психічного стану із соматичним неблагополуччям: тривоги, страхи, інші афективні розлади, стереотипи; тимчасовий регрес придбаних навичок. Маніфестація проявів аутизму після соматичного захворювання.

**Висновки.** Подана детальна **діагностична карта**, що фіксує особливості розвитку всіх неврологічних сфер дитини, повинна сприяти не тільки ранній діагностиці і терапії РДА, але й вибору методів корекції психомоторного розвитку, адекватних клініко-психологічному варіанту РДА та індивідуальним особливостям дитини. Розроблена карта може бути запропонована реабілітаційним центрам України.

**Резюме.** Синдром раннього дитячого аутизму (РДА) – особлива форма недорозвитку психіки дитини, яка в науці трактується як викривлений психічний розвиток. Відсутність наукового обґрунтування з проблеми обумовила проведення дослідження. У статті представлена карта з діагностики РДА, яка була розроблена та апробована в школах Північної Ірландії в м. Дунганнон.

**Резюме.** Синдром раннього детского аутизма (РДА) – особая форма недоразвития психики ребенка, которая в науке трактуется как искаженное психическое развитие. Отсутствие научного обоснования по проблеме обусловило проведение исследования. В статье представлена карта по диагностике РДА, которая была разработана и апробирована в школах Северной Ирландии в г. Дунганнон.

**Summary.** This article deals with the problem of childhood's autism. The thesis touches the technology of Northern Ireland (Dungannon). Absence of scientific ground on a problem stipulated conducting of research. A card on the ECA diagnostics which was developed and approved at schools of North Ireland in Dungannon is represented in the article.

#### Література

1. Kanner, L. Autistic disturbances of affective Contact // Classic readings in autism / Ed. by A.Donnellan. N.Y.: Coriginal Worth pubs, 1985. – P. 11-50. Nerv. Child, 1943, №2,3. – P. 217-250.
2. Kanner, L. Child Psychiatry fourth edition. Springfield, Ill, Charless C.Thomas, 1972.
3. Kanner, L. Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943 I Autism Child. Schizo, 1. 119-195, 1971.
4. Kanner, L. Miniature Text booth of Feeble mind ness. New York, 1949.
5. Kanner, L. The affective psychoses in children. The American Journ, of psych, 1931.

Подано до редакції 22.04.2006

раду з виправлення справ людських вчених, правителів і священнослужителів, тому що вважав, що саме через реформування насамперед освіти, суспільного устрою та віри можна подолати існуючі між людьми розбрат і ворожнечу і досягти всезагального миру. „...Аби лише люди примирилися зі світом через істинну філософію, - писав він, - з самими собою через істинний суспільний устрій і з Богом – через істинну релігію і в людських справах почалось би істинне виправлення, перетворення, оновлення, відродження (усі ці слова беруться в одному значенні) на відміну від усіх часткових реформаций...” [1,с.455]. Кращі представники, на думку мислителя, повинні об'єднатися в Колегію світла, яка завдяки повсюдному поширенню освіти і мудрості зможе допомогти подолати у світі релігійну і політичну ворожнечу, об'єднати людей для перетворення суспільства і усунення існуючих у ньому вад.

Вихідною методологічною ідеєю у вченні Я.А. Коменського була ідея всеєдності, згідно з якою все у світі і в людському житті тісно взаємопов'язане, тому „душею речей” є лад, гармонія. Розбрат же і ворожнеча, які існують між людьми у суспільстві, є певним відхиленням від встановленої Богом всезагальної гармонії, що існує у природі й світі. Тому, щоб повернутися до нормального стану речей, тобто до всезагальної злагоди між окремими людьми і народами, необхідно досягнути пануючу у світі всезагальну гармонію, розкрити її через освіту перед усіма людьми, і тоді вони свідомо, спільними зусиллями зможуть прийти до всезагальної злагоди та миру.

Цьому, на думку мислителя, заважають три речі. Це, по-перше, „нескінченна множина і різноманітність речей”, взаємопереплетення яких, здавалось би, не здатен досягнути жоден розум. По-друге, це нескінченність і різноманітність людських занять, які змушують більшість людей думати лише про кусень хліба, а не про розвиток свого розуму та власне удосконалення. І, по-третє, це нескінченна різноманітність і мішанина мов, які заважають людському взаємопорозумінню і спілкуванню [1,с.324].

Універсальними засобами подолання цих труднощів Коменський вважав всезагальне пробудження (Панегерсію), всезагальне просвітництво (Паневгію), всезагальне розумове упорядкування світу (Пансофію), всезагальну культуру мислення (Пампедію), всезагальну культуру мови (Панглоттію) і всезагальне перетворення (Панортосію). Усі вони й були розглянуті ним у праці „Всезагальна рада по виправленню справ людських”. Зупинимося конкретніше на змісті деяких з них.

Вчення, яке б здатне було розкрити універсальну єдність і злагодженість світу, чеський мислитель називав Пансофією, тобто всезагальною мудрістю. „Насамперед, - писав він, - світову сукупність речей треба звести до єдиного, незмінного, внутрішньо зв'язаного порядку, до того ж такого прозорого, щоб вона постала не безмірним хаосом, а як би злагодженим військом, де все розташоване по своїх легіонах, центуріях, декуріях і зв'язано всередині себе і між собою суворими законами. Ми назвемо це Пансофією, всезагальною премудрістю” [1,с.325].

„Пансофія”, яка становить найбільшу, хоча й незавершену частину

головної праці Коменського, і сьогодні не може не вражати величністю не тільки свого задуму, а і його реалізації. Спершу може видатися, що це просто задум універсальної енциклопедії усіх тогочасних знань. Але насправді вона значно багатша за своїм змістом. По-перше, це не просто сукупність різноманітних знань, а їх цілісна система, де „все зв'язане з усім”, яка розкриває картину (за його визначенням - „драбину”) світу. При цьому, на відміну від своїх сучасників, чеський мислитель добре розумів, що всезагальна картина світу не може бути абсолютно точним, дзеркальним його відображенням і, окрім доведених і перевірених знань, вона повинна також включати в себе ймовірнісні (гіпотетичні) знання, різноманітні проблеми і свого роду „білі плями” (окреслення ще невідомого), які служать дороговказами розвитку пізнання і які можуть бути заповнені лише у майбутньому. По-друге, пансофія – не тільки картина природи, оскільки вона охоплює і створені людиною світ мистецтва, а також моральний і духовний світи. Розкриваючи перед людьми зміст триєдиної книги божої премудрості – природи, людського розуму і Священного писання, вона є „справжня і повна бібліотека всього, що на землі й у вічності потрібне людині знати, у що вірити, що робити і на що сподіватися...” [1, с.412] і тому служить зібранням універсального знання, світільником людського розуму, усталеним мірилом істинності речей, незмінним розкладом людських життєвих занять і, нарешті, драбиною сходження до Бога [1, с.545].

Всезагальна мудрість, викладена у Пансофії, може стати основою єдності і взаємопорозуміння між людьми, якщо вона буде передана їм через „всезагальну духовну освіту” (Пампедію). „Пампедія, - як вважав Коменський, - є універсальне виховання усього людського роду [1, с.383]. Головна її вимога полягає у тому, щоб навчалися всі, усьому і всебічно. Це, по-перше, потребує, щоб „були розвинуті до повноти людяності не окремі... люди, а всі і кожен, молоді й старі, багаті й бідні, знатні й незнатні, чоловіки й жінки, - словом, кожен, кому було суджено народитися людиною, щоб врешті-решт весь рід людський прийшов до культури незалежно від віку, стану, статі й народності” [1, с.383-384]. По-друге, щоб кожна людина досягла повноти культури не в якомусь одному, а в усіх напрямках, які сприяють досконалості людської природи. По-третє, щоб у людей розвивалися всебічно усі їхні властивості, які можуть зробити людину мудрою й щасливою, зокрема, „прагнення до злагоди без насильства й примусу”. Потрібно також, відзначав Коменський, навчити всіх людей бути працелюбними, жити у достатку й бути забезпеченими і шанованими, миролюбивими і комунікабельними, щоб їхні душі повнилися любов'ю, бо усі ці якості є необхідною передумовою злагоди поміж людьми.

Досягнення цих цілей потребує створення пансофічних шкіл, у яких могли б навчатися діти з усіх верств населення, і використання викладеного у „Великій дидактиці” всезагального методу, який би дозволив „навчати всіх усьому”. Розробляючи принципи створення і організації таких шкіл, Я. А. Коменський заклав, по суті, основи сучасної шкільної освіти. Але він не

(запам'ятовування маршрутів, розташування знаків на аркуші, грамплатівці, рання орієнтація в географічних картах).

Особливості тимчасових співвідношень: однакова актуальність вражень минулого й сьогодення. Різниця "кмітливості", інтелектуальної активності у спонтанній і заданій діяльності.

Мова. Слабкість або відсутність реакції на мову дорослого. Відсутність фіксації погляду на того, хто говорить. Дисоціація між відсутністю реакції на слово й гіперсенситивністю до невербальних звуків, між "нерозумінням" простих побутових інструкцій і розумінням розмови, не зверненої до дитини. Краща реакція на тиху, шепітну мову. Запізнювання або відсутність фази гуління. Його неінтонованість. Запізнювання або відсутність фази гуління. Його незверненість до дорослого. Запізнювання або випередження появи перших слів. Їхня незверненість до людини, незвичайність, маловживаність. Ехололії. Динаміка нагромадження словника: "плаваючі" слова, регрес мови на рівні окремих слів.

Запізнювання або випередження появи фраз. Їхня незверненість до людини. Коментуючі, афективні фрази. Фрази-аутокоманди. Фрази-ехололії. Відставлені ехололії. Ехололії-цитати. Ехололії-узагальнені формули. Схильність до вербалізації: гра фонематично складними, афективно насиченими словами. Неологізми. Монологи й аутодіалоги. Слова-заперечення.

Страхи афективно насичених метафор. Схильність до декламації, римування, акцентуації ритму.

Відсутність мови про себе в першій особі (при гарній фразовій мові). Неправильне вживання інших особистих займенників. Регрес фразової мови; фактори, його провокуючі. Пишномовність інтонацій. Підвищення висоти голосу до кінця фрази. Невиразність, згорнутість мови, вимова лише окремих складів. Різниця розгорнення мови, виразності вимови в спонтанній і заданій діяльності. Мутизм тотальний. Мутизм вибірковий.

Гра. Ігнорування іграшки. Розглядання іграшки без прагнення до маніпуляції. Затримка на стадії маніпулятивної гри. Маніпулювання лише з однією іграшкою.

Маніпулювання з неігровими предметами, що дають сенсорний ефект (зоровий, звуковий, тактильний, нюховий, пропріоцептивний). Стереотипність маніпуляцій. Збереження маніпуляцій, властивих більше ранньому віку (кляцання пальцями, перебирання ними перед очима).

Символізація, одушевлення неігрових предметів у сюжетній грі. Угрупування іграшок і неігрових предметів за кольорами, формою, розміром. Схильність до викладання орнаментів. Некомунікативність гри. Гра поодиноці, у відособленому місці. Аутодіалоги у грі. Ігри-фантазії з перевтіленням в інших людей, тварин, предмети. Спонтанність сюжету гри, труднощі введення й зміни її фабули ззовні.

Навички соціальної поведінки. Труднощі засвоєння режиму. "Власний" режим.

Запізнювання формування навичок: користування ложкою, утримання

затискуванню їх при зіванні, ударами головою об бортик коляски, спинку ліжка. Потяг до гри з дорослим типу вертіння, крутіння, підкидання.

Моторика. Порушення м'язового тону на першому році життя. Гіпертонус. Гіпотонус. Час виявлення, прояву. Тривалість й ефективність застосування масажу. Моторний вигляд: рухова загальмованість, млявість або розторможеність, збудливість. Повільність, поривчастість, маріонеточність рухів. Незграбність, мішкватість. Незвичайні граціозність, плавність рухів, спритність при лазанні, балансуванні.

Затримка у формуванні навички жування. Слабкість реакції на допомогу дорослого при формуванні навичок сидіння, повзання, вставання. Затримка в розвитку ходьби (тривалий інтервал між повзанням і початком ходьби). "Раптовість" переходу до ходьби. Активність у ходьбі. Страх ходьби. Початок бігу одночасно з початком ходьби.

Особливості бігу: імпульсивність, особливий ритм, стереотипне чергування із застиганнями. Біг з широко розставленими руками, навшпиньках. Особливості ходи: "дерев'яність" (на негнучких ногах), поривчастість, некоординованість, за типом "заводної іграшки" і т.д. Різниця моторної спритності у звичній обстановці й поза нею.

Рухові стереотипи: розгойдування в колісці, одноманітні повороти голови. Ритмічні згинання й розгинання пальців рук. Уперте, тривале розгойдування: стінки манежу, на іграшковій конячці, качалці. Крутіння навколо своєї осі. Махаючі рухи пальцями або всією кистю. Розряди стрибків і т.д. Вигадливий малюнок рухових стереотипів.

Відсутність вказівних жестів, рухів головою, що означають або заперечення, або ствердження, жестів вітання або прощання. Утруднення в імітації рухів дорослого. Опір у прийнятті допомоги при навчанні руховим навичкам. Міміка (у тому числі за фотографіями у даному віці). Гіпомімічність: бідність мімічних комплексів (посмішки, переляку, плачу й т.д.). Напруженість, неадекватні гримаси.

Інтелектуальний розвиток. Враження незвичайної виразності свідомості погляду в перші місяці життя.

Враження "тупості", нерозуміння простих інструкцій. Погане зосередження уваги, її швидка пересиченість. "Польове" поведіння з хаотичною міграцією, нездатність зосередження, відсутність відгуку на звертання. Надвибірковість уваги.

Надзосередженість на певному об'єкті. Безпорадність в елементарному побуті. Затримка формування навичок самообслуговування, труднощі навчання навичкам, відсутність схильності до імітації чужих дій.

Відсутність інтересу до функціонального значення предмета. Великий для віку запас знань в окремих сферах. Любов до слухання читання, потяг до вірша. Перевага інтересу до форми, кольору, розміру над образом у цілому. Інтерес до знаку: тексту книги, букви, цифри, інших позначень. Умовні позначки у грі. Перевага інтересу до зображеного предмета над реальним. Схильність фавули фантазій, ігор, надціннісні інтереси (до окремих галузей знань, природи й т.д.). Незвичайна слухова пам'ять (запам'ятовування віршів, інших текстів). Незвичайна зорова пам'ять

зупинився тільки на цьому, а висунув і обґрунтував ідею неперервного навчання, бо, на його думку, часом навчання є час усього людського життя, і після закінчення попередніх шкіл, в яких учні навчаються в дитинстві та юності, вони повинні самостійно продовжувати навчання у школах життя: „школі зрілості” та „школі старості”. Вже своїм „народженням ми послані в життя як у школу” і тому „легко досягти, щоб будь-яке життя стало школою. Аби дати кожному вікові робити те, на що він здатен, і все життя людина буде мати, чому вчитися, що робити, у чому досягти успіхів і звідки збирати плоди життя” [1, с.404-405].

Щоб зробити зміст Пансофії доступним усім народам і щоб сприяти більшому взаємопорозумінню між людьми, необхідно, вважав Коменський, розробляти Панглоттію – всезагальну практику мови. Її завданнями є, по-перше, розвивати національні мови; по-друге, „зробити більш легким вивчення мов, щоб кожна людина могла швидко і без великих зусиль вивчити будь-яку мову або будь-який твір”, по-третє, - з'ясувати, „яким чином якусь одну мову можна зробити спільною для всього світу” [1, с.548]. Спроби розв'язання останнього з цих завдань, як відомо, були відновлені у 80-х роках XIX століття і призвели до створення есперанто.

В останній частині своєї праці – „Панортосії” – Коменський розглядав можливості всезагального перетворення і виправлення справ людських на основі удосконалення культури, релігії й суспільного ладу. На його думку, всі люди можуть навчитися такому виправленню, якщо вони будуть розуміти, що з необхідністю потрібне для керівництва собою й іншими, для усунення оман і виправлення помилок. „...Все говорить про те, що будь-яке людське суспільство є живе добре упорядковане тіло, яке потрібно зберігати узгодженими діями і спрямовувати тільки розумними шляхами, чи буде то єдина душа зі своїми здібностями, чи одна людина зі своїми органами, чи одна сім'я зі своїми членами, чи одне селище зі своїми сім'ями, чи одна область зі своїми селищами, чи одне царство зі своїми областями і провінціями, чи, нарешті, весь людський рід, як би єдина світова держава, з усіма своїми царствами” [1, с.457].

Головними перешкодами на шляху виправлення є, за Коменським, вади самої людини: легковажність і рутинність, упередженість і самовпевненість, „зла пристрасність до всього свого і ненависть до чужого” [1, с.459]. Аналізуючи ці причини, він дає дуже точну характеристику виникнення упереджень і стереотипів. „Оскільки ранні враження глибше всього закріплюються у душі і чітко тримаються, не уступаючи більш пізнім, то ми опиняємося у владі того, що раніше засвоїли. Тут корінь упередженого переконання, що наші погляди більш істинні і кращі від чужих, хоча б і невідомих нам” [1, с.459]. Внаслідок цього виходить так, що „своя філософія і свої уявлення про речі, своя релігія і спосіб богочитання, свій суспільний лад і звичний спосіб правління для кожного [народу] стає чимось на зразок ідола”. З цього джерела витікають „найотрутіші суперечки у філософії, найжорстокіші війни у політії, найлютіша ненависть у релігії з жорстокими

переслідуванням одних іншими; а оскільки кожен уявляє, що бореться або страждає за істину, за мир, за Бога, то навіть серед усіх цих потворностей виникає самовдоволеність..." [1, с.460].

Коменський був глибоко віруючою людиною. Але разом з тим він виступав проти релігійного фанатизму, вважаючи його однією з головних причин розбрату й ворожнечі у суспільстві, тому він закликав до узгодження різних віровчень і вироблення на їх основі єдиної релігії, яка, подібно спільній мові, об'єднувала б всіх людей. Більше того, він вважав за необхідне узгодити між собою також віру і розум, релігію і філософію [1, с.458].

Основою нового, позбавленого війн і несправедливості, суспільного ладу повинна бути, на думку чеського мислителя, „всезагальна політія – наскільки можливо досконале здійснення людської розважливості при управлінні людською природою, завдяки чому все у житті кожної людини буде перебувати і зберігатися в мирі, кожна людина ніким і нічим не збентежена, буде спокійно і впевнено володіти своєю власністю і вільно користуватися загальною свободою, а все людське суспільство (мале, велике і всесвітнє) прийде у таку ж злагоду, як і сам створений премудрістю Божою і прекрасно зберігаючий самого себе своєю упорядкованістю світ..." [1, с.465].

**Висновки.** Ідеї Я.А. Коменського на століття випередили свій час. Вони, на думку одного з дослідників, окрім іншого, передували створенню таких міжнародних організацій, як ООН, ЮНЕСКО, Постійний міжнародний суд справедливості, Всесвітня рада церков, екуменічний рух, а також і багатьом сучасним реформам у всіх аспектах людського співжиття [3, с.9]. Але хоча більшість з цих ідей не змогли бути реалізовані за життя Я.А. Коменського, „...не можна говорити лише про трагічну велич Коменського – ні, у своїй філософії він закарбував життєву, вічну потребу людини створювати і оновлювати ідеал гармонійного розвитку людського суспільства..." [2, с.180]. Тому і в наш час погляди та ідеї видатного чеського гуманіста-мислителя не втратили своєї актуальності і потребують більшої уваги і більш глибокого дослідження. І, звичайно ж, їх не можна обійти при розв'язанні питань полікультурної освіти та розвитку освіти в умовах поліетнічних регіонів.

**Резюме.** У статті розглядається обґрунтування ідей толерантності у вченні видатного чеського мислителя-педагога Я.А. Коменського. Ключові слова: всеєдність, гармонія, згода і мир, пансофічна освіта, толерантність

**Резюме.** В статье рассматривается обоснование идей толерантности в учении выдающегося чешского мыслителя-педагога Я.А. Коменского. Ключевые слова: всеобщность, гармония, согласие и мир, пансофическое образование, толерантность

**Summary.** The article determines ideas of development the tolerance in the sciences of Czech pedagogue, thinker J.A. Komenskogo. Keywords: vseednist, harmony, consent and world, pansofichna education, tolerance

#### Література

1. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избр. пед.соч. в двух томах. Т. 2. – М., 1978. – С. 285-469.
2. Кратохвил Милош В. Жизнь Яна Амоса Коменского. – М., 1991.
3. Spinka M. Introduction // Comenius J. A. The labyrinth of the world and the paradise of the heart. – Ann Arbor, 1972.

Подано до редакції 12.04.2006

прагненні до контакту, страх дітей. Опір при спробі організації контакту зовні. Агресивність до дітей. Агресивна реакція на народження сібса. Вибірковість контактів із дітьми. Особливості їхнього кола.

Відношення до фізичного контакту. Прагнення, ворожість. Гіперсенситивність, терпимість лише "малих доз" дотику, погладження, кружляння, тормошіння.

Реакція на словесні звертання.. Відсутність відгуку на ім'я. Слабкість, сповільненість, відсутність реакції на інші звертання. "Псевдоглухота". Вибірковість відповідних реакцій на мову. Відсутність адекватного жесту. Поводження на самоті. Відсутність реакції. Нестерпність, страх. Перевага. Прагнення до територіальної самоти. Відношення до оточення. Незвичайність первісного об'єкта фіксації уваги (яскрава пляма, деталь одягу й т.д.). Індиферентність до оточення, відсутність активності дослідження предметів. "Відсутність" диференціації живого й неживого. "Механічне" використання руки, тулуба дорослого. Дисоціація між відчуженістю й епізодами, що вказують на гарну орієнтацію в оточенні.

Сприйняття. Зорове сприйняття. Погляд "крізь" об'єкт. Відсутність спостереження поглядом за предметом. "Псевдосліпота". Зосередженість погляду на "безпредметному" об'єкті: світловій плямі, ділянці блискучої поверхні, візерунку шпалер, килима, миготінні тіней. Завороженість таким спогляданням. Затримка на етапі розглядання своїх рук, перебирання пальців біля обличчя. Розглядання й перебирання пальців матері. Наполегливий пошук певних зорових відчуттів. Стієке прагнення до споглядання яскравих предметів, їхнього руху, вертіння, мелькання сторінок. Тривале викликання стереотипної зміни зорових відчуттів (при вмиканні й вимиканні світла, відчиненні й зачиненні дверей, руханні стеклої полиці, вертінні коліс, пересипанні мозаїки й т.д.). Раннє розрізнення квітів. Малювання стереотипних орнаментів. Зорова гіперсенситивність: переляк, крик при вмиканні світла, розсовуванні штор; прагнення до темряви. Слухове сприйняття. Відсутність реакції на звук. Страх окремих звуків. Відсутність звикання до лякаючих звуків. Прагнення до звукової аутоstimуляції: зминанню й розриванню паперу, шурхоту целофановими пакетами, розгойдуванню стулок дверей. Перевага тихих звуків. Рання любов до музики. Характер музики, якій віддає перевагу. Її роль у здійсненні режиму, компенсація повождения. Гарний музичний слух. Гіперпатична негативна реакція на музику.

Тактильна чутливість. Змінена реакція на мокрі пелюшки, купання, причісування, стриження нігтів, волосся. Погана терпимість одягу, взуття, прагнення роздягнутися. Задоволення від відчуття розривання, розшарування тканин, паперу, пересипання круп. Обстеження оточення переважно з допомогою обмацування. Смакова чутливість. Нетерпимість багатьох страв. Прагнення їсти неїстівне. Снання неїстівних предметів, тканин. Обстеження оточення за допомогою облизування. Нюхова чутливість. Гіперсенситивність до запахів. Обстеження оточення за допомогою обнюхування. Пропріоцептивна чутливість. Схильність до аутоstimуляції напруженням тіла, кінцівок, ударами себе по вухах,



Відсутність страху темряви. Страху, які обумовлені ситуаційно. Психогенні ілюзорні розлади. Страху з ідеями тлумачення: відношення, погрози, перевтілення та ін. "Феномен тотожності". Труднощі при введенні прикорму. Відданість вузькому колу їжі, відхилення нових видів їжі. Ритуальність до атрибутів їжі. Жорстке дотримання засвоєного режиму. Хвороблива реакція на його зміну. Відданість звичним деталям оточення (розташування меблів, предметів, іграшок). Негативізм до нового одягу. Рівень патологічної реакції на зміну обставин (улаштування в ясла, переїзд): невротичне порушення вегетативних функцій, психопатоподібні розлади, регрес придбаних навичок, психопатичні явища. Порушення почуття самозбереження. Відсутність "почуття краю" (звішування за борт коляски, прагнення вибратися з манежу, вибігти на проїзну частину вулиці, втекти на прогулянці й т.д.). Відсутність страху висоти, закріплення досвіду контакту з гарячим, гострим.

Сфера потягу. Агресія. Її вияви. Жорстокість до близьких, дітей, тварин, прагнення ламати іграшки. Легке виникнення агресії в афекті. Агресія як прагнення привернути увагу, вступити в гру. Агресія при страху. Потяг до ситуацій, що викликають страх. Агресія при радості. Самоагресія: спонтанна, при невдачах. Бريدливність. Зниження й підвищення. Їхне сполучення.

Сфера спілкування. Візуальний контакт. Відсутність фіксації погляду на очах людини (погляд нагору, "мимо", "крізь"). Активне уникнення погляду людини. Характер погляду: нерухомий, застиглий, переляканий і т.д. Комплекс пожвавлення. Відставленість. Слабкість реакції на світло, звук, обличчя, брязкальце. Відсутність якого-небудь компонента: рухового, голосового, посмішки. Перша посмішка. Слабкість, рідкість. Особливості зовнішньої характеристики: "неземна", "промениста". Віднесеність не до людини, а до неживого предмета, виникнення відчуття на звук. Відсутність заражуваності від посмішки, інтонації, сміху дорослого. Впізнавання близьких. Затримка в пізнаванні матері, батька, інших близьких. Слабкість емоційної насиченості пізнавання (відсутність посмішки, руху назустріч при наближенні). Реакція на прихід і відхід близьких. Формування найбільшої прихильності до кого-небудь із близьких. Мала потреба в матері, слабкість реакції на її відхід, відсутність пози готовності при взятті на руки. Опір при взятті на руки. Симбіотичний зв'язок з матір'ю: непереносність її найкоротшої відсутності (патологічні вегетативні реакції, невротичні, психопатоподібні реакції, регрес навичок). Симбіоз із іншими членами родини, нянькою. Поява слів "мама", "тато" після інших. Їхня невіднесеність до батьків. Інші незвичайні вербальні позначення батьків. Епізоди страху кого-небудь із батьків. Зміна симбіозу на індивідуальність, уникнення, ворожість. Реакція на нову людину. Нестерпність: тривога, страху, опір при взятті на руки, агресія, ігнорування. "Надкомунікативність". Контакт із дітьми. Ігнорування: пасивне, активне. Прагнення лише до фізичного спілкування. Обстеження предмета як неживого. Імпульсивні дії. Гра "поруч".

"Механічне" зараження поведінкою дітей. Амбівалентність у

УДК 371.4

## РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ МІНІСТЕРСТВОМ НАРОДНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ГРОМАДСЬКО- ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ В УКРАЇНІ 1904-1907 РР.

*Березівська Лариса Дмитрівна  
Інститут педагогіки АПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Система освіти в Україні модернізується в контексті формування ринкових і демократичних відносин, становлення громадянського суспільства. Науковим супроводом реформування шкільної освіти має стати вітчизняний досвід, звернення до якого може допомогти у визначенні державного освітнього курсу на сучасному етапі, тому хід і напрями реформування освітньої галузі Міністерством народної освіти в контексті громадсько-педагогічного руху в Україні 1904-1907 рр., що став альтернативою освітній політиці імперського уряду, актуалізуються на сучасному етапі.

**Мета статі** – проаналізувати та представити основні етапи реформування шкільної освіти Міністерством народної освіти в контексті громадсько-педагогічного руху в Україні 1904-1907 рр.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** У ході вивчення історіографії питання [1-23] ми з'ясували, що до даної проблеми зверталися російські вчені, зокрема Е.Д.Днепров, який проаналізував розвиток школи й освіти в Російській імперії в період революції 1905-1907 рр. [13], та О.В.Купинська, що розкрила проблеми реформи середньої школи в діяльності Міністерства народної освіти в Росії наприкінці XIX – на початку XX ст. [8]. Колектив українських учених (Н.П.Калініченко, М.Д.Ярмаченко та ін.) охарактеризував реакційну політику царизму в галузі народної освіти і школи в Україні [17]. І.В.Зайченко висвітлив проблему розробки основ української національної школи в пресі [4]. Автори навчального посібника "Нариси історії українського шкільництва (1905-1933)" (Н.Б.Копиленко, О.В.Сухомлинська та інші) охарактеризували громадсько-педагогічний рух за національну освіту в Україні [10]. Ми ж прагнули простежити хід і напрями реформування шкільної освіти, яке проводили "зверху", тобто Міністерство народної освіти в контексті громадсько-педагогічного руху за реформу школи в Україні [1-23].

На початку XX ст. більшість українських земель уходили до Російської імперії, а тому української школи не було, що спонукало українців боротися за її створення. Поразка Російської імперії в російсько-японській війні (1904-1905), революційні події 1905-1907 рр. спричинили загострення економічних, соціально-політичних, національних, освітніх проблем у державі. Вивчення й порівняння педагогічною громадськістю світового і вітчизняного досвіду розвитку освіти показали її відсталість у Російській імперії від інших країн, актуалізували питання освіти в суспільстві. Підписання Миколою II 17 жовтня 1905 р. Маніфесту про надання народу громадянських прав легалізувало політичну й культурно-освітню діяльність українського народу (виникають українські видання, партії, організації, профспілки тощо). Не зважаючи на складні зовнішні і

внутрішні обставини, в Російській імперії не припинялася дискусія щодо реформування системи освіти, запропонованого в 1899 р. міністром народної освіти М.П.Боголеповим.

С.Ф.Русова, оцінюючи вплив російсько-японської війни на розвиток суспільних процесів у Російській імперії, писала: “Японську війну прирівнювали до війни Кримської, і як тоді наслідком війни було визволення мільйонів кріпаків, так тепер сподівалися примусити уряд дати конституційний державний лад” [18,с.117]. Російсько-японська війна, революційні події сприяли масовому зростанню революційної активності шкільної і студентської молоді, що стало додатковою проблемою Міністерства народної освіти, царського уряду.

Після відставки у квітні 1904 р. Г.Е.Зенгера міністром народної освіти було призначено В.Г.Глазова, який мав керуватися в реформуванні середньої школи вказівками царя й втілювати в життя план намічених П.С.Ванновським шкільних перетворень, що в основному концентрувалися в середній освіті. Для розробки проекту розвитку освіти міністр створив раду опікунів навчальних округів (7-17 серпня 1904), яка на своїх засіданнях обговорювала проблеми початкової, середньої і вищої школи [21,с.9-15]. Так, на засіданні, де розглядалися проблеми початкової школи, основним стояло питання про координацію дій Міністерства народної освіти й духовного відомства Святого синоду. Відповідно спеціальна комісія розробила проект правил управління народними училищами.

На засіданнях, присвячених середній школі, розглядалися питання про виховне завдання школи і труднощі його втілення, про створення мережі професійних шкіл, недоцільність розробленої моделі шестикласної загальноосвітньої школи, співіснування гімназій, реальних училищ, приватних навчальних закладів тощо.

Наступним етапом дій міністра стала поїздка до навчальних округів, де він відвідав початкові та середні навчальні заклади і вказав на недоліки навчально-виховного процесу в них, зокрема це стосувалося методів навчання, наочності, виховання тощо.

У цей час українська інтелігенція на різних зібраннях обговорює проблему оновлення школи й намагається донести свої ідеї до урядових установ. Так, одеський міський голова П.О.Зелений 11 грудня 1904 р. виступив з доповіддю в міській Думі щодо потреб народної освіти. Він навів статистичні дані про те, що в м. Одесі недостатня кількість початкових шкіл, більш як половина дітей молодшого шкільного віку не навчаються. Крім того, держава приділяє мало уваги початковій освіті. Міський голова запропонував ряд заходів, що могли б змінити стан справи, а саме, щоб “міському громадському управлінню, як господарю утримуваних ним шкіл,... була надана вся організаційна сторона шкільної справи як у навчальному, так і в господарчому відношенні” [15,с.5]. Далі пропонувалося з метою покращення організації народної освіти в місті регулярно проводити вчительські з'їзди, влаштовувати загальноосвітні та педагогічні курси для вчителів; дозволити вводити до складу опікунських рад, крім учителів, батьків, представників громадськості; установити

проаналізовані карти дітей, які навчалися в інтегрованих групах. Проводились дослідження перших двох років життя дитини.

Зараз у Західній Європі відомі спеціальні схеми анамнезу і статусу дітей та дорослих, які страждають патопсихологічними захворюваннями. Проте діагностичні критерії РДА в дітей перших років життя представлені в них значно менш детально, особливо емоційного. У зв'язку з цим були розроблені діагностичні критерії РДА перших двох років життя. Подана нижче детальна діагностична карта фіксує особливості розвитку всіх неврологічних сфер дитини.

Вегетативно-інстинктивна сфера. Нестійкість ритму “сон-неспанья”. Тривалість сну. Тривалість періоду засинання і сну. Засинання лише в певних умовах. Поверховість, переривчастість сну вдень. Нічні страхи. Крик та плач при пробудженні. Зв'язок порушень сну з психогеніями, екзогеніями. Труднощі взяття грудей, затримка формування автоматизму ссання. В'ялість, недостатність часу ссання. Зригування, блювання, шлунково-кишкові дискінезії. Схильність до запорів. Відсутність харчового рефлексу. Анорексія. Можливість годування лише в особливих умовах. Вибірковість у їжі. Гіперсенситивність до твердої їжі, вживання тільки протертої. Звичне блювання. Малорухомість, пасивність. Слабкість або відсутність реакції на мокрі пелюшки, холод, голод, дотик. Руховий неспокій, крик і опір при сповиванні, торканні, взятті на руки, купанні, масажі та ін.

Афективна сфера. Особливості емоційного образу: відчуженість, стурбованість, тривожність, напруженість, індіферентність. Періодичні “замикання в собі”. Запізнення формування, слабкість або надмірна вираженість емоцій здивування, образи, гніву. Слабке емоційне відкликання. Труднощі викликання емоційних реакцій, зараження емоцією дорослого. Переважання підвищеного або пониженого фону настрою. Вираженість і характер добового ритму. Немотивовані коливання настрою. Дистимічні розлади з примхливістю, плаксивістю, “ніттям”, емоційною перенасиченістю. Дистрофічні розлади з напруженістю, негативізмом, агресивною готовністю. Схильність до ейфорії з монотонним руховим збудженням, пустотливістю, булімією. Субдепресивні стани з малорухливістю, гіпомімією, руховим плачем, втратою апетиту, порушенням сну, великою вираженістю афективних розладів ранками.

Невротичні реакції на невдачу, відношення близьких: самоагресія, тики, вегетативні розлади. Психоподібні реакції: негативізм, агресія до близьких, дітей. Істеріформні реакції. Перша вікова криза. Час появи й тривалість психомоторної збудливості, страхи, тривога, порушення сну й харчування, пересиченість у грі. Явище негативізму: опірність умиванню, вдяганню, стрижці, агресивність.

Страхи. Час появи. Страхи тварин. Страхи побутових шумів (звуки пілососа, електробритви, фена, шуму у водопровідних трубах і т.д.), тихих звуків (шелесту паперу, дзижчання комах і т.д.). Побоювання зміни інтенсивності світла, предметів певного кольору й форми, дотику, вологи. Страхи залишитися одному, втратити матір, чужих, висоти, сходин, вогню.

**Мета статті** – проаналізувати рівень дослідженості та оснащеності ранньої діагностики дитини перших років життя при припущенні у неї раннього дитячого аутизму

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Синдром раннього дитячого аутизму (РДА) – це особлива форма недорозвитку психіки дитини, яка в науці трактується як викривлений психічний розвиток. У 15% дітей із синдромом РДА інтелект не порушений, у деяких із них IQ (коефіцієнт інтелекту) перевищує середньостатистичну норму. Проте велика частина дітей-аутистів, на жаль, розумово відстала.

Синдром РДА виявляється вже в дитячому віці і продовжує розвиватись протягом життя. Характерні особливості аутистів – труднощі в спілкуванні з людьми, в соціальній адаптації, хворий не здатний розуміти почуття інших.

За даними L.Kanner [1-5], РДА може виявлятися уже в перші місяці життя: дитина не тягнеться на руки; при мовному виявленні спостерігається порушення контакту; мова не стає засобом спілкування; мовне відставання; характерні особливості в мові: діти говорять про себе у 2-ій або 3-ій особі, фотографічність; гарна механічна пам'ять; замислений вигляд; байдужість до людей та інтерес до предметів; вимагають підтримки і збереження тотожних обставин; дитина підкоряється не людині, а її речам; витерплює труднощі при намаганні регламентації її поведінки; порушення в дисципліні можуть бути найскладнішими; діти позбавлені дитячості; оригінали в мисленні, інтересах, самобутні в поведінці; особистість багата і позбавлена необхідного зв'язку з реальністю; у побуті непрактичні і вайлуваті; рухи незграбні, ігри з однолітками не приваблюють; бувають афективні спалахи у класі та в іграх; притримуються своєї думки і способів, не рахуючись із думкою старших; любов до тварин; людей сприймають диференційовано.

Усі ці дані свідчать про те, що проблема ранньої діагностики дитячого аутизму надзвичайно актуальна і вимагає скрупульозного та об'ємного дослідження.

Слід відмітити, що в опублікованих раніше дослідженнях не вивчалась рання діагностика психомоторного розвитку. Разом із тим, психомоторний розвиток дитини випереджає пізнавальну діяльність. У зв'язку з цим від психомоторного розвитку дитини залежить її сприйняття, мислення, пам'ять та інтеграція в соціальне середовище.

Відсутність наукового обґрунтування з проблеми ранньої діагностики аутизму стала приводом даного дослідження.

Перед дослідниками було поставлене завдання: розробити та апробувати карту з діагностики раннього дитячого аутизму в школах Північної Ірландії в м. Дунганнон. Для вирішення поставленого завдання були запропоновані такі методи дослідження: спеціальний психіатричний і патопсихологічний анамнез; психолого-педагогічні спостереження; методи психологічної корекції; методи математичного аналізу.

Дослідження були проведені в Північній Ірландії в м. Дунганнон з 2003 по 2005 р. У дослідженні брали участь батьки дітей, а також

тісний взаємозв'язок усіх ступенів освіти (нижчої, середньої, вищої); реорганізувати діючі міські шестикласні початкові училища відповідно до Закону 31 травня 1872 р., щоб прирівняти їхні чотири початкові класи до перших чотирьох класів середньої школи з правом вступу без екзамену до її п'ятого класу; забезпечити безпритульних дітей, дітей-сиріт шкільним одягом; дозволити проводити наради, збори педагогічного колективу з батьками для зближення школи й сім'ї тощо.

Окремо спинимося на четвертому розділі доповіді, де П.О.Зелений обґрунтував ще одну потребу початкової школи – навчання українців рідною мовою. Він зазначив, що в Одесі 50% населення становлять українці, “однак існуючі букварі та книжки для читання і за змістом, і за формою мало підходять малоросам, бо розміщені в них безлістичні, географічні й історичні статті, розраховані передусім на великоросів... навчальна книга повинна звертати увагу передусім на місцеві культурні, географічні й історичні особливості” [15;18]. Одеський голова вважав за потрібне оголосити конкурс на створення відповідних підручників. Спираючись на ідеї К.Д.Ушинського, він сміливо заявив, що діюча система навчання спрямована на асиміляцію “малоросів з великоросами”, і висунув такі вимоги: “скасувати циркуляр, який забороняє пояснення малоросійською мовою...”; “статті малоросійською мовою в підручниках допускати водночас з російськими й церковнослов'янськими, якщо тільки не можна зробити російську мову особливим предметом викладання в місцевостях з малоросійським населенням і проводити все навчання малоросійською мовою”; “малоросійські книги мають бути допущені в бібліотеки шкіл на рівних правах з російськими як розвивальний матеріал”; “оскільки для розвитку популярної наукової літератури малоросійською мовою, ...існують спеціальні цензурні обмеження, яких немає ні для жодної національної літератури в межах Росії, треба зняти ці спеціальні обмеження, тобто скасувати циркулярне розпорядження міністра внутрішніх справ від 30 травня 1876 року” [15, с.20-21]. В цілому резолюція складалася з 30 пунктів, яку після схвалення Одеською міською думою було направлено до Міністерства народної освіти [3, с.259].

Чернігівська інтелігенція (46 підписів) на святкуванні 35-літнього ювілею І.С.Нечуя-Левицького в 1904 р. схвалила заяву до Міністерства внутрішніх справ про зняття заборони української мови й літератури в школі [5, с.1-4]. Одеська інтелігенція 15 січня 1905 р. направила до Кабінету міністрів доповідну записку про визнання української мови в усіх сферах суспільного життя українців [1, с.1-4]. І таких прикладів можна навести багато.

Як свідчать джерела, під впливом громадсько-педагогічної думки Міністерство народної освіти розробило проект розвитку початкової школи, метою якої було “надання дітям усіх станів і віросповідань загальної початкової освіти”, водночас особлива увага зверталася на релігійно-моральне й фізичне виховання дітей, розвиток їх дисциплінованості” [11, с.100]. Проект передбачав функціонування трьох типів шкіл: однокласне, двокласне й чотирикласне училище. Навчання

мало здійснюватися російською мовою, тільки “в місцевостях, в яких вступаючи до школи не розмовляють російською мовою, дозволялося користуватися природною мовою учнів як допоміжним засобом у перший рік навчання” [11, с.100]. Навчальні програми всіх типів початкових шкіл мали узгоджуватися між собою, із програмами перших класів середніх шкіл. Застосовувалося обмеження щодо приватних початкових шкіл, які за проектом мали право вносити зміни до навчально-виховного процесу лише з дозволу міністра народної освіти.

Для розробки законопроекту про загальноосвітню школу з урахуванням зібраних матеріалів було створено комісію, що працювала з 23 березня по 8 квітня 1905 р. Результатом її роботи стали документи “Положення про підготовчі школи і гімназії” та “Положення про чоловічі гімназії”. За новим проектом створювалася двоступенева школа. Перший ступінь – п’ятикласна початкова школа, яка складалася з двох молодших класів середньої загальноосвітньої школи та трьох класів початкових училищ. Така школа мала діяти як самостійний навчальний заклад взагалі і як самостійна підструктура середнього навчального закладу. Основні аргументи на її користь висувалися такі: встановлення зв’язку між початковими й середніми навчальними закладами; організація шкільного режиму відповідно до вікового цензу учнів; добір учнів до гімназій за рівнем розумових даних, а не за станом тощо.

Другий ступінь – шестирічна загальноосвітня школа, яка “... в основі свого курсу повинна поєднувати три основних елементи знань – гуманітарних, математичних і природничонаукових” [12, с.121]. Для трьох її відділень (класичний, класично-реальний і реальний) спільними були такі предмети: Закон Божий, російська мова і словесність, філософська пропедевтика, математика, історія, географія і космографія, природознавство і фізика, одна нова мова, законодавство, хоріві співи, фізичні вправи. До навчального плану для класичного відділення входили латинська і грецька мови; для класично-реального – латинська і друга нова мова; для реального – друга нова мова, малювання, креслення. Вагомим було положення щодо мови навчання: “...допускається для бажаючих викладання місцевих мов” [12, с.121].

Крім розроблення освітніх проектів, Міністерство народної освіти проводило й певні практичні заходи: Циркуляром від 5 червня 1905 р. в гімназіях з однією давньою мовою в 7 класі на 1905/1906 навчальний рік замість грецької мови уведено вивчення законодавства й філософської пропедевтики, посилено вивчення російської мови, фізики й німецької мови; у гімназіях з двома мовами в 7 й 8 класах – уведено філософську пропедевтику; в реальних училищах – посилено викладання нових мов (французької і німецької) [12, с.116].

У листопаді 1905 р. міністром народної освіти було призначено І.І.Толстого. Оцінюючи урядову політику цього періоду, С.О.Сірополко зазначав: “Революція 1905 р. майже зовсім не позначилася на законодавстві та розпорядках міністра освіти в ділянці середньої школи. ...15 листопада 1905 р. міністр освіти (міністром тоді був гр. Іван Толстой) видав обіжник,

навіть викладали цю дисципліну виключно директори інституту. Навчальні курси носили інтегративний характер. Таким чином, організація навчально-виховного процесу учительських інститутів України др. пол. XIX ст. передбачала всебічний гармонійний розвиток вихованців, ґрунтовну методичну, теоретичну та практичну професійно-педагогічну підготовку, її педагогізацію та психологізацію. Досвід діяльності Феодосійського та Глухівського учительських інститутів, як перших, став основою для формування мережі учительських інститутів в Україні на початку XX ст. (Київського (1909), Катеринославського (1910), Вінницького (1912), Миколаївського (1913), Полтавського (1914) та Чернігівського (1916).

**Резюме.** Обґрунтовано дату відкриття Феодосійського учительського інституту, проаналізовано організацію навчально-виховного процесу в інституті та професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя.

**Резюме.** Обосновано дату открытия Феодосийского учительского института, проанализировано организацию учебно-воспитательного процесса в институте и профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя.

**Summary.** It is proved the date of opening teacher's Feodosiyskiy institute. It is analyzed the organization of teaching and educational process in institute and professional vocational trainings of future teachers.

#### **Література**

- 1.Белашов В.І., Гурець М.П., Заїка В.В. Глухівський державний педагогічний інститут (1874 – 1994 рр.). – Суми, 1994. – 79 с.
- 2.Дем’яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К., 1998. – 328 с.
- 3.Ежегодник Глуховского учительского института. Год первый / Под ред. М.С.Григоревского. – К., 1912. – 438 с.
- 4.Задорожна Л.В. Педагогічні здобутки викладачів Глухівського учительського інституту дореволюційного періоду (1874 – 1917 рр.). – Глухів, 1999. – 76 с.
- 5.Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. – Челябинск, 1975. – 40с.
- 6.Ленц Н.И. Историко-статистический очерк десятилетия Феодосийского учительского института (1874 – 1884). – Феодосия, 1888. – 532 с.
- 7.Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.). – К., 1992. – 196 с.
- 8.Учебные планы и программы, принятые в Киевском учительском институте /Сост. преподавателями института под ред. директора ин-та К.М.Щербини. – К.: Тип. П.С.Носенко, 1913. – 136 с.

Подано до редакції 14.04.2006

УДК: 159.422.76.376.33

## **РАННЯ ДІАГНОСТИКА ДИТИНИ ПЕРШИХ РОКІВ ЖИТТЯ ПРИ ПРИПУЩЕННІ У НЕЇ РАНЬОГО ДИТЯЧОГО АУТИЗМУ**

**Крет Яна Віталіївна**  
*кандидат психологічних наук, доцент, докторант*  
*Запорізький національний університет*

**Постановка проблеми.** За статистикою, до недавнього часу випадки аутизму траплялись досить рідко – всього лише 3-6 на 10 тисяч дітей, причому серед хлопчиків зустрічались у 3 рази частіше, ніж серед дівчаток. Проте за останнє десятиліття рівень захворюваності набагато зріс, і сьогодні аутизмом хвора 1 дитина із 150. Аутизм зустрічається у 5 раз частіше, ніж синдром Дауна.

У зв’язку з цим інтерес до проблеми надзвичайно виріс, і багато вчених у всіх країнах світу звернулись до дослідження аутизму.

до діяльності вчителя: тут вивчалися педагогіка та методики деяких предметів, які викладалися у міських училищах. Крім цього, вихованці цього класу у вільний від занять час обов'язково відвідували зразкові міські училища (які обов'язково відкривалися при кожному учительському інституті), з метою практичного знайомства з учительською справою.

Студенти третього класу на початку навчального року були присутніми на всіх зразкових уроках вчителів міського училища. При цьому кожен з вихованців повинен був надати конспект хоча б одного з уроків, на якому був присутнім. Конспекти обговорювалися на педагогічних зборах у присутності директора, викладачів відповідних предметів та вчителів міського училища.

Зразкові уроки проводилися упродовж навчального року. На початку року – по два шоденно (один урок давався вчителем I-го класу зразкового міського училища, другий – учителем II-го класу). Зразкові уроки могли викладатися, у разі необхідності, і викладачами інституту за дисциплінами їх спеціальності. Вихованці III-го класу щотижня проводили у міському училищі дванадцять уроків. Уроки розподілялися таким чином: з російської мови щотижня – 3 уроки; математики (арифметики та геометрії) –3; історії та географії – 2; природознавства – 2; малювання – 2 [6, с.284]. Розподіл зазначених дванадцяти уроків за днями тижня і годинами встановлювався педагогічною радою інституту. Уроки розподілялися між вихованцями на розсуд викладача інституту, але таким чином, щоб кожному з них упродовж року за можливістю призначена була однакова кількість пробних уроків. Пробні уроки, за можливістю, упродовж року проводилися в усіх відділеннях міського училища, щоб вихованці на практиці ознайомилися з усіма ступенями курсу.

Тема пробного уроку призначалася викладачем відповідного предмету, за узгодженням з учителем міського училища, – у відповідності з календарно-тематичним планом.

Тема надавалася студенту за декілька днів до уроку. Викладач міг, на власний розсуд, вказати практиканту план уроку та посібники. Після цього практикант писав та надавав керівнику (за три дні) і учителеві (за два дні) чернетку конспекту для виправлень. Після виправлень та настанов студент переписував конспект та готувався остаточно вже до проведення на практиці свого уроку. На пробному уроці вихованця завжди були присутніми директор інституту, викладач відповідного предмету, вчитель міського училища та студенти II і III-го курсів.

Отже, Феодосійський учительський інститут було створено як освітньо-виховний комплекс, що є надзвичайно актуальною ідеєю. Навчально-виховний процес був побудований на принципі єдності теорії та практики, зв'язку з життям, вивченні передового педагогічного досвіду. Практичній підготовці передувало ґрунтовне теоретичне вивчення навчальних курсів, окремих методик. В учительському інституті методична підготовка була на досить високому рівні. Особливістю професійно-педагогічної підготовки вчителя в інституті були педагогізація та психологізація всього навчально-виховного процесу. Викладанню педагогіки надавалося провідне місце,

що дозволив утворювати при середніх школах батьківські комітети, але з настанням реакції їх скасовано, як відновлено уніформу для учнів, писемні іспити з латинської мови, підвищено вимоги з латинської мови...” [20, с.239-440]. Як бачимо, революційна ситуація в державі, в цілому, змушувала уряд іти на певні поступки, хоча він не поспішав з радикальними змінами в шкільній освіті. На противагу зазначеному громадськість дискутувала питання щодо оновлення системи освіти на різних зборах, у пресі.

У цей час активізувався рух земств, що порушували на своїх засіданнях такі питання, як загальне обов'язкове навчання, передача керівництва народною освітою органам народного самоврядування, запровадження в народних школах української мови тощо [20, с.431; 19, с.28-31]. Полтавська міська дума, Харківське товариство допомоги працюючим жінкам ухвалили резолюцію про необхідність навчання українською мовою [20, с.432].

Великий резонанс української громадськості викликало урядове розпорядження від 1-3 травня 1905 р. про впровадження в навчальний процес шкіл Південно-Західного краю польської й литовської мови та ігнорування в ньому української мови. Зокрема, О.Г.Лотоцький обґрунтовував думку, що для розвитку “духовних і матеріальних” сил “серед українського населення однією з істотних умов є допуск до школи народної мови як могутньої зброї шкільного навчання, засвоєння знань і взагалі культурного й економічного прогресу народної маси” [9, с.74]. С.О.Єфремов, аналізуючи реформаційні урядові заходи, доводив, що “реформа без сумніву потрібна і залишається лише бажати її найшвидшого здійснення – але у більш широкому обсязі”. На його думку, потрібно проводити реформу не лише середньої, а й початкової освіти, до якої мають увійти вивчення української мови та викладання предметів рідною мовою. Він писав: “Бажана ліквідація національних обмежень, але для всіх однакова. Допускаючи, наприклад, польську мову в школах південно-західних губерній, не допускати малоросійської немає ніяких підстав” [2, с.279].

20 листопада 1905 р. на засіданні Полтавської групи Всеросійської спілки вчителів та діячів народної освіти було розглянуто питання про реформу народної школи в Україні і прийнято заяву, де зазначалося, що “окремим особам і цілим установам, які фактично опікуються долею народної освіти, необхідно визнати цілком сучасним питання про повне і безумовне реформування народної школи у сенсі наближення її до народного духу стихії, як це існує у всіх освічених країнах Західної Європи, у сенсі створення національної української школи” [6, с.3]. У ході дискусії була прийнята резолюція, де визначалися напрями реформування народної освіти: створення української школи для українського населення; розробка підручників з української мови; видання українського журналу для дітей різного віку; відкриття тимчасових курсів для вчителів з української мови, української літератури, історії України; запровадження в навчальних закладах для підготовки вчителів випускних іспитів з

відповідних предметів; поповнення шкільних бібліотек творами українських письменників та підручників із зазначених предметів; відкриття в Київському, Харківському, Одеському університетах кафедр української мови, літератури, історії, етнографії.

Питання щодо реформування освіти обговорювалося на Другому делегатському з'їзді Всеросійського союзу вчителів і діячів народної освіти (26-29 грудня 1905). У прийнятій з'їздом Загальній програмі з питань освіти зазначалося, що “докорінна реорганізація справи народної освіти в Росії” здійснюватиметься “на основах свободи, її демократизації і децентралізації” [16, с.107-109]. Основні положення зазначеної програми такі: рівне для всіх громадян право на освіту; свобода приватної і громадської ініціативи у відкритті й організації навчальних закладів усіх типів; свобода у викладанні, ліквідація обмежень шкільних каталогів і обов'язкових програм; викладання рідною мовою населення; безплатне навчання в державних і приватних загальноосвітніх середніх закладах; установлення зв'язку між початковою і середньою школою; передача середніх шкіл у підпорядкування органів місцевого самоврядування; надання педагогічним радам права вибирати викладачів, затверджувати програми; уведення загального безплатного і обов'язкового навчання в початковій, загального і безплатного навчання у вищій початковій школі тощо.

Уряд не міг не відреагувати на вимогу громадськості щодо впровадження загальної початкової освіти й підтримав ініціативу Міністерства народної освіти розробити відповідний проект. У розробленому “Проекті положення про початкові народні училища” пропонувалася рівноправна участь уряду й місцевих органів самоуправління у формуванні шкільної мережі; надавалися гарантії органам самоуправління самостійності в управлінні початковою школою; матеріальна підтримка всім організаціям, приватним особам, що утримували народні школи; додаткові асигнування на народну школу в розмірі 10,5 млн. руб на рік протягом 10 років [13, с.45]. Проект був розроблений для подання до І Державної думи, яка розпочала свою роботу наприкінці квітня 1906 р. Він зазнав критики в тогочасній пресі: “Ця велика кількість інструкцій і правил, передбачених проектом закону, прямо вказували на те, що укладати проект погано уявляли власні припущення й уникали ставити крапку над і” [7, с.133]; “...більшість пунктів проекту надають простір для всіляких непорозумінь і є недоопрацьованим”, і взагалі “немає такого проекту, який був би прийнятним для наших законодавчих установ” [23, с.118].

Після відставки Кабінету міністрів С.Ю.Вітте міністром народної освіти став П.М.Кауфман (квітень 1906), за керування якого проект був поданий на розгляд до І Державної думи. До інноваційних дій у галузі середньої освіти нового міністерства слід віднести розробку і прийняття 15 травня 1906 р. нового навчального плану реальних училищ, де кількість годин для гуманітарних і природничих предметів розподілялася порівну.

У цей період був розроблений проект “Вищих міських училищ” і

проти Колумба», а в 1883 році – картину «Вид Феодосійської бухти» [6, с.32]. 17 січня 1875 р. при інституті були відкриті тимчасово (до 1977 р.) додаткові курси для вчителів повітових училищ. 14 листопада 1876 року при вчительському інституті була відкрита церква. Її необхідність була обумовлена, на думку законовчителя Гостева, по-перше, віддаленістю інституту від міської церкви; по-друге, неможливістю відвідувати вихованцями богослужіння за поганої погоди; по-третє, відсутність сторонніх осіб під час служби сприятиме кращому зосередженню вихованців на молитві [6, с.183]. Таким чином був створений цілий навчально-виховний комплекс.

Курс навчання в учительському інституті тривав три роки і поділявся на три послідовних класи. В інституті викладалися: закон Божий, педагогіка і дидактика, російська мова і церковно-слов'янське читання, арифметика і початкова алгебра, геометрія, історія (російська і загальна), географія (російська і загальна), природознавство і фізика, креслення та малювання, красне писання, співи й гімнастика. Крім цього, в Феодосійському учительському інституті викладався курс музики.

1874 року міністерством народної освіти ще не були розроблені єдині інструкції стосовно об'єму та методів викладання в учительських інститутах, навчальні програми, а також програми вступних в інститут іспитів. У зв'язку з цим педагогічна рада Феодосійського учительського інституту вимушена була самостійно виробити ці інструкції та навчальні плани, програми для подання їх на затвердження попечителем округу. Для складання таких програм та інструкцій педагогічна рада інституту використовувала досвід діяльності російських учительських інститутів, відкритих ще 1872 року, зокрема досвідом організації навчально-виховного процесу Московського учительського інституту [6, с.140].

За норму для визначення об'єму предметів інститутського курсу був узятий навчальний матеріал, позначений у «правилах для випробовування осіб, які бажають отримати право на звання вчителя міського училища», затверджених міністром народної освіти 17 квітня 1874 р. [6, с.140].

13 листопада 1876 р. Міністерством народної освіти були затверджені програми і навчальні плани предметів, які викладалися в учительських інститутах.

Як показує вивчення програм Феодосійського учительського інституту, навчальні предмети носили інтегративний характер. Так наприклад, зміст курсу «Педагогіки» інтегрував у собі знання з гігієни, психології, філософії; курсу «Природознавства» - знання з мінералогії, ботаніки, фізіології, зоології.

Теоретична підготовка в Феодосійському учительському інституті органічно доповнювалася практичною професійно-педагогічною, яка починалася майже з I класу. З першого року навчання всі викладачі велику увагу звертали на чіткість, правильність вимови вихованців під час вивчення певної дисципліни, паралельно надавалися методичні вказівки та пояснення щодо викладання цих предметів у міському училищі.

У II класі інституту починалася спеціалізована підготовка вихованців

і 1874 – рік фактичного відкриття інституту і повноцінного його функціонування, час початку навчальних занять.

Таким чином, на сьогодні питання щодо року відкриття Феодосійського учительського інституту залишається повністю не вирішеним, відкритим і потребує більш ґрунтовного вивчення. Але так чи інакше, цей навчальний заклад належав до перших учительських інститутів, відкритих на території сучасної України.

За «Положенням про учительські інститути» від 31 травня 1872 р. Феодосійський учительський інститут був закритим навчальним закладом, інтернатного типу. Курс навчання тривав три роки. Учительський інститут був розрахований на невелику кількість вихованців. У «Положенні ....» вказувалося, що «нормальна кількість вихованців у кожному вчительському інституті повинна становити 75, з них 60 на повному утриманні міністерства народної освіти, інші 15 – стипендіати інших відомств, приватних осіб, своєкоштных». В учительські інститути за Положенням приймалися «молоді люди всіх звань та станів, не молодші 16 років, які витримали іспит з курсу міського училища» [5, с.5]. З 1 серпня 1880 року, відповідно до розпорядження окружного керівництва, в інститут почали приймати на навчання і громадян інших держав, але тільки на платній основі [6, с.215]. 30 вересня 1883 р. було видане розпорядження окружного керівництва про прийняття до вчительського інституту громадян всіх віросповідань [6, с.216].

Феодосійський учительський інститут (в 1874 р.) був відкритий у складі одного першого класу. 1875-76 н. р. утворився II клас, а з 1876-77 н.р. навчальний заклад функціонував у повному складі (трьох класів). У 1977 році відбувся перший випуск вихованців інституту, відразу призначених на посади вчителів міських училищ округу. Першим директором інституту був Шугуров, другим – Лагоріо [6, с.95].

Аналіз наукової літератури дає підстави вважати Феодосійський учительський інститут освітньо-виховним комплексом. 17 вересня 1875 року при інституті відповідно до п. 4 «Положення про учительські інститути» (1872) було відкрито двокласне міське училище, де вихованці інституту мали нагоду отримувати практичну професійно-педагогічну підготовку. Учительський інститут мав власну бібліотеку, яка складалася з фундаментальної та учнівської. В інституті були створені фізичний, природознавчо-історичний кабінети та хімічна лабораторія, де вихованці мали можливість проводити дослідження, практичні вправи, лабораторні роботи тощо. Ці кабінети були забезпечені всіма необхідними приладами, наочними посібниками, картами, схемами, таблицями, рельєфами, моделями, макетами тощо. Поповнення цих кабінетів відбувалося за рахунок придбання необхідних матеріалів, за рахунок виготовлення самими вихованцями інституту різних моделей, малюнків, приладів тощо або за рахунок пожертвувань. Так, наприклад, почесний попечитель Феодосійської прогімназії, заслужений професор Імператорської академії мистецтв, тайний радник І.К.Айвазовський подарував інституту в 1882 році дві олеографії зі своїх картин: «Відкриття Америки» та «Бунт екіпажу

відповідно навчальний план, у якому велика увага приділялася природничим предметам (математика, фізика, хімія) і реальній освіті, що диктувалося реаліями життя [8, с.93-94].

Слід зазначити, що П.М.Кауфман подав урядовий проект запровадження загальної початкової освіти в I Державну думу (27 березня–8 липня 1906), який через швидкий її розпуск не розглядався. А от у II Державній думі (20 лютого–3 червня 1907) навколо проекту розгорнулася широка дискусія, але він не був затверджений. Царським маніфестом від 3 червня 1907 II Державна дума була розпущена, розпочалася доба контрреволюційної реакції, наступу на демократію, знищення всього українського.

Однак революційні події впливали на діяльність Міністерства народної освіти, яке з метою приборкання виступів студентів, учнів, відновлення занять у школах, було змушене йти на певні компроміси. Слід зазначити, що під впливом революційних подій, національного руху були розроблені й затвержені міністром народної освіти «Правила про початкові училища для іногородців» (27 жовтня 1907). Цей документ є компромісом між урядовою політикою і вимогами громадськості щодо розвитку початкової народної освіти. З одного боку, декларувалося, що початкові школи для іногородців ставлять за мету «сприяти їхньому моральному і розумовому розвитку», «поширювати між ними знання російської мови і зблизити їх з російським народом на ґрунті любові до спільної вітчизни»; з іншого – визнавалося, що «зброєю початкового навчання в училищах для іногородців є рідна мова учнів», водночас уточнювалося, що «рідною мовою учнів є мова, якою розмовляють у сім'ї» [14, с.234; 22, с.20-23]. До навчального процесу чотирирічних одно- або двокласних училищ планувалося ввести рідну мову як навчальний предмет, дозволялося викладати рідною мовою всі предмети у перших двох класах, а також замість другого класу відкривати ремісничі класи.

**Висновки.** Таким чином, проаналізовані джерела й виявлені факти дають підстави стверджувати, що самодержавний уряд свідомо гальмував реформування школи, що здійснювало Міністерство народної освіти. Свідченням тому є часта зміна міністрів (В.Г.Глазов, І.І.Толстой, П.М.Кауфман). За часів В.Г.Глазова, який мав певну програму дій, було розроблено проект розвитку початкової школи, де визнавалося право рівного доступу до початкової освіти і право навчання рідною мовою учнів у першому класі, існування трьох типів початкових навчальних закладів (одно-, дво-, чотирикласне училище), узгодження навчальних програм усіх типів початкових навчальних закладів. Проект реформування шкільної середньої освіти був кроком до зближення початкових класів класичних гімназій і реальних училищ, початкової школи і середньої, компромісом з громадськістю, бо створення одинадцятирічної двоступеневої загальноосвітньої школи (п'ятирічна початкова і шестирічна середня) з поліфуркацією мало задовольнити її потреби й водночас зберегти класичну гімназію.

За часів І.І.Толстого реакційні тенденції у сфері освіти посилюються,

про що свідчить розпорядження про впровадження в навчальний процес шкіл Південно-Західного краю польської, литовської мов і повне ігнорування української, а також розробка зовсім невдалого проекту положення про початкові народні училища. За часів П.М.Кауфмана було розроблено новий навчальний план реальних училищ, де урівнювалася кількість годин для природничих і гуманітарних предметів. Компромідом з громадськістю стали «Правила по початкові народні училища для іногородців», якими проголошувалося введення рідної мови як викладової і як навчального предмета в перших двох класах початкових училищ.

В цілому всі освітні новації досліджуваного періоду залишилися на папері. Під впливом революційних подій міністерство змушене було оновлювати освіту, правда в рамках урядової політики, і водночас дослухатися до громадськості, яка ініціювала такі питання щодо реформи школи: введення обов'язкової безплатної загальної початкової освіти; демократизація і децентралізація освіти; широке залучення громадськості до освітньої галузі й розвиток приватної ініціативи; визнання рівного доступу до освіти всіх громадян; здійснення комплексної реформи початкової і середньої школи; введення української мови як викладової і як навчального предмета у вітчизняну школу; створення національної української школи й відповідних для неї підручників; відкриття тимчасових курсів для вчителів з української мови, літератури, історії тощо. Закономірно, що ці всі ідеї також не реалізувалися, бо не відповідали урядовій політиці. Проте вони стали підґрунтям, на якому будувалася майбутня шкільна система України, що ми висвітлюватимемо в наших подальших дослідженнях.

**Резюме.** В статті проаналізовані та представлені основні етапи реформування шкільної освіти Міністерством народної освіти в контексті громадсько-педагогічного руху в Україні 1904-1907 рр.

**Резюме.** В статье проанализированы и представленные основные этапы реформирования школьного образования Министерством народного образования в контексте общественно-педагогического движения в Украине 1904-1907 гг.

**Summary.** In article be analyzed and presented basic stages of reformation of school education by Department of folk education in context of social-pedagogical motion in Ukraine 1904-1907yr.

#### Література

1. Докладна записка в Комітет Міністрів з приводу українського слова, підписали в Одесі 15 січня 1905 р. // Інститут рукопису НБУ ім. В.І.Вернадського. – Ф.1.– №486.– 4 арк.
- 2.Ефремов С. Указ 1 мая // Киев. старина.– 1906.– Т.LXXXIX.– №6.– С.271-304.
- 3.Заметки на текущие темы // Киев. старина.– 1905.– Т.LXXXVІІІ.– №3.– С.259.
- 4.Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – поч. XX ст.) / За ред. М.Д.Ярмаченка.– Львів, 2002.– 344 с.
- 5.Заява до Міністерства внутрішніх справ про стан українського слова з резолюцією звільнення його від утисків і обмежень від Чернігівської інтелігенції (1904) // Інститут рукопису НБУ ім. В.І.Вернадського. – Ф.2.– №3488.– 4 арк.
- 6.Заява Н.А.Дмитриева на губернiальному з'їзді Полтавської групи всеросійської спілки учителів та діячів по народній освіті про реформу народної школи на Україні. 20 листопада 1905 р. // Інститут рукопису ім.В.І.Вернадського.– Ф.10.– Спр.6609.– 4 арк.
- 7.Звягинцев Е. Министерские проекты о народных школах // Вестник воспитания.– 1906.– №5.– С.123-140.
- 8.Купинская Е.В. Проблемы реформы средней общеобразовательной школы в деятельности Министерства народного просвещения России в конце XIX–начале XX в.: Дис... канд. пед. наук.– М., 1999.– 159 с.
- 9.Лотоцкий А. Школа без языка // Вестник воспитания.– 1906.– №7.– С.64-74.

Феодосійського учительського інституту, не була предметом системного і цілісного вивчення [1-8].

У системі педагогічної освіти з 1872 року починають з'являтися трирічні вчительські інститути, що готували вчителів для міських, а з 1912 року – для вищих початкових училищ та інших однотипних нижчих шкіл. Першими учительськими інститутами в Україні були Феодосійський (1872) та Глухівський (1874).

Найзручнішим місцем для відкриття учительського інституту в Одеському навчальному окрузі Міністерством народної освіти, за довідкою опекуна округу таємного радника С.П.Голубцова було визнано Феодосію. Як засвідчують документи, Феодосія була обрана для цього, беручи до уваги такі міркування: по-перше, існувало вільне відповідне приміщення для інституту, яке особисто оглянув міністр народної освіти граф Д.А.Толстой ще в 1867 році (приміщення колишнього Халібовського училища); по-друге, сприятливі кліматичні умови міста; по-третє, зручне місце сполучення з іншими місцевостями краю [6, с.1].

Щодо дати відкриття Феодосійського учительського інституту, то це дискусійне питання. Думки істориків, істориків педагогіки щодо цього розходяться. У монографії В.К.Майбороди «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.)», Н.М. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)», роком заснування зазначається 1872 [2, с.32; 7, с.15]. У працях М.М.Кузьміна «Учительські інститути в Росії» [5, с.6], В.І.Белашова, М.П.Гурець, В.В.Заїки «Глухівський державний педагогічний інститут (1874 – 1994 рр.)» [1, с.5] датою заснування називається 1874 рік. В історико-статистичному нарисі першого десятиліття Феодосійського учительського інституту Н.І.Ленц вказує, що відповідно до розпорядження опекуна Одеського навчального округу урочисте відкриття учительського інституту відбулося 21 листопада 1874 р., на якому були присутні настоятель місцевої церкви, священник І.Паксимаде, він же й законовчитель інституту; окружний інспектор П.Т.Пятин; почесні громадяни Феодосії; особи навчального відомства та майбутні вихованці інституту [6, с.1]. Вступні іспити відбулися з 19 по 25 листопада включно. Навчальні заняття розпочалися 26 листопада 1874 року [6, с.3]. Відкриття інституту не відбулося на початку навчального року у зв'язку з незавершеними ремонтними роботами з облаштування найманого приміщення під інститут, а також неможливістю здійснювати вступні іспити без новопризначених викладачів, які не встигли прибути на місце служби до початку навчального року [1, с.1].

Отже, цілком логічно і доцільно роком відкриття Феодосійського учительського інституту вважати 1874, але, якщо взяти до уваги ту обставину, що приміщення під інститут підбиралося задовго до відкриття самого навчального закладу, то можна припустити, що наказ про заснування закладу був виданий значно раніше, можливо навіть у 1872 році. Мабуть, доцільним буде вважати роком відкриття Феодосійського учительського інституту 1872 – рік прийняття рішення про його заснування



**ФЕОДОСІЙСЬКИЙ УЧИТЕЛЬСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЯК ОСНОВА  
ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ  
УКРАЇНИ ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.**

*Кравченко Ірина Миколаївна  
аспірантка*

*Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, м.Київ*

**Постановка проблеми.**

Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, що вимагає глибокого педагогічного переосмислення закономірностей навчально-професійної діяльності, принципів і методів навчання та виховання, формування особистості майбутнього фахівця. Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. У зв'язку з цим постає необхідність оновлення змісту, форм організації, методів і засобів навчання, а найважливіше – підготовки педагогічних та науково-педагогічних кадрів. Це є важливою умовою модернізації освіти. Слід підкреслити, що під час підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, особливо із входженням України до Європейського регіону вищої освіти, вкрай необхідно дотримуватися збереження і розвитку досягнень та традицій української вищої школи, національних особливостей освітньої системи. У зв'язку з цим постає необхідність вивчення та актуалізування історичного досвіду, його застосування на практиці в сучасних умовах. Підготовка педагогічних кадрів, організація навчально-виховного процесу в учительських інститутах, зокрема в Феодосійському, др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст. є історико-педагогічною цінністю, має велике науково-практичне значення, досвід цих установ сприятиме розбудові системи та організації сучасного навчально-виховного процесу в педагогічних закладах освіти.

**Мета статті** – обґрунтувати історичні основи заснування Феодосійського учительського інституту як основу формування мережі учительських інститутів України др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В останнє десятиріччя досить велика кількість науковців та педагогів (М.М.Барна, Ю.П.Болотін, І.П.Важинський, Н.М.Дем'яненко, І.О.Кліцаков, Л.В.Корж, О.А.Лаврінченко, В.К.Майборода, С.О.Нікітчина та інші) звернули увагу на вивчення теоретичної та практичної професійно-педагогічної спадщини підготовки вчителів. Питання становлення й розвитку деяких з учительських інститутів досліджувалося в історико-педагогічній науці, зокрема у працях Н.М.Дем'яненко, В.К.Майборода, Л.В.Задорожної, В.І.Белашова, М.П.Гурець, В.В.Заїки. Аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що проблема професійно-педагогічної підготовки педагогів, організації навчально-виховного процесу в учительських інститутах України др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст., зокрема

10. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібник /О.В.Сухомлинська та ін.; За ред. О.В.Сухомлинської.– К.: Заповіт, 1996.– 304 с.

11. Новый проект низшей общеобразовательной школы //Вестник воспитания.– 1905.– №1.– С.99-109.

12. Степанов С. Обозрение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899-1905гг.) // Журнал Министерства народного просвещения.– 1907.– №2.– С.73-122.

13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К.Тебиева.– М.: Педагогика, 1991.– 448 с.

14. Правила о начальных училищах для инородцев // Анастасьев А. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ. – М.: Изд.-во А.Д.Суворина, 1915.– Ч.1.– Разн. паг.

15. Предложение Головы П.А.Зеленого по вопросу о нуждах народного образования.– Одесса: Славянская типография Е.Хрисогелос, 1904.– 21 с.

16. Протоколы Второго делегатского съезда Всероссийского Союза учителей и деятелей по народному образованию. 26-29 декабря 1905 г.– СПб.: Типо-литография С.М.Муллер.– 1906.– 109 с.

17. Развитие народной освіти і педагогічної думки на Україні (Х-поч. ХХ ст.): Нариси /Редкол.: М.Д.Ярмаченко (відп. ред.), Н.П.Калениченко, С.У.Гончаренко та ін.– К.: Рад. шк., 1991.– 384 с.

18. Русова С. Мої сомини.– К.: Україна-Віта, 1996.– 208 с.

19. Сборник постановлений по народному образованию уездных земских собраний Полтавской губернии за 1906 г.– Полтава: Издание полтавского губернского земства.– 1907.– 125с.

20. Сірополко Степан Історія освіти в Україні.– К.: Наук. думка, 2001.– 912 с.

21. Сопещание попечителей учебных округов //ЖМНП.– 1904.– №11.– С.9-15.

22. Сыромятников А.И. Сборник действующих распоряжений Министерства народного просвещения о начальных училищах для инородцев, живущих в Восточной и Юго-Восточной России.– Одесса: Тип. А.И.Короленко, 1911.– 25 с.

23. Чехов Н.В. Всеобщее обучение (По поводу проекта Министерства народного просвещения) //Русская школа.– 1906.– №12.– С.102-119.

Подано до редакції 06.04.2006

УДК 378

**ЕЛЕМЕНТИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ  
ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ**

*Бобилев Дмитро Євгенович,*

*Корольський Володимир Вікторович*

*Криворізький державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Існуюча традиційна технологія навчання, яка зорієнтована на колективні методи роботи з „середнім студентом” не відповідає сучасним вимогам щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем кваліфікації.

**Мета статі** – проаналізувати та представити результати використання елементів модульно-рейтингової технології при вивченні математичного аналізу

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Досвід європейських систем освіти показує, що більш прийнятною є модульно-рейтингова технологія навчання, яка була запропонована наприкінці 60-х років в англомовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання.

В основу модульно-рейтингової технології покладені такі принципи:

1) розподіл навчального матеріалу на невеликі дози; 2) відхід від

колективного навчання і перехід до індивідуальної підготовки студентів; 3) зміна ролі і функцій викладача в навчальному процесі; 4) впровадження рейтингової системи оцінювання, в якій різко зростає роль поточного, узагальнюючого та підсумкового контролю знань.

Далі ми не будемо говорити про принципи 2, 3, тому, що втілення їх в життя можливе лише на рівні держави. Зупинимось виключно на принципах 1 і 4. На нашу думку, впровадження елементів модульно-рейтингової технології навчання при вивченні математичного аналізу студентами спеціальності „Фізика та основи інформатики” в форматі підготовки на освітньому рівні „бакалавр” (базова вища освіта) значно активізує самостійну роботу студентів.

Базовими поняттями модульно-рейтингового навчання є модуль і рейтинг.

Існує декілька ви поняття „модуль”: „Модуль – це відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальними за значеннями понять, законів, принципів...”[1]. „Модуль – це певна конкретна тема навчальної дисципліни”[3]. „Модуль – це програмно-змістова одиниця відносно завершеного циклу навчання”[2]. „Модуль – цілісна, логічно завершена програмна частина теоретичних знань, навичок і вмінь з певної навчальної дисципліни, адаптована до індивідуальних особливостей студентів”[1]. „Модуль – це функціональний вузол навчально-виховного процесу, довершений блок дидактично адаптованої інформації...”. (Буденне трактування серед педагогів).

На нашу думку, будь-яке визначення модуля не може бути повним і однозначним, тому кожен цикл навчальних дисциплін має можливість використовувати своє поняття модуля. При вивченні дисциплін математичного циклу ми виходимо з того, що модуль – це закінчений блок інформації навчальної програми дисципліни, який включає в себе цільову програму дій і методичних рекомендацій, які забезпечують досягнення поставленої дидактичної мети. При цьому ми розрізняємо навчальний (НМ), змістовий (ЗМ) та міні-модулі (М).

Категория детей	Возраст 5 – 6 лет			
	мальчики М ± m		девочки М ± m	
	В начале эксперимента	В конце эксперимента	В начале эксперимента	В конце эксперимента
<b>Методика «Исключения лишнего предмета»</b>				
слабовидящие с ЗРР	3,93 ± 0,25	3,86 ± 0,34	3,9 ± 0,3	3,96 ± 0,18
Здоровые дети	3,17 ± 0,63	3,3 ± 0,7	3,22 ± 0,73	3,06 ± 0,7
<b>Методика «Четвертый лишний»</b>				
слабовидящие с ЗРР	3,86 ± 0,34	3,9 ± 0,3	3,93 ± 0,25	3,76 ± 0,56
Здоровые дети	3,17 ± 0,63	3,2 ± 0,52	3,2 ± 0,56	3,27 ± 0,66
<b>Методика «Зрительная память»</b>				
слабовидящие с ЗРР	4,83 ± 0,37	4,73 ± 0,52	4,76 ± 0,5	4,9 ± 0,3
Здоровые дети	4,05 ± 0,75	3,58 ± 0,87	4,11 ± 0,83	3,93 ± 0,79
<b>Методика «Умственная работоспособность»</b>				
слабовидящие с ЗРР	4,7 ± 0,59	4,8 ± 0,55	4,9 ± 0,3	4,73 ± 0,58
Здоровые дети	3,52 ± 1,37	3,75 ± 0,98	3,73 ± 1,03	3,77 ± 1,21
<b>Методика «Сюжетная картинка»</b>				
слабовидящие с ЗРР	4,9 ± 0,3	4,8 ± 0,4	4,93 ± 0,25	4,83 ± 0,37
Здоровые дети	3,9 ± 0,78	3,52 ± 0,87	4,05 ± 0,72	3,66 ± 0,98

**Резюме.** У статті показано значення ігрової діяльності в корекції і компенсації часткової втрати зору і затримки мовного розвитку. Розкрито корекцію рухової сфери даної категорії дітей засобами ігрової діяльності.

**Резюме.** В статье представлено значение игровой деятельности в коррекции и компенсации частичной потери зрения и задержки речевого развития. Раскрыта коррекция двигательной сферы у данной категории детей средствами игровой деятельности.

**Summary.** In the article shown value of games in a correction and indemnification of partial loss of eyesight and delay of vocal development. The correction of motive sphere at this category of children facilities of games is exposed.

#### Литература

1. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под. Ред. Проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1993.
2. Амирова С.К. Формирование межличностных отношений слабовидящих детей дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – СПб, 2001.
3. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Под. ред. В.И. Селиверстова, 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
4. Запорожец А.В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от мотивов и условий его деятельности // «Известия АПН РСФСР». – 1989.
5. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении дефектов у дошкольников // Для логопеда. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
6. 500 пятиминутных развивающих игр для детей от 3 до 6 лет / Дж. Силберг // Пер. с англ. Е.Г. Гендель. – 2-е изд. – Минск.: ООО «Попурри», 2004.

Подано до редакції 04.04.2006

искать палочку, и если он ее находит, то он садится вместо, того у кого была эта палочка; если не находит, продолжает водить [5].

3. «Фигуры в воздухе». Задача: развитие познавательных навыков. Организация и методика проведения: рассадить детей по кругу. Указательным пальцем нарисовать в воздухе круг и попросить детей назвать фигуру, которую вы только что изобразили. Продолжая игру, рисуем квадрат, а затем треугольник и ранее изученные геометрические фигуры. Потом дети сами должны нарисовать в воздухе знакомые им фигуры. Можно усложнить игру рисуя геометрические фигуры ногой (поочередно то правой, то левой) [6].

Значительная часть методик состоит из наглядных заданий, выполняемых предметно действенным способом. Кроме того, имеются задания, когда обязательно предлагается использование речи в той или иной форме. В начале эксперимента анализ познавательной деятельности показал, что более сложные тесты и более рациональные приемы выполнения операций, требующие умения произвести анализ и сравнение в большинстве случаев не освоены детьми с нарушением зрения и задержкой речевого развития в возрасте 5-6 лет. У здоровых детей в возрасте 5-6 лет уровень выполнения тестовых заданий была выше. В конце эксперимента можно видеть улучшения по некоторым тестам. Проведение педагогических и психологических тренингов, а также использование игр дали значительный результат (табл.).

**Выводы.** Нарушение зрения и задержка речевого развития ограничивает развитие познавательных психических процессов (восприятие, мышление, память), взаимоотношений. У таких детей отмечается нарушение хода рассуждений при решении задач, трудности установления внутренних причинных связей явлений, наблюдается ограниченность в самостоятельных действиях и необходимость в постоянном стимулировании работы.

Результаты исследования показали, что методика подбора игр и тестов эффективна.

Результаты использования методик с различными категориями детей

Таблиця 1  
Розподіл навчального часу за семестрами і навчальними модулями при навчанні математичного аналізу

Навчальний сем., форма контролю	Навчальний модуль	Змістові модулі	Загальний обсяг годин / кредит	Ауд. заняття	СРС, годин	Контрольні заходи
I, екзамен	НМ1	М1, М2, М3, М4, М5	50/0,92	32/0,60	18/0,32	Рейтинг-контроль. Атестація
	НМ2	М1, М2, М3, М4, М5	64/1,18	40/0,75	24/0,45	Рейтинг-контроль. Контроль роботи
II, екзамен	НМ1	М1, М2, М3	40/0,75	24/0,45	16/0,30	Рейтинг-контроль. Атестація
	НМ2	М1, М2, М3, М4	46/0,85	32/0,60	14/0,25	Рейтинг-контроль. Атестація
	НМ3	М1, М2, М3, М4	28/0,52	16/0,30	12/0,22	Рейтинг-контроль. Атестація
III, екзамен	НМ1	М1, М2, М3, М4	68/1,26	44/0,82	24/0,45	Рейтинг-контроль. Атестація
	НМ2	М1, М2, М3, М4	46/0,85	28/0,52	18/0,32	Рейтинг-контроль. Контроль роботи
IV, залік	НМ1	М1, М2, М3, М4, М5	90/1,67	64/1,16	26/0,48	Рейтинг-контроль. Атестація
<b>Усього</b>	НМ48	М33	432/8	280/5,2	152/2,8	174-засес.+Залік

Навчальний модуль – відносно самостійна, цілісна частина курсу математичного аналізу, яка завдяки єдиному навчальному циклу поєднує декілька змістових модулів. Змістовий модуль – адаптована в навчальний модуль, відкрита і взаємозалежна система знань (поняття, теореми, практичне застосування, алгоритми тощо), яка поєднує декілька міні-модулів. Міні-модуль – окрема ланка структури та інформаційного наповнення змістового модуля, яка характеризується такими властивостями: нерозривним зв'язком зі змістовим модулем, відносно коротким часовим відрізком організації навчального процесу, має певну, чітко визначену технологію навчання, яка забезпечує і координує сумісну діяльність викладача і студента.

В освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра за спеціальністю “6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика” на вивчення математичного аналізу відводиться 432 години. В навчальних планах, що складені на фізико-математичному факультеті нашого університету з 432 годин на самостійну роботу студентів виділено 152 години (35,2 %). Відповідно в кредитах маємо: усього – 8 кред., аудиторні заняття – 5,2 кред., самостійна робота студентів – 2,8 кред.

Розподіл навчального часу за семестрами і навчальними модулями показано в таблиці 1.

Як бачимо обсяг навчальних модулів знаходиться в межах від 0,52 кред. до 1,67 кред. (див рис. 1), в годинах від 28 загальної кількості годин до 90 годин, в аудиторних годинах від 16 годин до 64 годин. Помітно відрізняється навчальний модуль 8, що пояснюється розподілом аудиторних годин в відношенні: 1 год. (лекції) : 3 год. (практичні заняття). Оцінювання знань студентів виконується за допомогою змістових модулів, кількість яких протягом 4-х семестрів становить 33 модуля. При цьому дуже важливою задачею є формування рейтингу кожного студента на протязі окремого навчального семестру.

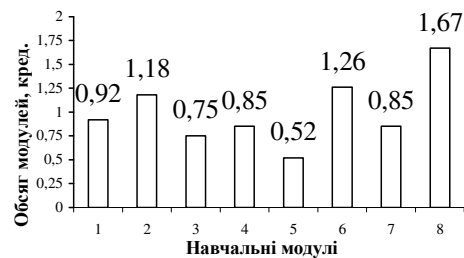


Рис. 1. Розподіл кредитів по навчальним модулях

Під рейтингом ми розуміємо індивідуальний сумарний індекс студента  $R_C$  у вигляді суми балів:  $R_C = r_{1T} + r_{2T} + r_{1П} + r_{2П} + r_D$ , де  $r_{1T}$ ,  $r_{2T}$  – кількість балів, одержаних за результатами першої та другої рейтингових перевірок теоретичних знань;  $r_{1П}$ ,  $r_{2П}$  – кількість балів, одержаних за результатами першого та другого рейтингових контролів практичних знань та умінь;  $r_D$  – додаткові рейтингові бали, які студент може отримати за активну діяльність в процесі аудиторних занять та при виконанні творчих завдань.

За результатами кожного рейтингового контролю знань та умінь студент має можливість одержати максимально 25 балів. Тобто, за підсумковим рейтингом він може набрати більше 100 балів, враховуючи бали  $r_D$ , якщо вони є. Якщо таких немає, то максимальна сума складає 100 балів. За результатами підсумкового рейтингу студент отримує такі оцінки: “5” – кількість балів  $\geq 85$ ; “4” – кількість балів  $\geq 70 - 84$ ; “3” – кількість балів  $\geq 55 - 69$ .

Студенти, які набрали більше 85 балів одержують оцінку “5” “автоматично”. Іншим надається можливість одержати більш високу оцінку. Студенти, які набрали менше 55 балів повинні перед початком екзаменаційної сесії виконати додаткові завдання теоретичного або практичного змісту, в залежності від того за яким рейтинговим контролем вони набрали малу кількість балів.

Результати проміжних та підсумкового рейтинг-контролей за навчальний рік відображаються в академічних журналах та в рейтингових листах кожної академічної групи, які заповнюються і зберігаються академічними секторами груп. Приклад рейтингового листа наведено в таблиці 2.

емоціональної системи отношений в игровой деятельности и сформированности уровня развития игровых взаимоотношений детей в возрасте 5-6 лет; проводились беседы с методистом, воспитателями, музыкальным руководителем, психологом, а также анализировались индивидуальные карты детей.

Исследования были проведены в специальном дошкольном учреждении № 36 г. Запорожья в 2005-2006 г.г. В исследованиях участвовали 4 группы детей в возрасте 5-6 лет.

1 группа – пять мальчиков с нарушением зрения и задержкой речевого развития в возрасте 5-6 лет.

2 группа – пять девочек с нарушением зрения и задержкой речевого развития в возрасте 5-6 лет.

3 группа – пять здоровых мальчиков 5-6 лет.

4 группа – пять здоровых девочек 5-6 лет.

До эксперимента были изучены все индивидуальные карты детей. Перед проведением эксперимента игры были унифицированы автором для данной категории детей. Занятия проводились с детьми с нарушением зрения и задержкой речевого развития. Экспериментальные занятия проводились в первой половине дня. Для классификации игр исходили из критериев для развития речи, развития познавательной деятельности (память, мышление, внимание). Занятия проводились 2 раза в неделю по 30 минут.

Уровень развития познавательной деятельности определяли по методикам С.Д. Забрамной, Н.М. Стадиенко, А.Г. Обуховской, Т.Д. Илляшенко, Л.В. Борицевской, Т.В.Розановой, Н.А.Головань: исключение лишнего предмета, четвертый лишний, зрительная память, сюжетная картинка, умственная работоспособность.

Примерные игры для детей с нарушением зрения и задержкой речевого развития:

1. «Найди свой цвет». Задачи: развитие координации зрительного, слухового и моторного анализаторов; тренировка подвижности нервных процессов, умения ориентироваться в пространстве и различать цвета; повышение эмоционального тонуса. Оснащение: несколько флажков и жетонов разных цветов. Организация и методика проведения: детей разбивают на число групп, соответствующее числу флажков. Каждому игроку вручается жетон цвета своей группы. В углах комнаты расставляются стулья с флажками «своего» цвета. После слов ведущего «Иди гулять!» дети расходятся по площадке. По команде «Найди свой цвет» дети собираются возле того флажка, который соответствует цвету их жетонов, и называют свой цвет [3,4].

2. «Где постучали?». Задачи: развитие ориентации в пространстве. Оснащение: палочка, стульчики, повязки. Организация и методика проведения: Все дети сидят в кругу на стульчиках, выбирается ведущий, который выходит в середину круга, ему закрывают глаза. Педагог обходит весь круг за спинами детей и кому-то из них дает палочку, ребенок стучит палочкой и прячет ее за спину. Все дети кричат: «Пора». Ведущий должен

## КОРРЕКЦИОННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Косенко Елена Викторовна*  
*Запорожский национальный университет*

**Постановка проблемы.** Необходимость коррекции межличностных отношений, познавательных процессов и недостатков речевого общения у слабовидящих детей с задержкой речевого развития средствами игровой деятельности как наиболее приоритетной проблемы в современной тифлопедагогике.

**Анализ исследований и публикаций.** Особенности отношений между детьми, их влияние на становление детского сообщества и формирования было определено А.П. Усовой. Взаимоотношения детей отражены во многих психолого-педагогических исследованиях (А.И. Аржанова, П.В. Артемова, В.Я. Воронова, В.А. Горбачева, Р.Н. Ибрагимова, Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская). Проблема формирования взаимодействий в игре у детей с отклонениями в развитии еще недостаточно раскрыта в коррекционной педагогике и специальной психологии. Вместе с тем выявлено, что психология аномального ребенка развивается по тем же основным законам, что и у здоровых детей (Т.А. Власова, Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, М.И. Земцова, В.Л. Лубовский) [1-6]. Следует указать, что развитие ребенка с усложненным дефектом (частичным нарушением зрения и задержкой речевого развития) имеет свои специфические особенности: они позднее овладевают ведущей игровой деятельностью, у них проявляются различные личностные отклонения, сопровождающиеся ограниченностью усвоения предметных действий).

Отсутствие научных публикаций по этой проблеме побудило автора предпринять данные исследования.

**Цель статьи:** изучить влияние игровой деятельности на слабовидящих детей с задержкой речевого развития.

**Изложение основного материала.** Объектом исследования является процесс влияния игровой деятельности на слабовидящих детей с задержкой речевого развития.

Задачи исследования:

1. Разработать методику игровой деятельности для коррекции речевого развития.
2. Показать влияния игровой деятельности на ведущие познавательные процессы.

Для решения поставленных задач были предложены психолого-педагогические методы. В процессе педагогических наблюдений осуществляем ретроспективный анализ литературы (труды отечественных и зарубежных авторов в области философии, психологии, педагогики, дефектологии и физиологии по проблеме исследования); были апробированы экспериментальные игры. Изучалась модель наблюдения

Таблица 2

Рейтинговый лист студентов академичної групи: **ФІ-04-1** навчальна дисципліна: **математичний аналіз**. Семестр **III**

Прізвище, ім'я студента	Рейтинг теорет. знань		Рейтинг практ. знань та умінь		Гд	Rc
	HM1,9 тижд.	HM2,17 тижд.	HM1,9 тижд.	HM2,17 тижд.		
Бардина Д	16	12	21	33		61
Богданова Н	17	0	17	38		55
Говоркова І	17	12	29	42		71
Гордієнко Ю	21	17	38	38	10	86
Малюк Я	20	15	35	44	15	94
Онищенко О	14	13	27	40		67
Рибалка О	5	16	21	32		53
Савіна А	12	18	30	43		73
Крилова Н	2	0	2	-		2

Поряд з визначенням різного виду модулів і побудови системи рейтинг-контролю та формування підсумкового рейтингу оцінки знань студентів найважливішим питанням є створення навчально-методичного комплексу, спрямованого на підтримку самостійної роботи студентів (СРС). Для вирішення цього питання концептуально ми виходимо з того, що аудиторне навчання і СРС – це два різні взаємопов'язані процеси, спрямовані на досягнення дидактичних цілей. Виходячи з цього, на кафедрі математики Криворізького державного педагогічного університету розроблені підручники, які, на нашу думку, в значній мірі відповідають принципам модульно-рейтингового навчання. Особливостями цих підручників є:

- 1) наявність методичних рекомендацій, щодо засвоєння математичних теорій та відпрацювання практичних навичок;
- 2) побудова підручника має модульний характер за схемою: модуль → навчальні модулі → змістові модулі → міні-модулі;
- 3) кожен змістовий модуль містить мету його засвоєння, основні поняття, які забезпечують його понятійний апарат і зв'язок з іншими модулями, формулювання завдань на самостійне опрацювання студентом окремих частин навчального матеріалу;
- 4) кожен модуль закінчується набором питань для самоконтролю;
- 5) для активізації самостійної роботи студентів над змістом матеріалу кожного міні-модуля використовується принцип редукції;
- 6) кожен навчальний модуль передбачає виконання індивідуальних завдань; для цього в підручнику передбачено по 30 варіантів завдань з кожної теми.

**Висновки.** На кафедрі математики елементи модульно-рейтингової технології навчання та розроблені за цією технологією підручники використовуються протягом двох років. Як показує аналіз статистичної інформації, значно підвищились якість та успішність навчання при вивченні математичного аналізу, зросла активність студентів при виконанні самостійної роботи.

**Резюме.** Статтю присвячено актуальній проблемі – впровадження модульно-рейтингової технології навчання при вивченні математичних дисциплін в умовах входження України до єдиного європейського освітнього простору. На основі досвіду роботи кафедри математики

КДПУ, запропоновані рекомендації щодо визначенням різного виду модулів і побудови системи рейтинг-контролю.

**Резюме.** Стаття посвящена актуальній проблемі – впровадженню модульно-рейтингової технології навчання при вивченні математических дисциплін в умовах інтеграції України в єдине європейське освітнє простір. На основі досвіду роботи кафедри математики КДПУ, запропоновані рекомендації по визначенню різного виду модулів і побудові системи рейтинг-контролю.

**Summary.** An article is devoted to actual problem – inculcation of module-rating technology of teaching in case of study of mathematical disciplines in the conditions of the Ukraine integration in the single european educational space. On the basis of experience pulpit of mathematics of KSPU, recommendations on determination of different type of the modules and construction of the rating-control system are offered.

#### Література

- 1.Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. – К., 1993. – 220 с.
  - 2.Сковин Е.В.Объединение школьных модулей. – М.,1990 – 56 с.
  3. Russell G.D. Modular Instruction – Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1974. – 176 p.
- Подано до редакції 11.03.2006

УДК -316.663.5: 37.013.42

## РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

*Богинская Юлия Валериевна*

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г.Алта*

**Постановка проблемы.** Важное значение в повышении эффективности функционирования системы социальной педагогики приобретает подготовка квалифицированных социальных педагогов, которые в перспективе станут движущей силой быстрого реагирования общества на новую социальную ситуацию и ее проблемы. Это оказание конкретному человеку помощи и поддержки в решении его проблем, обеспечение эффективной социальной защиты каждого члена общества.

Сегодня многие вузы стремятся отдавать предпочтение активному обучению в подготовке будущих специалистов. Речь идет об особой форме активности, которая позволяла бы студенту в специальной ситуации осознать и переоценить содержание конкретных явлений, происшествий и осуществить свой выбор. Такая организация обучения сопровождается формированием новых мотивов и потребностей, их преобразованием, происходит личностный рост, являющийся особо ценным в подготовке будущих социальных педагогов.

Достичь личностного роста путем использования только традиционных методов обучения практически невозможно. В процессе подготовки социальных педагогов особую актуальность получает необходимость реальной жизненной ситуации, всегда эмоционально насыщенной, иногда конфликтной, связанной с творческим, субъективным переживанием личности, с необходимостью решения проблем: как взаимодействовать с другими и принимать коллективные решения, вести переговоры с клиентами и руководить конфликтами, налаживать отношения с клиентами, налаживать связи с разными организациями,

Развитку пильності зору та уважності, необхідних для формування навички швидкого читання, сприяють також слухові та зорові диктанти, різні ігри, наприклад, гра-читання «Блискавка», «Буксир», «Дошик», «День і ніч», «Дочитай далі», «Цікаві слова» (біб, сир) та інші.

Серйозну увагу треба приділяти й розвитку стійкої пам'яті учнів, поповненню їхнього активного словникового запасу. Стійка пам'ять школярів слабка. Щоб не допустити її перевантаження, можна рекомендувати їм двічі опанувати текст або прочитати його вголос, або переказати з підгляданням у нього.

Поповнення словникового запасу в молодших класах досягається списуванням із підручників у зошити або виписуванням на спеціальні картки важких для читання слів і термінів та багаторазовим їх причитуванням для запам'ятовування. Корисними є також спеціальні ігри для розвитку пам'яті, стійкої уваги («Пошук», «Розвідники», «Спостережливість», «Заборонений номер», або, скажімо, заучування вірша чи деяких його строф, але вірші при цьому мають бути обов'язково легкі, цікаві для дитячого сприймання.

**Висновки.** Отже, всі види вищенаведених методів, прийомів, вправ, завдань, ігор, що використовуються в системі, сприяють виробленню навичок оптимального читання. Навчання читання вимагає від учителя терпіння тривалих розділів і пошуків. Вдалий в одному випадку прийом, може не дати бажаних результатів в іншому. Але достатнє володіння вчителем методами, прийомами та навчальним матеріалом дає можливість творчо оперувати ними і досягти високих результатів не тільки по вдосконаленню техніки читання, а й у формуванні особистості читача. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи завдань, спрямованих на вдосконалення техніки читання молодших школярів.

**Резюме.** В статті виявлені та проаналізовані психолого-педагогічні можливості розвитку й удосконалення техніки читання як способу формування особистості.

**Резюме.** В статье выявлены и проанализированы психолого-педагогические возможности развития и усовершенствования техники чтения как способа формирования личности.

**Summary.** In article be exposed and analysed psychological and pedagogical possibilities of development and improvement of technique of reading as a method of the personality forming.

#### Література

- 1.В.Ізер. Процес читання: феноменологічне наближення. Антологія світової літературно-критичної думки 20 ст./ За ред. М.Зубрицької. – Львів, 1996. – С.261-276.
- 2.О.Н.Хорошковська. Читання і розвиток мовлення для шкіл з навчанням мовами національних меншин. – К., 2002. – 20 с.

Подано до редакції 20.04.2006

на механіку процесу, швидкість мислення і загальний розвиток, але має розвивальний характер і є каталізатором інтелектуального розвитку дитини. Це повинно перетворити читання у задоволення і зробити. Його інтелектуальною опорою дитини, джерелом її емоційно-вольового розвитку. До цих вправ належить реконструкція та ідентифікація методом підбору, реконструкція та асоціативний зв'язок, асоціативна аналогія.

В ході читання очі рухаються не лише зліва направо, а й навпаки, тобто регресивно. Завдяки цьому виправляється невіддалене попереднє сприйняття, оскільки знижується швидкість читання. Для запобігання регресіям можна пропонувати учням закрити аркушем паперу прочитані рядки чи ритмічно постукувати олівцем у ході читання. Оскільки «регресії» – наслідок впливу ряду психологічних факторів, то дотримання ритму дає змогу школярам читати автоматично «чисто», без помилок та з високим темпом.

Щоб уникнути регресій, важливо також вибрати перед читанням тексту невідомі чи важкі слова – як для усвідомлення, так і для причитання, записати їх на дошці, розібрати разом з учнями. Багато учнів початкових класів не вміють під час читання регулювати своє дихання. Читання скоромовок сприяє виробленню виразної артикуляції та дикції. Їх можна використовувати з першого класу і читати з поступовим прискоренням швидкості.

Чистомовки теж допомагають розвивати артикуляційний апарат, фонематичний слух, пам'ять, культуру мовлення, виправляють погану дикцію. Наприклад, ла-ла-ла – бігла край села,

Ля-ля-ля – буду пасти теля, са-са-са – укусила в ніс оса.

Крім цього важливим є використання вправ на:

- тривалість видиху у вимові звуків [ф], [ш], [с], [р];
- повторення складів (ма, мо, му). Читання змістового блоку (2-3 речення), 1-4 рядків вірша на одному диханні;
- вимову окремих звуків [л], [р], [к], [ч], складів (ла, ро, ру) спершу пошепки, а потім голосно;
- вимову слів, де легко виділяються приголосні (тверді й м'які): ліс – лось, тон – тінь.

Психологами доведено, що одиницею сприймання тексту є фраза, слово, а не склад. Відрізок, який сприймається при зупинці називається кутом зору. Чим ширший кут зору, тим менше зупинок при читанні й вища його швидкість. Добру основу для формування міцної навички читання й розширення кута зору можна забезпечити використанням складових пірамідок (таблиць). Такі вправи цінні тим, що дають змогу учневі, фіксуючи погляд на середній лінії піраміди, читати склади, прямі, зворотні, розміщені по краях кожної сходинки, розширюючи кут зору. Під час навчання грамоти використовуються такі таблиці, щоб діти вчилися знаходити склади на перехресті горизонталі і вертикалі. Розширенню кута зору сприяє також читання: згори донизу; споріднених слів, записаних пірамідкою, з опорою на букву, що позначає голосний звук; слів, різних за структурою.

усовершенствовать собственную деятельность, что является возможным только при условии использования интерактивных технологий, которые обучают как эффективному взаимодействию, так и принятию профессиональных решений.

Наилучшим образом решают такие проблемы групповые дискуссии, мозговой штурм, деловые и ролевые игры и др.

**Цель статьи** – раскрыть специфику ролевой игры как активного метода обучения, выделить этапы разработки и подготовки ролевых игр.

**Анализ исследований и публикаций.** Отдельные аспекты подготовки социальных педагогов освещаются в работах В. Васильева, И. Зверевой, И. Козубовской, А. Капской, Г. Лактионовой, Л. Мищик, В. Полтавца, В. Полищук и др. Определения сущности ролевой игры заключается в проблеме соотношения имитационной игры и ролевой игры в теории игрового обучения (П. Пидкасистый, Ж. Хайдаров, В. Кавтарадзе). Концепция ролевой игры выступает как дальнейшее развитие основного определения имитационной игры и рассматривается как форма имитационного моделирования (Т. Астафурова, Г. Фролова), являясь формой отражения будущего профессионального взаимодействия в условиях решения учебных задач на основе воображаемой ситуации профессионального общения и спонтанно развивающегося действия [1-6]. Однако, проблема использования ролевой игры как одного из активных методов подготовки социальных педагогов исследована не в полной мере.

**Изложение основного материала.** Ролевые игры – это эффективный метод обучения студентов практическим навыкам работы социального педагога, так как они основаны на принципе обучения на практике: студентам предоставляется возможность применить теорию – то, что они изучали на занятиях и по учебникам – на практике.

Разнообразие выполняемых ролей социального педагога: брокер, посредник, адвокат, защитник, оценитель, мобилизатор, корректор поведения, консультант, менеджер информации, администратор, практик, педагог, задачи деятельности и умения, которыми должен овладеть выпускник вуза, диктуют новые требования к образовательным формам, методам и средствам. Ролевые и деловые игры позволяют моделировать и реально проигрывать в ролях ситуации из разных областей профессиональной деятельности, включая процессы межличностного и группового общения.

Можно выделить следующие характеристики ролевой игры, которые отличают ее от других имитационных технологий: моделирование процесса деятельности специалистов; распределение ролей между участниками игры; разные ролевые цели при выработке решений; взаимодействие участников, которые выполняют те или иные роли; коллективная выработка решений участниками игры; многоальтернативность решений; система индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры.

Ролевые игры – это хорошая практика организации обучения прежде всего потому, что речь идет об усвоении знаний, которые получают в

процессе изучения материала, и при этом происходит саморазвитие путем личностной активности [1]. Использование игры позволяет организовать обучение таким образом, что практически все студенты приобщаются к процессу познания, и они могут обмениваться мыслями, идеями в условиях эмоционального комфорта, творческой атмосферы; при этом студенты лучше запоминают материал, поскольку все, что происходит, связано с определенным видом познавательной активности; учитываются желания самих студентов; усвоение новых знаний более эффективно, т.к. они базируются на информации, которая была собрана раньше.

Такой метод, как ролевая игра, можно использовать для моделирования реальных профессиональных ситуаций, как форму имитационного метода. Ролевая игра представляет собой управленческую имитационную игру, в ходе которой участники, имитируя деятельность той или иного служебного лица, на основе анализа данной ситуации принимают решения. Она направлена на развитие у студентов умений анализировать конкретные практические ситуации и принимать решения. Во время игры развиваются творческое мышление (способность поставить проблему, оценить ситуацию, выдвинуть возможные варианты разрешения и, проанализировав эффективность каждого, выбрать наиболее оптимальный вариант), профессиональные умения специалиста, деятельность которого, в конечном счете, сводится к принятию решений.

Преимущество ролевых игр состоит в том, что, взяв на себя ту или иную роль, участники игры вступают во взаимоотношения друг с другом, причем интересы их могут не совпадать. В результате создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что повышает интерес к ходу игры.

Участники могут показать не только профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, такие черты характера, как решительность, оперативность, коммуникативность, инициативность, активность, от которых нередко зависит ход игры.

Ролевая игра проводится, как правило, по специальным дисциплинам и чаще всего носит межпредметный характер. Так устраняется противоречие между предметным характером преподавания и необходимостью интегрированных профессиональных знаний для выполнения трудовой деятельности. В игре в течение небольшого отрезка времени концентрируется решение нескольких типовых учебно-производственных задач.

Ролевая игра является дидактической (обучающей) игрой; ее обязательными элементами и условиями служат [2]: 1) дидактическая (учебная) задача (направленность на формирование определенного круга умений, уточнение и систематизацию определенного круга знаний, развитие определенных свойств мышления, воспитание определенных качеств личности); 2) учебно-производственная игровая задача, связанная с ролью, которую выполняет студент. Моделирование процесса труда должно соответствовать тем профессиональным функциям, которые обычно выполняют специалисты в профессиональной деятельности; 3)

дитина не має високого рівня розумової діяльності, то опиняється в лещатах невідповідності.

Використання в реченні деформованих слів дозволяє надати внутрішньому приговорюванню під час читання характер усної мови. А це здійснює величезний вплив на здатність зібрати з віддалених на аркуші паперу підметів, присудків і другорядних членів речення цілісну, змістовну картинку. За рахунок концентрації уваги на реконструйованому слові дитина одержує часову форму для осмислення прочитаного і визначення ролі відновленого слова в образній картинці, позначеній реченням.

Далі відбувається реконструкція частково деформованого тексту і повністю деформованого тексту. Механізм читання тексту відрізняється від читання окремих слів і речень. Механізми не зазнають якісних змін, але доповнюються за рахунок включення до роботи аналітичних здібностей, причому те, наскільки вільно крізь решето аналізу протікає інформація, прямо впливає на швидкість читання, розуміння прочитаного, його запам'ятовування, здатність переказати текст і видобути з нього необхідне для себе.

Ці завдання поряд з удосконаленням механізму читання намагаються задіяти інші чинники, що визначають успішність і ефективність цієї діяльності, а також мають розвиваючий характер. Система вправ на реконструювання слів всередині тексту і є той чинник «проштовхування» інтелектуальних здібностей на рівень відповідності освітньому навчанню. Повністю деформований текст ставить крапку в процесі вдосконалення механічних навичок читання і є перехідним етапом до вправ, що формують фактори досконалого читання. Це вправи не навчального характеру, а ті, що відточують навички, що вже має дитина.

Це додаток до вже розвинутих здібностей, що кількісно збільшує їх рівень та вдосконалює їх якість. Рекомендуються повністю деформовані тексти з підказками, вправи на складання та віднімання букв (МО+РО+ЗА-А=, УК+Р-К+ОК=), для збільшення обсягу короткочасної пам'яті.

Завдання цього циклу розвивають здібності пам'яті фіксувати прочитані слова, речення та частини тексту. Вони розширюють формат пам'яті.

Завдання цього циклу розвивають здібності пам'яті фіксувати прочитані слова, речення та частини тексту. Вони розширюють формат пам'яті; змушують працювати м'язи очей так, що збільшується кут захопленого тексту, а разом з цим і сама швидкість читання.

Завдання «Склади речення» розвивають здібності осмислювати розташування слова у реченні. У дитини з'являється поняття про залежність змістового спектру речення від порядку розташування слів та їх закінчень. Здібність правильно будувати речення є не просто дзеркальним відбиттям інтелектуального потенціалу, а тією його проекцією, зміни в якій є не тільки наслідком еволюції інтелекту, але й одним з факторів такої еволюції.

Читання залежить від механічних навичок, інтелектуального потенціалу та рівня їх інтеграції. Тому наступна група вправ, хоч і впливає



„Трискладові слова”. Всі завдання цього циклу використовують у комбінації з попередніми. Ці завдання мають механічний характер з основною метою – допомогти дитині якнайшвидше і з щонайменшими витратами оволодіти принципом творення слова із складів. А також є фонетичним тренінгом. Підбір найхарактерніших звукових поєднань, що викликають труднощі під час прочитування.

Дитина, читаючи, виконує ряд дій, які не залежать від змістового навантаження. Більше того, часто зміст відіграє роль відволікаючого моменту. Дібрані певним чином поєднання букв привносять ігровий момент, що є само по собі ефективним.

На наступному етапі ідуть завдання циклу реконструкції слів. Цей цикл – продовження тренінгу, але не фонетичного, а зорового і тренінгу пам'яті.

Одним з головних чинників, що визначають вільне читання тексту, є рівень автоматичного усвідомлення прочитаного і сутність ігнорування „внутрішнього приговорювання”. Інакше кажучи, „побачив – прочитав – зрозумів”. Комплекс цих вправ спрямований на злиття понять „побачив – прочитав – зрозумів” у „побачив – зрозумів”. Наведені твердження стосуються лише читання окремих слів. Нарощування швидкості читання не означає навчання дитини „ковзаю чого” читання, коли читач лише приблизно вловлює відтінок змісту. Мета цих завдань – скорочення довжини шляху від символу до зорового образу. Але читання – це не просто переведення символіки в образ, це дуже складний процес, який залежить від рівня розвитку мислення. У зв'язку з цим ще одна мета пропонованих завдань – фіксування різних частин слова і відновлення їх послідовності таким чином, щоб одержати слово. Цей процес активізує механізм паралельного аналізу – здібність, необхідна для повноцінного розуміння прочитаного.

Зв'язок понять „читати” і „цікаво” у свідомості дитини, формування початкового уявлення про склад слова, спорідненість деяких слів, можливість відчуття самостійності.

Вправи на реконструкцію слів (ЛРІАТХ – ЛІХТАР, ААШФ – АФІША) поділено на п'ять рівнів складності. Відстежити в динаміці склад, можна не лише здійснити диференціальну діагностику рівня знань і швидкості розумових процесів у дитячому колективі. Завдяки індивідуальному підходу з'являється можливість планування і корекції навантажень окремого учня.

Наступним етапом завдань В.Б.Едигея є реконструкція слів у складі речень. Спочатку це другорядні члени, потім – підмет і присудок, далі – реконструкція двох слів у складі речення.

Речення – це закінчена думка. Його прочитання – доволі складний процес, що потребує оцінки і порівняльного аналізу кожної складової речення. Щоб зрозуміти прочитане, дитині доводиться перетворювати його в мову внутрішню, яка за своїм характером є мовою скороченою і стислою.

При цьому складний процес прочитання протікає на рівні внутрішнього проговорювання, він проходить неусвідомлено. І якщо

наличие ролей. Каждый студент принимает на себя согласно условиям игры роль, соответствующую той должности, которую ему предстоит выполнять в профессиональной деятельности. Поэтому в ролевою игру иногда целесообразно включать студентов разных специальностей (менеджеров, учителей начальных классов, психологов и т.д.); 4) различие ролевых целей. Каждая роль должна быть наделена определенными обязанностями, не совпадающими с другими, чтобы обязанности одного исполнителя роли не выполнялись другим лицом, иначе трудно будет оценить деятельность каждого; 5) игровая (конфликтная) ситуация, которая выражается в условиях и сценарии игры, дается в виде описания ситуации, а также фабулы развивающегося действия; фабула включает в себя как основную сюжетную линию, так и возможность вводных ситуаций (неожиданно возникающих), что усиливает конфликт в игре; 6) правила игры, т.е. те ограничения, за пределы которых не могут выйти играющие (на деле это лимиты, фонды, договорные обязательства и т. п.), а также те «меры наказания», которые налагаются на играющего за неправильное выполнение действий и нарушение установленных ограничений (например, штрафные очки, возврат к исходной позиции); 7) коллективный характер игры, взаимодействие играющих в процессе игры, выражающееся, с одной стороны, в выработке коллективных решений, а с другой – в многоальтернативности решений, связанной с различием мнений и позиций отдельных участников игры; 8) состязательность в игре, которая достигается системой индивидуальной или групповой оценки деятельности участников игры.

Участники игры должны чувствовать себя выигравшими или проигравшими, сыгравшими более или менее удачно. Результат может различаться скоростью выполнения учебно-производственной задачи; правильностью (эффективностью) принимаемых решений; количеством штрафных очков, полученных за нарушение правил (допущенные ошибки) при решении задачи.

Ролевая игра в настоящее время получила довольно широкое распространение в высших учебных заведениях. Но не всегда применение ролевых игр обосновано и даже оправдано. Часто допускаются типичные ошибки в их подборе, разработке и проведении. Важно рассмотреть не только специфические черты ролевых игр в высшем учебном заведении, но и предупредить возможные ошибки при их проведении.

Содержание ролевой игры должно отвечать ряду требований. Ролевая игра это, как правило, профессиональная игра. Она направлена на формирование таких профессиональных умений и навыков, которые потребуются социальному педагогу в его профессиональной деятельности. Поэтому в основе ее создания должен лежать анализ профессиональной деятельности специалиста именно этого уровня подготовки.

Ролевая игра должна содержать игровую и учебную задачи. Игровая задача это выполнение играющим определенной профессиональной деятельности. Например, проведение консультативной работы с детьми улицы, с семьей, профилактическая работа с подростками и молодежью.

Учебная задача – овладение знаниями и умениями. Разработчик игры –преподаватель – должен точно отдавать себе отчет, с какой учебной целью проводится конкретная игра, какие знания должны быть закреплены, систематизированы, выявлены у студентов, какие умения должны быть сформированы и проверены. Именно этим определяются содержание, ход и правила игры, и по тому, как студент справляется с учебной задачей, оценивается его участие в игре. Для студентов учебные цели как бы завуалированы в игровой задаче, они их не замечают; преподаватель же анализирует результаты игры именно в плане выполнения студентами учебных задач.

Ролевая игра, как правило, межпредметна. Поэтому в ее разработке должны участвовать преподаватели всех или нескольких учебных дисциплин специального цикла, определяя учебные задачи по каждому предмету, выдвигая критерии требований к оценке деятельности, связанной с их решением. Если четко определены учебные задачи, игру легко анализировать, по ней легко выставляют оценки, учитывают результаты.

Дидактическая эффективность ролевой игры обусловлена не только правильной постановкой учебных задач, но и ее игровой формой, которая привлекает студентов, создает у них интерес к выполнению задания, побуждает к активному применению знаний, вовлекает в коллективные взаимоотношения.

Учебно-производственную задачу только тогда можно отнести к категории ролевых игр, когда в ней есть роли, взаимодействующие между собой, есть игровая ситуация, правила игры, игровой результат.

Наиболее типичными ошибками при разработке ролевых игр являются такие: роли есть, но они не наделены активными обязанностями или обязанности их однородны, поэтому активность участника определяется не ролью, а личными инициативными качествами; роли не соответствуют уровню образования и получаемой квалификации специалиста.

Игровая ситуация – важный момент ролевой игры, это тот конфликт, та проблема, которую надо решить. Нет конфликта, нет проблемы – нет игры. Между тем преимущество ролевой игры как раз и состоит в том, что в короткий отрезок времени можно уместить несколько конфликтных ситуаций, которые надо разрешить.

При выполнении игровых действий студент руководствуется правилами, которые составляют существенный элемент ролевой игры. Можно выделить два их вида: правила, ограничивающие действия играющих, и правила-санкции, наказывающие игроков за неправильные действия. Когда в игре четко определены учебные и игровые задачи, установлены правила, легко определить и победителей игры, и игровой результат. Играющий или группа играющих только тогда чувствуют удовлетворение от игры, когда виден игровой результат: кто победил, кто сыграл лучше. Стремление к лучшему игровому результату – побудительный фактор к активному участию в игре.

Игровой результат это показатели, по которым присуждается победа в

Читання перетворюється на необхідність. Важливо не просто навчити дитину читати, а сформувати умовний рефлекс інтелектуального задоволення, потягом до якого буде читання. Ненастирливо і поволі слід викликати потяг до пізнання. Саме цей процес має стати першоосновою майбутнього характеру та інтелектуальних потенцій.

Під розвиненим читанням можна розуміти потужний інформаційний потік з розвиненими засобами його сприйняття і переробки, активна мотивація, висока швидкість, згорнута артикуляція, відсутність регресій очей тощо. Основою цього є відпрацювання механічних навичок читання у поєднанні з творчим читанням.

До механічних навичок читання належить стандартний набір здібностей без яких процес читання неможливий як такий: злиття букв у склади; злиття складів у слова.

Рівень оволодіння механічними навичками читання визначається зорово-мозковими механізмами, які відповідають за сприйняття написаного і його образне відтворення. Саме цими двома чинниками – сприйняттям і відтворенням – визначається здатність прочитати й усвідомити прочитане. Прочитати й усвідомити – те, що ми називаємо механізмом читання. Якщо уявити етапи цього механізму в дитини, то можна отримати таку послідовність: зорова фіксація букв; розбиття читаного слова на частини (склади); читання першого складу і фіксування його в пам'яті; читання другого складу і злиття його з першим; фіксування фрагменту (суми двох складів) у пам'яті; читання третього складу; злиття його з зафіксованим фрагментом; безпосереднє словотворення.

Отже, механічні навички читання уявляють собою: зорову фіксацію тексту; здатність зливати зорово зафіксований текст у фрагменти; збереження у пам'яті невидимих фрагментів слова (тексту); здатність трансформувати „буквенне” в „образне”.

Відпрацювання механічних навичок читання закладено в системі оригінальних вправ, розроблених В.Б.Едігеем.

На початковому етапі – це завдання класу „Буква плюс...” Вони будуть підмогою для розвитку в дитини звуко-буквеного аналізу слова, підвищення швидкості розумових процесів. Завдання на додавання і віднімання букв спрямоване на збільшення обсягу короткочасної пам'яті під час читання і збільшення кута зорового охоплення тексту для читання. Для закріплення успіхів в операціях з буквами рекомендується спільне використання завдань „Буква +” із завданнями типу „Допиши та скопій”. Мета завдання – у визначенні й пошуку відсутніх елементів графічної символіки, а в образному фіксуванні і підсвідомому читанні в процесі писання.

Далі йде цикл завдань на словоскладання, спрямований на формування принципу утворення слова зі складів. Наприклад, „Симетричні слова” (п'я + п'я = ), „Двоскладові несиметричні слова” (лю + ля = ), „Трискладові слова” (ТА + ЛІ + КЕ = ), „Двоскладові несиметричні слова з двома приголосними в центрі слова” (ОБ + ЗЯ = ), „Двоскладові несиметричні з двома голосними в центрі слова” (МИ + ЯЛ = ),

утворює стійкий стереотип артикуляції при читанні, яка обмежує у подальшому його швидкість. Як підсумок – темп читання мовчки ненабагато перевищує швидкість читання вголос. Таким чином, читання вголос з пригоговорюванням перетворюється на шкідливу звичку, яка обмежує пізнавальні можливості людини.

Разом з мовленнєворухливими функціями в читанні беруть участь рухи очей. Молодший школяр з низькою технікою читання часто повертається на початок слова, намагаючись прочитати правильно і зрозуміти прочитане. У результаті формується стійкий стереотип зворотніх рухів очей – регресій, діючий все життя і скорочуючий корисний час читання.

А коли з'явилися норми і система контролю за технікою читання дитини, цей процес перетворився на повинність, яку виконують для когось. Особливо страждають від цього діти з середнім або низьким рівнем знань, губиться інтерес до процесу читання. Слід зазначити, що при цьому дорослі мимоволі постійно фіксують увагу дитини на її невдачах, що веде до формування емоційного негативного ставлення до процесу читання і до всього навчання в цілому. У таких випадках діти потребують психолого-педагогічної допомоги, яка має бути спрямована на зняття психологічних бар'єрів, що викликані невдачами в читанні, а також на формування навички читання.

Технічна проблема полягає в тому, якими засобами скоротити і вдосконалити етап оволодіння інструментальними навичками, тобто технічною стороною читання. Цю задачу неможливо вирішити засобами традиційної практики.

Вимагається інша методологія й інші засоби навчання. Так, В.Б.Едігей створив систему розвитку мислення, що враховує закони психіки дитини. До цієї системи входить комплекс вправ, спрямованих на генерацію інтересу до процесу читання і через нього (інтерес) – розвиток швидкості розумових процесів під час читання.

Отже, вихідними вимогами для сучасної форми навчання читання є наступні:

1. Читання розуміється: як активний процес, що регулює мету, мотиви, ціннісні орієнтації, по відношенню до яких техніка читання, як добре організовані психомоторні процеси, виконує службові функції; як процес розуміння інформації тексту; як одна з форм пізнавальної комунікації особистості, виявлення особистості читача.

2. Процес виховання читача це: формування ціннісного відношення до читання; розширення пізнавальних інтересів та можливостей особистості; розвиток психомоторних навичок, тобто розвиток техніки читання.

3. У процесі виховання читача має бути включений психомоторний досвід, і тим самим, можливість формування навичок, що гальмують вдосконалення техніки читання (атрибуція, регресія очей тощо).

До школи приходять діти, яким подобається читати казки, вірші, лічилки, але дуже швидко цей вогник стає іскрою, а потім і взагалі гасне.

ігрі, оцінюється якість дійсвий іграючих. Як правило, показателями ігрового результату являються правильність приймаємих рішень, мінімум помилок, швидкість виконання завдання.

Ролевая ігра – одна из наиболее сложных форм решения учебных задач и требует больших усилий от разработчиков, поэтому нецелесообразно использовать её в учебном процессе один раз. Необходимо, чтобы игра была описана. Обычно она включает в себя сценарий, методические указания к применению, адресованные преподавателю, и материальное обеспечение (банк данных, который получают играющие). Банк данных в каждом учебном заведении может быть своим и может пополняться.

Разработка ролевой игры начинается с выявления учебных задач, решению которых необходимо научить будущего специалиста. С этой целью анализируют его предстоящую профессиональную деятельность. Для анализа можно брать требования к специалисту из Государственного образовательного стандарта по специальности или из квалификационных характеристик должностей служащих: выявляют те должностные обязанности (функции), при выполнении которых могут возникнуть конфликтные ситуации. Игру можно разработать только для ситуаций, в которых решение не предписывается жестко, а возможен выбор.

После того как учебная задача выбрана, подготавливают первый вариант сценария, в котором учитывают, какая ситуация могла сложиться в школе, социальной службе, центре, какие лица включены в эту ситуацию, каким образом может развиваться действие. Говорить о жесткой последовательности разработки игры нельзя, так как практические разработчики неоднократно возвращаются к первым этапам, чтобы внести в них корректировки.

На основании первого варианта сценария начинают его разработку.

1. Определяют исходные данные одного из вариантов игры. Исходные данные подбирают и закладывают в описание ситуации таким образом, чтобы они не прямо раскрывали задачу, а требовали от участников выбора наиболее существенных – значимых для решения задачи. В некоторых случаях дают неполные данные для того, чтобы студенты, исполняя свою роль, запрашивали недостающие сведения, пользовались с этой целью справочниками, нормативными документами.

2. Уточняют игровые задачи: что конкретно должны сделать студенты в игре, какие профессиональные задачи решают играющие, исходя из учебных задач и имеющихся данных.

3. Исходя из игровых задач уточняют роли, разрабатывают игровые обязанности каждого участника данной игры. В связи с этим определяют число играющих, которые могли бы действовать активно, а не быть пассивными наблюдателями. Чтобы вовлечь всю учебную группу (подгруппу) в активную игру, можно создать несколько микрогрупп, которые и будут состязаться друг с другом в полноте и правильности раскрытия задач.

4. Ограничивают деятельность. Устанавливают: что нельзя делать по

ходу игры; что не входит в круг обязанностей каждого играющего. Вводят также правила-санкции – штрафы за допускаемые в игре ошибки, нарушения; показатели, по которым присуждается победа (быстрота, правильность решений, минимум ошибок).

5. Проверяют педагогическую эффективность игры: подсчитывают примерные затраты времени; выявляют, чему научится каждый играющий: анализируют методы обучения, чтобы определить, нет ли других способов, которые позволили бы решить ту же дидактическую задачу эффективнее, с меньшими затратами времени, сил преподавателей и студентов.

6. Подбирают варианты исходных данных для разных подгрупп.

7. Оформляют игру. Описание игры включает методические указания к ее проведению, материальное обеспечение, сценарий и правила игры.

Следует заметить, что далеко не всегда необходимо разрабатывать ролевую игру для специальности, для учебного заведения, что называется, «с нуля». Разработано немало ролевых игр для вузов, для системы повышения квалификации, которые могут служить практикой студентам учебных заведений с учетом их будущей квалификации и предполагаемых должностных обязанностей. Созданные ролевые игры после совместного обсуждения преподавателями специальных дисциплин по специальности «Социальная педагогика» целесообразно тиражировать и использовать в высших учебных заведениях.

Рассмотрим содержание и назначение каждого элемента описания игры. Методические указания к проведению игры адресованы преподавателю и включают: учебные задачи; игровые задачи; количество участников, их роли, обязанности; основные этапы организации и проведения игры; указания по осуществлению каждого этапа; объяснение цели игры (учебные задачи) и игровых задач (содержание деятельности участников); ознакомление участников со сценарием и с исходными материалами; распределение ролей; формирование групп; организацию изучения исходных данных игры; организацию хода игры; обязанности преподавателей и вспомогательных работников в ходе игры; подведение итогов игры; анализ результатов игры и решения учебных задач; указания к использованию «вводных данных», которые могут быть предложены преподавателем в ходе игры, что заставит участников частично пересмотреть принятые ими решения [6].

Сценарий (содержание) игры адресован студентам и включает: описание исходной ситуации; игровые задачи и последовательность их решения; роли и обязанности участников; правила игры; порядок определения победителей.

Материальное обеспечение включает: варианты исходных ситуаций; обязанности каждого участника игры; необходимые для выполнения игровых действий бланки, формы; «вводные данные»; справочную, учебную и другую литературу; оборудование (компьютеры, видеомagneтофоны и др.).

Разработанную таким образом игру можно использовать в учебном процессе неоднократно, постепенно накапливая банк данных, тем самым

навичка читання охоплює дві сторони читання: смислову і технічну. Але, насамперед, на розуміння учнем змісту прочитаного впливають рівні сформованості інших якостей читання, а саме техніка читання. Так, темп читання цілими словами вголос 40 сл./хв. дає можливість школяреві сприймати лише фактичну сторону змісту. Розуміння змісту того, що читає учень, відбувається, якщо темп читання близько 60 сл./хв. Володіння синтетичним читанням уголос на рівні 80-90 сл./хв. є передумовою до поглибленого розуміння змісту.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Д.Б.Ельконін у початковому навчанні визначав читання як процес творення звукового образу слова за графічною моделлю. В.Б.Едігей створив систему розвитку мислення, що враховує закони психіки дитини, до якої входить комплекс вправ, спрямованих на генерацію інтересу до процесу читання і через нього (інтерес) – розвиток швидкості розумових процесів під час читання.[1,2]

**Мета статі** – виявити психолого-педагогічні можливості розвитку й удосконалення техніки читання як способу формування особистості.

**Основний виклад матеріалу.** Технічна сторона читання охоплює такі компоненти: спосіб, правильність, виразність, темп. Кожен з них окремо, як і їх сукупність, підпорядковуються смисловій стороні читання. Одна з основних якостей читання – швидкість (темп) співвідноситься зі способами читання, розумінням та періодом (роком навчання) учня.

На швидкість читання впливають багато факторів: розвиток артикуляційного апарату, постановка дихання, кут зору читця, образ слова (шрифт, чіткість друкування), характер тексту (зміст, його легкість чи складність, цікавий чи нецікавий сюжет).

Навчання читанню – складна інтелектуальна праця. Вочевидь, що читання необхідно розглядати як складову частину способу життя, особистого портрета, індивідуального стилю – як важливий елемент життєдіяльності в цілому. Мета традиційної методики – розвиток навичок. Вона будується на розумінні читання як виду мовленнєвої діяльності, незважаючи на те, що читання є однією з основних форм пізнання й спілкування.

Д.Б.Ельконін у початковому навчанні визначав читання як процес творення звукового образу слова за графічною моделлю. Цей підхід у навчанні грамоти та читання правильно було б назвати мовленнєвим, оскільки читання розглядається тільки як форма мовлення. Методика, побудована в межах мовленнєвого підходу, зосереджує учнів на оволодінні технікою читання (як творенні звукового образу слова) на основі коротких букварних текстів з багаторазовими перечитуваннями. Період оволодіння більш-менш нормальною технікою читання розтягується на тривалий час. Можна спостерігати, коли дитина, зосередившись на техніці читання, губить зміст розповіді, чуттєвий фон виконує механічну роботу. Затягнутість періоду роботи над навичкою – одна з причин поганого читання й нелюбіві до читання.

Акцент традиційної методики читання на утворення звукового образу слова з цілою системою вправ, негативно впливає на мотивацію читання,

з іншого – використання різних дій не досить ефективно в практиці управлінської діяльності, воно не створює умов гармонійного підходу до реалізації завдань.

Створення відповідних умов протікання навчально-виховного процесу ДНЗ вимагає від завідувача ДНЗ виконання особливих функцій, а саме: здійснення підбору і розміщення педагогічних працівників на основі глибокого аналізу особистісних і ділових якостей, рівня професійної підготовки членів педагогічного колективу, із урахуванням їхньої психологічної сумісності; вироблення власного оптимального стилю керівництва та налагодження системи взаємин на діловій і міжособистісній основі з членами педагогічного колективу; забезпечення відповідних умов праці колективу; залучення членів колективу до обговорення найважливіших проблем функціонування дошкільного закладу; надання кожному члену педагогічного колективу рівних можливостей у професійному зростанні, підвищенні кваліфікації, творчому самовираженні.

До специфіки управління педагогічним процесом в дошкільних установах освіти слід віднести і те, що він є не тільки керованим, але й зазнає випробування з боку стихійних факторів (мікросередовища, вулиці тощо), багато з яких важко контролюються або зовсім не підлягають контролю та регулюванню.

**Резюме.** В статті представлений аналіз феноменів «менеджмент» і «управління» установами освіти, а також готовність керівників установ освіти до управлінської діяльності.

**Резюме.** В статті представлений аналіз феноменів «менеджмент» і «управління» установами освіти, а також готовність керівників установ освіти до управлінської діяльності.

**Summary.** An analysis of phenomena is presented in article «administration» and «management» by establishments of education, and also readiness of leaders of education establishments to the administrative activity.

#### Література

1. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Радянська школа, 1987. – 156 с.
2. Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкатулла В.И. Заведующей дошкольным учреждением. – М.: Просвещение, 1984. – 222 с.
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебное пособие. – М., РПА, 1995. – 226 с.
4. Крыжко В.В., Павлутенков Е.М. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 260 с.

Подано до редакції 11.04.2006

УДК 371.23.47

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ ЯК СПОСОБУ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Кот Тамара Олексіївна*  
старший викладач кафедри української філології  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

**Постановка проблеми.** Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти одним з об'єктів контролю й оцінювання з читання є навичка читання з урахуванням всіх її характеристик. Сама

разнообразить содержание игры. В результате игра с одними и теми же студентами может проводиться несколько раз: каждый раз им будет предложена новая (по исходным данным) ситуация для упражнений в выборе решений.

Проведение ролевой игры. Занятие, на котором проводится ролевая игра, состоит, как правило, из следующих основных частей: инструктажа преподавателя о проведении игры (цель, содержание, конечный результат, указания к проведению, формирование игровых коллективов и распределение ролей); изучения участниками игры документации, определяющей ее содержание и ход (сценарий, правила игры, дидактические материалы к ней); распределения ролей внутри подгруппы; собственно игры (изучение ситуации, обсуждение и принятие решений, достижение поставленной цели, оформление материалов игры); публичной «защиты» предлагаемых решений на «педсовете», «заседании конфликтной комиссии» и т.п.; определения победителей игры; подведения итогов и анализа игры преподавателем (анализ и оценка достигнутых результатов, анализ действий и активности участников, ошибок, допущенных в игре, и их причин, выставление оценок).

**Выводы.** Ролевая игра как интерактивный метод дает возможность преподавателю при работе со студентами обучать взаимодействию, коллективному принятию решений, формированию личностных и деловых умений и навыков. Как показала практика, использование ролевой игры в процессе подготовки социальных педагогов дает положительные результаты: повышает интерес к учебным занятиям и тем проблемам, которые на них рассматриваются; студенты получают и усваивают большее количество информации; изменяется мотивация к усвоению инновационных знаний; более объективной становится самооценка студентов; накопленный опыт дает возможность использовать его в будущей профессиональной деятельности; способствует развитию личности будущего специалиста; студенты получают практику как эффективного взаимодействия, так и принятия профессиональных решений. Дальнейшее направление исследований в области использования игры как активного метода обучения студентов различных специальностей должно быть сосредоточено на вопросах разработки методики организации и проведения ролевых и деловых игр в системе высшей школы.

**Резюме.** В статті розкрито специфіку ролевої гри як активного методу навчання, виділені етапи розробки і підготовки ролевих ігор.

**Резюме.** В статті розкрито специфіку ролевої гри як активного методу навчання, виділені етапи розробки і підготовки ролевих ігор.

**Summary.** A specific character of role game as an active method of teaching is exposed. In article, stages of development and preparation of role games are selected.

#### Література

1. Баркаси В.В. Ролевые игры – один из способов повышения интереса к предмету // Освітні технології у школі та вузі. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. – 224 с.
2. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 192 с.
3. Колосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики // Рідна школа. – 2000. – №11. – С.65-66
4. Олексін Ю. Гра як форма навчання та виховання // Історія в школах України. – 2000. –

УДК: 378.124

## **МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ**

*Борова Тетяна Анатоліївна*

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов  
Харківський національний економічний університет*

**Постановка проблеми.** Розвиток людського суспільства та цивілізації висуває перед освітою принципово нові питання. Сьогодення вимагає від освіти нових підходів. Освітнянський простір, реагуючи на вимоги запроваджує нові підходи й нову термінологію. Спочатку з'являється нове поняття моніторинг, яке за шість сім останніх років було інтерпретовано по-різному багатьма науковцями, а тепер на сторінках журналів з'являється новий термін компетентний підхід. Отже, **метою даної статті** є розглянути поняття компетенції, шляхи формування професійних компетенцій у викладачів й технологію якісного відстеження цього процесу.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Поняття компетентнісний підхід прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про "формування професійних компетенцій у викладачів", необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Безперечно, сьогодні в освіті відбуваються революційні процеси. Ознаками революції в освіті є сукупність якісних зрушень. При цьому найважливішою властивістю, що набуває освіта, стає гнучкість, здатність до саморегулювання, це стосується як освітньої системи, так і її продукту - фахівця; перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна до саморозвитку. Саморозвиток безпосередньо пов'язаний з самоорганізацією. Як зазначає Г.В. Єльнікова, самоорганізація є природним явищем, яке здійснюється за об'єктивними законами і забезпечує стійку форму існування системи. Спрямувавши самоорганізацію на задані параметри розвитку, можна забезпечити продуктивну виробничу діяльність людини у будь-якій сфері, також і в освітній.[1]. Тобто, спрямована самоорганізація будь-якої діяльності може забезпечити її якість при наявності правильно заданих параметрів та технологій їх відстеження. Отже, предметом дослідження були професійні компетенції викладача вищих навчальних закладів освіти та шляхи їх

теорію управління психолого-педагогічними знаннями, що окремо засвоюються, спонтанно не модифікуються в управлінські, зокрема до процесу управління. Про це засвідчують такі управлінські акти, як планування навчально-виховного процесу, організація педагогічного аналізу, вироблення управлінських рішень тощо. З позиції висловленого зрозуміло, чому окремі керівники шкіл і ДНЗ слабо впроваджують в управлінську діяльність знання з дидактики, теорії виховання, психології та інших наук. Ліквідувати цей недолік – завдання післядипломної освіти, яка покликана навчити вмінню переключатися в пізнанні від безпосереднього сприймання процесу навчання до розкриття його суті о оцінки його відповідності сучасним дидактико-психологічним вимогам; сформувати вміння перетворювати знання теорії освіти в метод пояснення об'єктів, що аналізуються з позицій сучасного знання про нього, а також вищої педагогічної школи, яка повинна готувати своїх випускників до управлінської діяльності.

Теоретичний аналіз педагогічної реальності, організований в логіці дедуктивного методу, рідко здійснюється в навчальному процесі на курсах керівників ДНЗ і шкіл, тому вони зустрічаються з великими труднощами при необхідності проявити теоретичне ставлення до об'єктів управління, виявляються недостатньо готовими їх розвивати, вдосконалювати, перетворювати, проявляючи при цьому елементи творчості.

Складність управлінської діяльності полягає в тому, що в ній міститься і знання теорії управління, і знання теорії освіти та навчання. Забезпечити оптимальну взаємодію теоретичних і практичних компонентів двох підсистем знань – завдання ВНЗ та післядипломної освіти в різних формах її організації. Від самоосвіти до організованого навчання мають бути реалізованими такі етапи засвоєння знань: осмислене засвоєння педагогічних категорій і понять, за якого не лише розуміється сутність їх визначення, а й їх ієрархія та місце в цілісному педагогічному процесі; розуміння суттєвих зв'язків між компонентами процесу навчання: цільовим, мотиваційно-стимулюючим, змістовим, діяльнісно-операційним, контрольно-регулюючим, оцінно-результативним компонентами, знання яких так необхідне для моделювання процесу навчання педагогом та моделювання у процесі аналізу завідувачем ДНЗ чи директором школи; наукова інтерпретація процесів, що спостерігаються та аналізуються з позицій творчої оптимізації, гуманітаризації тощо; формування вмінь системного аналізу об'єктів управління, за яких виявляється наявність чи відсутність зв'язків взаємодії, впливу, залежності тощо; прогнозування ефективного функціонування процесу навчання, визначення умов ефективності, вироблення більш досконалих варіантів побудови навчального процесу та їх теоретичне обґрунтування.

**Висновки.** Вищезазначене свідчить про об'ємність управлінського процесу, різноманітність цілей, способів і засобів, хоча, на нашу думку, це не завжди оптимізує діяльність керівника. Іноді, навпаки, ускладнює. З одного боку, специфіка та взаємозв'язок різних видів управлінської діяльності дають змогу керівникам зосередити увагу на головних питаннях,

дуже схожа з діяльністю менеджерів, можна стверджувати, що вони так само управляють системою виховання та навчання дітей. Педагоги ж є учасниками управлінського процесу, а тому мають бути обізнаними з таким наявним явищем, як „управління”. Беручи за основу означені ідеї, можна визначити, що управління – це спільна діяльність педагогів, підприємств і громадськості, які представляють собою управлінську систему, що скерована на комплексне створення оптимальних умов, необхідних для досягнення кінцевої мети. Це цілеспрямована діяльність суб'єкта управління в безперервно дієвому процесі, який містить у собі систему управлінських дій: організаційно-педагогічних, виховних, суспільно-організаційних, інструктивно-методичних, адміністративно-поряджувальних, фінансово-господарських. У кожному різновиді – своя мета, завдання та зміст.

Директори та завідувачі ДНЗ, як менеджери, недостатньо обізнані з навчальним процесом як об'єктом управління, а педагоги-дидакти, які проявили свій талант у викладацькій діяльності і призначені на посаду керівника школи, не завжди готові до діяльності менеджера. За таких умов неефективно здійснюється педагогічний аналіз, який є складною дидактико-управлінською функцією менеджера освіти.

Як стверджує В.І.Бондар, повний цикл педагогічного аналізу включає такі ланки: конкретизація мети управління, вибір об'єктів вивчення, визначення змісту аналітичної діяльності, розробка програми спостереження і аналізу, складання графіка відвідування об'єктів аналізу, підготовка і прийняття управлінського рішення [1, с.16-18]. Для реалізації повного педагогічного аналізу керівники освітніх закладів повинні володіти такими вміннями: діагностико-прогностичними, організаційно-регулятивними, контрольно-оцінними і коригувальними. Діагностико-прогностична діяльність передбачає наявність умінь: ставити дидактичну мету і завдання з аналізу навчально-виховного процесу; складати адекватні програми спостереження і аналізу об'єкта управління; здійснювати ці програми і на цій основі висловлювати наукове ставлення до педагогічної реальності, що аналізується; закріплювати успіхи і прогнозувати діяльність щодо подолання негативних тенденцій в роботі вчителів.

Організаційно-регулятивна діяльність вимагає використання вмінь систематизувати і узагальнювати позитивне в досвіді окремих педагогів, давати йому об'єктивну дидактичну оцінку; підключати методичні служби освіти до роботи з використання кращого досвіду в практичній роботі педагогічного колективу; організувати роботу школи передового досвіду; організувати і змістовно спрямовувати роботу методичних об'єднань, педагогічної ради, виробничих нарад тощо.

Контрольно-оцінна і коригувальна діяльність завідувача ДНЗ потребує умінь організувати оптимальну систему збирання та збереження, переробки та оцінки інформації про стан навчально-виховного процесу, приймати управлінські рішення, організувати контроль за їх виконанням.

За словами вченого В.Г.Бондаря, слід пам'ятати, що без опори на

формування в сучасних умовах. Такий вибір було обумовлено необхідністю посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства та неспроможністю викладачів формувати необхідні компетенції у студентів у зв'язку з тим, що викладачі вищих навчальних закладів немовних вузів у більшості своїй не готові до виконання тих вимог, що висуває сьогодення. Викладачі зі стажем не завжди відчують потреб до змін, а молоді викладачі не мають певного досвіду у викладанні. Тому дослідження професійних компетенцій викладача, зокрема шляхів їх формування та управління є актуальним для сьогодення.

Нові запити сучасних суспільств щодо результативності освітніх систем спричинюють рух до формування освіти на компетентнісній основі.

Саме поняття "компетентнісна освіта" виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтується на практичному найліпшому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості. [12].

Отже, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту проблеми, характерні для певної сфери діяльності. [12, с.48].

Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини.

Складність у введенні цього поняття полягає ще й у тім, що воно описує потенціал, який виявляється ситуативно й описує інструментарій одночасного розуміння та дії, що дозволяє сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реалії.

Поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його означення й трактування постійно є предметом дискусій багатьох вчених.

Експерти зарубіжних країн детально розглядають і спрямовують сьогодні свою діяльність на проблему впровадження компетентностей в освіті. Тому, необхідно виділити ті компетентності в професійній діяльності викладача, які безпосередньо впливають на якість викладання предмета та спроможність до швидкої адаптації викладача до умов сьогодення. Також, необхідно з'ясувати як можуть бути описані та теоретично обґрунтовані ці компетентності та які емпіричні дослідження можуть підтвердити їх важливість, чи може кожна з ключових компетентностей розглядатись (формуватись) окремо чи вони є

взаємозалежними і їх може вивчати й набувати особистість тільки у певному комплексі, як вони пов'язані одна з одною тощо.

Науковці визначають поняття компетентності по-різному. Так, відомі російські педагоги В.В.Красевський та А.В.Хуторський, розрізняють терміни "компетентність" і "компетенція", пояснюючи, що "компетенція в перекладі з латинської "competentia" означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. [5]. Вони також торкаються і проблеми відбору ключових (або базових, універсальних, таких, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетенція (як у цьому разі називають компетентність С. Шишов та В. Кальней) - це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як "здатність до діяльності". Отже, поняття "компетенція" є, з їхнього погляду, інтегративним, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії та готовність до рефлексії.[5].

Проблема оцінювання компетентнісного рівня викладачів є новою і досить складною для більшості країн та міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності, і, насамперед, ключові, є складними багаторівневими утвореннями. Діяльність викладача вищого навчального закладу не часто є предметом спостереження у порівнянні зі шкільним учителем, де давно ведеться дослідження в області управління та самоуправління на рівні вчителя, тому ми взяли за основу параметри професійної діяльності вчителя, розроблені О.М.Касяною, з коригуванням на потреби вищих навчальних закладів та вимоги, що стоять перед викладачами ВНЗ. На наш погляд, основними, що можуть впливати на формування професійних компетенцій викладача є: загальна професійна підготовленість викладача, володіння способами дії, а саме: проведення дидактичного, педагогічного та психологічного аналізу та вмотивованість. [4,с.22].

Для викладача ВНЗ, зокрема викладача іноземних мов основною компетенцією є професійно-педагогічна, що включає мовні знання, лінгво-комунікативні й лінгво-дидактичні уміння, які необхідні для ефективної роботи в закладах навчання [7]. Отже, при поєднанні параметрів та компетенцій професійної діяльності викладача можна визначити необхідні показники для формування професійних компетенцій викладача, що значною мірою йому допоможуть у процесі навчання майбутніх фахівців нового покоління. Отже, для навчання спеціалістів, яких потребує сьогодення необхідно підготувати професорсько-викладацький штат, які б мали змогу забезпечити відповідний рівень навчання.

Проте, це не завжди можна зробити швидко і якісно, звертаючи увагу на багатьох чинників, що не дають розвиватися так швидко. Тому необхідно знаходити нові підходи в управлінні діяльністю викладачів й формуванні їх професійних компетенцій. Саме такий підхід знайдено та впроваджено в практику на основі технологій коучингу.

у нашому баченні, є досить вузьким поглядом на проблему [1-6].

Проаналізовані нами джерела свідчать, що більшість авторів розглядають управління в освіті як вид соціального управління (М.М.Дарманський, А.М.Моїсєєв) Менеджмент означеними авторами трактується як управління соціальною організацією, однак, ми не можемо погодитися, що на рівні управління освітою внутрішньошкільне управління і внутрішньошкільний менеджмент є синонімами. Ми вважаємо, що для менеджменту більш характерне прийняття ситуативних, оперативних рішень, тоді ж як внутрішньошкільне управління схильне до плановості, поетапності, циклічності.

У світі педагогічного менеджменту необхідно підкреслити, що кожен педагог, викладач, вихователь, по суті, є менеджером навчально-пізнавального процесу (як суб'єкт управління ним), а керівник закладу освіти (в тому числі й дошкільного навчального закладу) – менеджером навчально-виховного процесу в цілому (як суб'єкт управління цим процесом).

Дослідники (В.В.Крижко, Є.М.Павлютенков, В.П.Симонов) підкреслюють, що педагогічний менеджмент має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Вона виявляється передусім у своєрідності предмета, продукту, знаряддя і результату праці, менеджера.

Предметом педагога-менеджера є діяльність суб'єкта, яким керують (дитина в дошкільному закладі освіти, учень у школі), продуктом його праці є інформація, а знаряддям праці – мова. Результатом праці менеджера навчально-виховного процесу (керівника закладу освіти) є ступінь навчання виховання і розвитку об'єкта менеджменту – дітей у дошкільному закладі освіти, учнів – у школі, ступінь підвищення професійно-управлінської компетенції педагогів.

Провідною фігурою менеджменту є менеджер. У навчальному закладі освіти провідна фігура – вчитель, вихователь.

Як педагог є керівником діяльності колективу учнів, так і менеджер – керівник і організатор діяльності трудового колективу. Подібною є мета діяльності цих організаторів. У педагога мета: виховання, навчання, розвиток дітей, підготовка до самостійного життя та праці; у менеджера метою є задоволення потреб суспільства, людини, отримання прибутку.

Основні завдання педагогів – це розвиток особистості дітей в навчальному закладі; формування системи знань, умінь і навичок. Головними завданнями менеджера є розкриття творчого потенціалу працівників; формування трудового колективу; отримання максимального прибутку. Об'єктом діяльності педагогів у загальноосвітніх школах та дошкільних навчальних закладах є дитячий колектив, а в менеджера – трудовий колектив. Практично зберігаються і функції педагогів та менеджерів. Подібними є такі функції, як-от: організаторська, комунікативна, виховна, дидактична, орієнтаційна, конструктивна. Практично збігаються і професійні вміння: перцептивні, конструктивно-академічні, дидактичні, комунікативні, організаторські, спеціальні. Виходячи з того, що діяльність педагогів і керівників навчальних закладів



исследования. – М.: Просвещение, 1968. – 252 с.

2. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопр. психол. 1989. № 6. – С. 100 - 108.

3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. Материалы 13-го симпозиума XVIII Международного конгресса психологов. – М., 1971. – 38 с.

4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Политиздат, 1971. – 316 с.

5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики – М.: Педагогика, 1972. – 573 с.

6. Маргулис А.В. Дialeктика деятельности и потребностей общества /Мин-во просвещения РСФСР; БГПИ. – Белгород: БГПИ им. М.С. Ольминского, 1972. – 96 с.

7. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.

8. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психол.- 1987. -№ 5. С. 129 – 138.

9. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси: ИТГУ, 1974. – 211 с.

10. Обозов Н.Н., Щекин Г.В. Психология работы с людьми: Учеб. пособие. – 5-е изд., стер. / Межрегион. Акад. упр. персоналом. – К., 1999. – 145 с.

11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940. – 596 с.

13. Черных А.А. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Рязань, 1976. – 20 с.

14. Чуткерашвили Е. В. Кадры для науки (специалисты высшей квалификации в СССР и капиталистических странах). – М.: Высш. шк., 1968. – 196 с.

Подано до редакції 11.04.2006р.

УДК 371.4

## ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ І УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Кіскіна О.М.  
аспірант*

*Південноукраїнський державний педагогічний університет  
ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса*

**Постановка проблеми.** У середині 90-тих років в Україні та Росії розпочався рух педагогічного менеджменту, який багатьма вченими та педагогами визначався як сукупність принципів, методів, засобів та організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності (Н.А.Давидов, Н.А.Бойченко, В.В.Крижко, С.М.Павлютенков, В.П.Симонов).

Менеджмент розуміють як уміння керівника домагатися поставлених цілей, використовуючи при цьому працю, інтелект та мотиви поведінки інших людей. Це сплав науки та мистецтва в управлінні людьми і соціальними процесами [3,с.3].

**Мета статті** – проаналізувати сутність понять «педагогічний менеджмент» та «управління закладами освіти» як педагогічної проблеми.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Заслужують на увагу погляди П.К.Одінцова, Л.А.Веретеннікової, які висловлюють погляд, відповідно до якого “менеджмент”, на відміну від “управління” виникає там, де керований об’єкт виступає як суб’єкт ринкових, комерційних відносин [Одінцов П.К., Веретенникова Л.А. (1999). Проблемы становления и развития науки управления. [Online]. Доступ НТТР: <http://bspu.secna.ru / Journal / pedagog / article6.html>]. Такий підхід,

Поняття коучингу з’явилося відносно недавно за кордоном у сфері управління персоналом [11]. Головна ідея його – це розвиток професійних умінь (компетенцій) у підлеглих та формування умінь роботи у команді. Коучинг використовується для підвищення працездатності та вдосконалення професійних навичок тих, хто працює у команді. Зворотній зв’язок, мотивація та вміння задавати питання є невід’ємними елементами коучингу. Провідна ідея коучингу – це допомогти колегам стати професіоналами. Це двосторонній процес, як з боку менеджера, так і з боку підлеглого. Такий новий підхід в управлінні персоналом добре відомий за кордоном, проте в Україні немає жодної розробки у цьому напрямку, зокрема в освітній сфері. Ефективність використання коучингу обгрунтовано у багатьох іноземних виданнях [11]. При підході до управління з позицій керівників нового покоління стає зрозуміло, що навіть дуже талановитий лідер не має змоги на одинці виконувати комплекс завдань, що стоять перед ним. Дослідження, що проведені у сфері бізнесу, говорять про те, що керівнику здебільшого важко завбачити з якими підлеглими буде працювати, також досить проблематично контролювати всі процеси, які так бурхливо відбуваються, тому дуже складно вносити корективи своєчасно. Проте, ефективність роботи менеджера, який керує всіма завданнями на своїх підлеглих теж невисока [11]. Після зроблених нами спостережень за викладачами, що працювали на нашу кафедру можна зробити такі ж висновки. Вважаю, що з цим можуть погодитися більшість керівників кафедр.

Також лідер нового типу, на думку М. Ландсберга, повинен з користю делегувати свої повноваження, також він потребує команди здібних колег й знає як розвивати професійні навички своїх підлеглих [2]. Повідною ідеєю лідера нового покоління вважається також думка про те, що допомагаючи удосконалюватися іншим, він допомагає собі [2]. Ми поділяємо цю думку і саме тому, використовуємо цю технологію при управлінні професійною діяльністю викладача.

Отже, питання стоїть і у тому, чому саме нами були обрані технології коучингу. Існує декілька основних переваг у виборі саме цих технологій при управлінні колективом, а саме: заощадити час шляхом досягнень певних успіхів у розвитку професійних навичок своїх підлеглих, мати змогу делегувати частину своїх повноважень; отримувати задоволення від роботи з колегами, які, у свою чергу, отримуватимуть задоволення від роботи зі своїм керівником в одній команді; також підвищувати ефективність роботи в цілому та розвивати особисті навички спілкування з людьми у більш широкому сенсі. Безумовно, для ефективного впровадження будь-якої нової технології необхідно ще бажання самого керівника змінюватися і перебувати у стані постійної самоорганізації.

За допомогою коучингу можна виділити безпосередньо необхідні професійні компетенції викладачів, за якими можна спостерігати і, отримавши необхідну інформацію, приймати управлінські рішення. Що саме на практиці виявилось важливим і чому. Як зазначають фахівці, головна якість коуча полягає у здібності точно визначити, як необхідно

діяти у конкретній ситуації: надати інструкції підлеглому, поставити йому запитання або використати інший спосіб [2]. Так, одним із найнеефективних способів коучу є ставлення запитання підлеглому. При порівнянні значеного вище способу із простим даванням інструкцій, можна зробити висновки, що підвищується якість виконання завдання, тому що при постановці запитання підлеглому або колезі у нього можуть виникати будь-які ідеї, а при інструктуванні роль підлеглого зводиться тільки до копіювання способу виконання нескладного завдання. Якщо розглядати ступінь засвоєння матеріалу, то при використанні запитання воно ефективніше, тому що підключаються когнітивні процеси, а не просте виконання дії за прикладом. У цьому разі підлеглий сприймає запитання як певний рівень довіри до його кваліфікації і його мотиваційний рівень зростає. Безумовно, на початку швидкість виконання завдання буде нижче, ніж при простій інструкції, проте значно зростає компетентнісний рівень викладача, що дасть свої результати у подальшій роботі. При роботі у системі коучу необхідно завжди мати зворотній зв'язок. Одержання вичерпного зворотного зв'язку є необхідною умовою якісного управління будь-яким процесом. Не так просто його отримати від підлеглого, а тому розроблені моделі моніторингу професійної діяльності викладача допомагають у підтриманні зворотнього зв'язку: викладач звертає увагу на те, на що необхідно звертати увагу у професійній діяльності, як удосконалювати її та коли просити допомоги або звітувати про досягнення. Отже, надання ефективного зворотнього зв'язку є одним із важливих вмінь коучу. Ефективний зворотній зв'язок сприяє атмосфері довіри та співробітництва, професійному зростанню; розвиває здібності підлеглого та стимулює його до реалізації свого потенціалу, дає роз'яснення, що зроблено і що необхідно досягти (стандарт). У підлеглого складається уява про те, що йому дійсно допомогли, тобто зроблено якісне виконання управлінських функцій.

На практиці ми використовували метод "GROW" (Goal – мета, Reality – реалії, Options – варіанти, Wrap-up - висновки) [2,с.47]. В основі цього методу покладено чотириетапну структуру сеансу коучингу. Перший етап складається з вибору керівником і його підлеглим конкретної проблеми для розв'язання й визначення кінцевої мети. На наступному етапі дається оцінка ситуації обома учасниками та наводяться конкретні приклади на підтвердження своїх доводів. Третій етап присвячено знаходженню шляхів вирішення цієї проблеми й відбираються найбільш конструктивні з них. На кінцевому етапі вони виробляють план дій, визначають часові обмеження досягнення бажаних результатів й обговорюють шляхи подолання можливих труднощів.

Однією з важливих функцій управління є мотивація. Мотиваційна сфера безпосередньо пов'язана з кваліфікацією підлеглого. У технології коучингу є метод матриці «кваліфікація/бажання», головною ідеєю якого є пристосування стилю управління керівника під рівень кваліфікації та мотивації підлеглого з урахуванням характеру діяльності. Високий рівень кваліфікації та мотивації зумовлює один стиль управління, а саме:

групи, где показатели среднего уровня увеличились лишь с 42,2% до 45,7%. Количество студентов экспериментальной группы с высоким уровнем повысилось с 3,84% до 26,83%. В контрольной группе процент студентов с высоким уровнем сформированности профессиональной мотивации повысился лишь на 1 % – с 4,4% до 5,5%.

**Выводы.** Анализ литературы по проблеме, а также данные, полученные в результате эксперимента, позволили нам сделать следующие выводы. Мотивация поведения является психологической формой активности человека, выражающей ее потребности. Профессиональная мотивация может быть внутренней и внешней; профессиональная деятельность будет наиболее эффективной в случае, когда внутренняя мотивация подкрепляется внешними факторами. Педагогическая деятельность вследствие ряда ее специфических составляющих становится субъективно-доступной только при условии ее высокозначимой личностной мотивации. Переход от одного уровня мотивации к другому определен не законами спонтанного развития личности, а развитием отношений и связей студента с другими людьми, с обществом в целом.

Профессионально-педагогическая направленность способствует формированию у студентов в процессе обучения мотивов получения знаний для успешного овладения профессией педагога, их необходимости для ориентировки в различных ситуациях педагогической деятельности, что в свою очередь вызывает у обучающихся потребность в овладении умениями и навыками. Проведенная работа убедительно свидетельствует о том, что сформированная мотивация педагогической деятельности студентов классического университета способствует повышению их профессионально-педагогической направленности.

И наоборот, если не проводится целенаправленная работа по формированию профессионально-педагогической направленности, то уровень мотивации педагогической деятельности у студентов остается неизменным либо повышается очень незначительно.

**Резюме.** Дана стаття присвячена актуальній проблемі мотивації професійно-педагогічної діяльності. Мотивація розглядається як компонент професійно-педагогічної спрямованості. Наголошується, що професійна мотивація може бути внутрішньою і зовнішньою; професійна діяльність буде найефективнішою у разі, коли внутрішня мотивація підкріплюється зовнішніми чинниками. На думку автора, педагогічна діяльність унаслідок ряду її специфічних складових стає суб'єктивно-доступною тільки за умови її високозначущої особової мотивації.

**Резюме.** Данная статья посвящена актуальной проблеме мотивации профессионально-педагогической деятельности. Мотивация рассматривается как компонент профессионально-педагогической направленности. Отмечается, что профессиональная мотивация может быть внутренней и внешней; профессиональная деятельность будет наиболее эффективной в случае, когда внутренняя мотивация подкрепляется внешними факторами. По мнению автора, педагогическая деятельность вследствие ряда ее специфических составляющих становится субъективно-доступной только при условии ее высокозначимой личностной мотивации.

**Summary.** This article is devoted to the topical issue of motivation of professional-pedagogical activity. Motivation is interpreted as a component of professional-pedagogical orientation. It is noted, that professional motivation can be internal and external; professional activity will be most effective in the case when internal motivation reinforces by external factors. In opinion of author, pedagogical activity on account of its specific constituents becomes subjective-accessible only on condition of its high-value personality motivation.

#### Литература

1.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологические

которого было формирование мотивации профессионально-педагогической деятельности, были получены следующие данные по уровню сформированности профессиональной мотивации, которые распределились таким образом: при втором замере в экспериментальной группе низкий уровень показали 10,25% студентов, средний – 65,85%, высокий – 26,83%.

В контрольной группе при втором замере низкий уровень сформированности профессиональной мотивации составил 48,8%, средний – 45,7%, высокий уровень сформированности профессиональной мотивации – 5,5% .

Исследования показали, что при пассивности личности творческие способности не только не развиваются, но и, наоборот, угасают. Исчезает острота восприятия, радости, сопереживания. Не осознается в полной мере смысл учения, и будущая профессиональная деятельность не воспринимается как социально- и личностнозначимая.

Установка среднего уровня мотивации профессионально-педагогической деятельности студента заключается в том, что на определенном этапе жизни у него уже была выработана направленность на учение как активную деятельность по усвоению знаний, способов их самостоятельного приобретения. Другими словами, студенты при такой установке к моменту поступления в университет уже обладают умениями и навыками самостоятельно поставить и решить ту или иную задачу. Для них характерно выполнение действий самоконтроля, самооценки, умение сравнить разные стороны изучаемого предмета, выделить в нем будущие признаки, перестроить их и преобразовать. Отсутствие же этих качеств у студента, как показывает практика, создает лишь видимость его якобы хороших знаний, носящих, как правило, схоластический характер. Безусловно, нельзя исключить и тот факт, что один и тот же студент учится по-разному по различным дисциплинам, так как у него к ним проявляется разный интерес, следовательно, он не полностью реализует возможности своей учебной деятельности.

Высокий уровень мотивации профессионально-педагогической деятельности студента заключается в понимании им смысла своего учения, его значимости для последующей социальной и профессиональной деятельности. Такое понимание способствует формированию не только положительных мотивов учения студента, но и высокого уровня самостоятельности.

После применения методики формирования профессионально-педагогической направленности процент низкого уровня в экспериментальной группе снизился с 55,1% до 10,25%. В контрольной группе показатели с низким уровнем остались почти неизменными – 53,3% и 48,8%. Средний уровень в конце эксперимента увеличился как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Однако значительного увеличения показателей в контрольной группе, в отличие от экспериментальной, не было замечено. Количество студентов экспериментальной группы, которые находились на среднем уровне, значительно выросло – с 42,3% до 65,85%, в отличие от контрольной

делегування повноважень; а низька кваліфікація та мотивація – інший стиль: інструктування. Проте, при використанні технологій постійного стимулювання та направленості викладача на формування своїх професійних компетенцій, відбувається поступовий перехід від інструктування до делегування повноважень. Безумовно, рівень кваліфікації залежить від досвіду роботи, професійної підготовки та осмислення своєї ролі у колективі, а рівень мотивації залежить від бажання досягти певних результатів, наявності стимулів, а також від ступеню впевненості викладача у своїх силах. Позитивний цикл мотивації включає впевненість у собі, прагнення до самовдосконалення, високі результати роботи та позитивні відгуки, що певною мірою впливає на якість професійної діяльності викладача й, у свою чергу, підвищує рівень підготовки студента – майбутнього фахівця.

Отже, при формуванні основних професійних компетенцій викладача важливим є зворотній зв'язок, який повинно постійно відслідковувати для якісного формування тих чи інших властивостей діяльності викладача. Моніторинг якнайкраще підходить для такої мети. Моніторингові дослідження є надійним інструментом аналізу різноманітних аспектів освітнього процесу. У педагогіці використовують поняття моніторингу. Існують праці, в яких науковці, які підійшли до розв'язання цього питання незалежно один від одного. Так, наприклад, російський учений О.А.Орлов розглядає моніторинг інноваційних процесів в освіті [6]. Г.В.Сльникова, вивчаючи освітній моніторинг, визначає його як супровідне оцінювання будь-якого процесу в освіті для подальшого прийняття рішень і спрямування цього процесу на досягнення визначеної мети [1]. Російські вчені С.С.Шишов і В.А.Кальней розглядають моніторинг у теорії соціального управління як один із важливих, відносно самостійних ланцюжків в управлінському циклі [9]. Харківські науковці В.В.Репкін, Г.В.Репкіна, Є.В.Заїка наближають поняття “моніторинг” до таких поширених загальнонаукових та педагогічних понять, як зворотній зв'язок, рефлексія, контроль, поточна атестація [8, с.172]. Професор канадського університету Британська Колумбія Дуглас Уїлмс описав різні типи моніторингу і модель “вихід-вхід” [10]. В.М.Лізінський звернув увагу на необхідність реалізації моніторингового підходу для діагностичних процедур, що дозволяє реєструвати зміни, які відбуваються в системі за часом і змістом [3].

Розглядання моніторингу як самостійної функції управління освітнім процесом носить умовний характер і виявляється корисним у концептуальному та операційному відношеннях. У реальному освітньому процесі моніторинг тісно пов'язаний зі всіма функціями та стадіями управління, тому його суттєві характеристики можуть бути розглянуті тільки у взаємозв'язку з іншими ланцюжками процесу управління освітою у вищому навчальному закладі.

Органічний зв'язок моніторингу з іншими функціями управління виявляється в тому, що кожна функція управління виступає як основний пункт моніторингу (тобто моніторинг включає цілі, інформацію, прогнози,

рішення, організацію, виконання, комунікацію, кореляцію, корекцію). Моніторинг пов'язаний з оцінкою реалізації цілей та планів, а його основне завдання зводиться до зменшення різниці між фактичним та наявним.

Порівняння реальних результатів з еталонами та нормами в освітній діяльності є одним із етапів моніторингу, за яким наступає змістова оцінка та корекція.

Моніторинг відрізняється від звичайної оцінки знань тим, що забезпечує оперативним зворотним зв'язком і відомостями про рівень формування тих чи інших властивостей. Моніторинг передбачає вибірковість поточної інформації про стан сформованості професійних компетенцій викладача. Особливість моніторингу полягає у тому, що всі дії спостереження, контролю та коригування можна покласти на викладача – він стає об'єктом коригування моніторингу. Моніторинг може здійснюватися на основі засобів збору інформації та обліку отриманих даних з подальшим їх коригування. Ми використовуємо наступний алгоритм моніторингу (рис. 1)

**Висновки.** За допомогою моніторингу якості формування професійних компетенцій викладача відбувається систематична та регулярна процедура збору даних за важливими аспектами, що впливають на професійний рівень викладання та ефективне засвоєння необхідних компетенцій студентами. Отже, до системи моніторингу якості моніторингу формування професійних компетенцій викладача входять такі елементи: встановлення стандарту та операціоналізація визначення стандартів; встановлення критерію, за яким можна судити про досягнення стандартів; збір даних та оцінка результатів та дії щодо вжиття відповідних заходів, оцінювання результатів ужитих заходів відповідно до стандартів.

З впровадженням в управління моніторингу якості формування професійних компетенцій викладача із залученням технологій коучингу значно підвищилась ефективність застосування впровадження нових технологій у навчанні іноземній мові студентам нашого університету, підвищилась якість викладання предмету, зросла вмотивованість праці на кафедрі, зріс рівень молодих викладачів, які вступили до аспірантури, а у досвідчених викладачів з'явилася можливість і бажання у передачі свого досвіду молодим викладачам.

Проте, при впровадженні нових технологій в практику з'явилося дуже багато питань, які ще можуть бути досліджені як на теоретичному рівні, так й емпіричному.

Мы предположили, что при создании определённых условий у студентов динамично развивается мотивация профессионально-педагогической деятельности. Такими условиями, на наш взгляд, могут стать: вовлечение студентов в активное соразмышление о педагогической профессии путём решения педагогических задач, написания творческих сочинений; включение в содержание занятий анализа передового педагогического опыта; планирование на каждом практическом занятии рефлексивно-оценочного этапа; ориентация студентов на развитие творческих способностей; формирование и развитие в системе семинаров с элементами тренинга профессионально значимых качеств личности педагога. Перечисленные условия реализуются в ходе использования разработанной нами методики формирования профессионально-педагогической направленности, частью которой является формирование мотивации профессионально-педагогической деятельности, которая включает в себя такие методы организации работы, как дискуссии, дебаты, деловые игры, работу в малых группах, мозговой штурм, просмотр и последующее обсуждение фильмов по педагогической тематике.

Для исследования были отобраны две группы респондентов. Первую, экспериментальную группу, составили студенты третьего курса факультета украинской филологии (87 человек) Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Второй, контрольной, группой стали студенты третьего курса факультета славянской филологии и журналистики (45 человек). Общее количество студентов в первой и второй группах составило 132 человека. Экспериментальная и контрольная группы близки по половому составу – в экспериментальной группе 82 девушки (94,3%) и 5 юношей (5,7%), в контрольной группе 42 девушки (94%) и 3 юношей (6%); по возрастным характеристикам – в экспериментальной группе 84 студента в возрасте от 19 до 20 лет (96,6%) и 3 студентам (3,4%) исполнилось 22 года, в контрольной группе 41 студент (91,1%) в возрасте от 19 до 20 лет и 4 студентам (8,9%) 22 года. Кроме того, в экспериментальной и контрольной группах одинаковое количество часов по дисциплине «Педагогика», в том числе одинаковое количество лекций и семинаров.

Экспериментальные данные были получены с помощью анкетирования. Как показало исследование, большинство студентов, принимавших участие в нашем эксперименте, характеризуется низким уровнем сформированности профессиональных мотивов (экспериментальная группа – 55,1%, контрольная группа – 53,3%). Мы считаем, что это связано со статусом социального престижа профессии учителя. Полученные результаты выявили необходимость проведения специальной, систематической и целенаправленной работы по выявлению совокупности педагогических условий формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности студентов классического университета.

После проведения педагогического эксперимента по формированию профессионально-педагогической направленности, одной из составляющих

проблему мотивации деятельности, А.Н. Леонтьев выявил и обосновал такое психологическое явление, как «смещение мотивов». Автор считает, что данное явление происходит в процессе деятельности, изменяет для личности характер этой деятельности: «...человек под влиянием определённого мотива берётся за выполнение каких-нибудь действий, а потом выполняет их ради них самих, в силу того, что мотив как бы сместился на их цель... Мотивы деятельности, имеющие такое происхождение, являются осознанными мотивами» [4, с. 306]. Изучая движущие силы развития личности, А.Н.Леонтьев пришел к выводу, что формирование личности человека находит своё психологическое выражение в развитии её мотивационной сферы [5, с. 423]. Исследователь выделял смыслообразующие мотивы, которые активизируют деятельность и придают ей особый смысл, а также мотивы - стимулы, которые играют роль позитивных или негативных побуждающих факторов, но не имеют смыслообразующей функции. В то же время С.Л.Рубинштейн считал, что «... источником мотивации... у человека могут быть стремления, потребности, эмоции, а также интересы, идеология, осознание задач, которые социальная жизнь ставит перед человеком» [11, с. 445-446]. Л.И. Божович утверждает, что мотивация поведения является психологической формой активности человека, выражающей её потребности [1, с. 10]. По её мнению, которое также разделяют А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и другие, в роли мотивов могут выступать не только объекты внешнего мира, но и представления, идеи, то есть все то, в чем нашли воплощение потребности.

Большинство существующих теорий мотивации, разработанных на Западе, направлены на определение зависимости между мотивами и потребностями. Их можно условно разделить на содержательные и процессуальные. Содержательные теории мотивации базируются на идентификации внутренних побуждений (потребностей), которые обуславливают определенную деятельность личности (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. МакКлеланд). В основе процессуальных теорий мотивации (теория ожидания, теория справедливости, модель мотивации Портера – Лаулера) лежат особенности поведения человека с учетом их восприятия и познания. Упомянутые теории рассматривают мотивацию с позиции вознаграждения, которое побуждает человека к деятельности. При этом авторы различают внутреннее и внешнее вознаграждение. Внутреннее вознаграждение связано с позитивным психическим состоянием человека, которое обусловлено содержанием, условиями и результатом труда, внешняя связана главным образом с материальными стимулами [10].

Изучение состояния сформированности профессиональной мотивации студентов классического университета, а также опора на теоретические и методологические положения дали возможность понять, что процесс формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности является одним из ведущих в технологии формирования профессионально-педагогической направленности будущего специалиста и должен начинаться в условиях университетского образования.

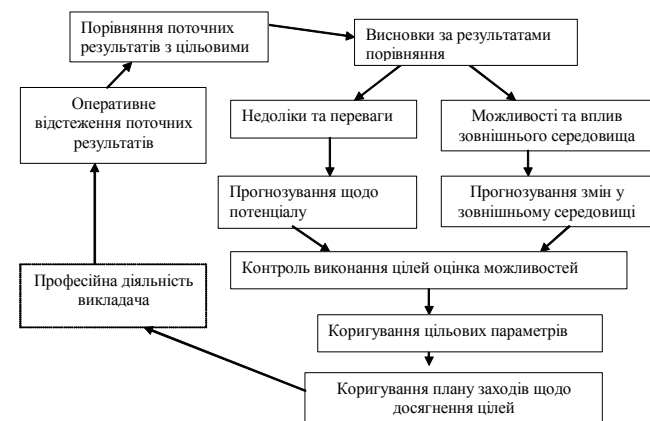


Рис. 1. Модель моніторингу формування професійних компетенцій вчителя

**Резюме.** В статті розглядаються поняття компетентного походу і понять компетентності і компетенції, а також шляхи формування професійних компетенцій у викладачів шляхом використання технологій моніторингу і коучингу. Розглядається сутність, використовуваних технологій, обґрунтовується їхній вибір. Ключові слова: компетентний підхід, компетенції, компетентність, моніторинг, коучинг, модель моніторингу, формування професійних компетенцій викладача.

**Резюме.** В статті розглядаються поняття компетентного походу і понять компетентність і компетенції, а також шляхи формування професійних компетенцій у викладачів шляхом використання технологій моніторингу і коучингу. Розглядається сутність, використовуваних технологій, обґрунтовується їхній вибір. Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенції, компетентність, моніторинг, коучинг, модель моніторингу формування професійних компетенцій викладача.

**Summary.** In the article concepts competence approach and concepts competence and the competencies, and also a way of improving professional competencies at teachers are considered by use of technology of monitoring and coaching. The essence, used technologies is discussed, their choice is proved. Key words: competence approach, competence, competencies, monitoring, coaching, model of monitoring of improving professional teachers competencies.

#### Література

- 1.Сльникова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. – К: ДАККО, 1999. – 303 с.
- 2.Ландсберг М. Коучинг/Пер. с англ.– М.: Изд-во Эскимо, 2004. – 160 с.
- 3.Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой / Для директоров и заместителей директоров учебных заведений разных типов. – М.: Логос, 1996. – 77 с.
- 4.Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Харків:Основа, 2004. – 96 с.
- 5.Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
- 6.Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. –1996. – №3. – С.54-58.
- 7.Програма з англійської мови для професійного спілкування. // Г.С.Бакаєва, О.А.Борисенко та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
- 8.Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 13-25.
- 9.Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. общество России, 1999. – 320 с.

10. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «Вход – выход» // Директор школы.– 1997.–№1. – С.36-41.

11. Mink O., Owen KQ., Mink BP. Developing High Performance People: The Art of Coaching. – Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1993. – 132 p.

12. Rychen D. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. – Germany: Hogrefe and Huber, 2003. – 224 p.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 371. 124

## СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

*Брагина Галина Васильевна*

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой*

*методик начального обучения*

*РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,*

*г. Симферополь*

**Постановка проблемы.** Известны различные подходы к пониманию сущности педагогического мастерства. Одни ученые-педагоги вообще отрицают возможность формирования педагогического мастерства в условиях профессиональной подготовки. Другие считают некорректной саму постановку проблемы, полагая, что любой педагогический труд обязан быть трудом мастера. Однако реальная школьная практика убеждает в том, что далеко не каждого и любого учителя можно назвать мастером своего дела. Понимание сущности педагогического мастерства может задать оптимальную парадигму профессиональной подготовки учителя.

**Цель статьи.** Дать анализ известных определений понятия «педагогическое мастерство» и показать зависимость парадигмы профессиональной подготовки учителя от выбранной дефиниции.

**Анализ исследований и публикаций.** В классических работах Н.В. Кузьминой мы находим классификацию учителей по уровню их мастерства на «учитель-мастер», «хороший учитель», «учитель-немастер». Она разделяет понятия «стаж» и «мастерство». Учитель много лет проработал в школе, можно ли однозначно назвать его учителем-мастером? Оказывается, между стажем и мастерством нет строгой корреляции. Видимо, основу педагогического мастерства составляет не стаж, а что-то другое. Что же?

Существуют различные определения педагогического мастерства. «Педагогическое мастерство есть комплекс свойств личности, обеспечивающий самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности на рефлексивной основе» [3, с.30].

И.Ф. Харламов говорит о педагогической умелости, которая является базой по отношению к педагогическому мастерству, педагогическому творчеству и педагогическому новаторству. Он понимает педагогическую умелость как достаточно хорошее владение учителем системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться успешного обучения и воспитания учащихся.

«Педагогическое мастерство ... есть доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает

педагогической направленности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.). «Истинная специфика личности и деятельности хорошего педагога заключается не только (и не столько) в высоком уровне так называемых профессиональных знаний и умений, не столько в развитии соответствующих способностей, сколько в наличии совершенно особой мотивационно-смысловой структуры самой направленности личности педагога», – полагают Ю.М. Забродин и Б.А. Сосновский [2, с. 100]. Устойчивая педагогическая направленность это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее человеку преодолевать препятствия и трудности в педагогической деятельности. Развитию педагогической направленности студентов классического университета способствует сдвиг их мотивации с предметной стороны труда учителя на психологическую сферу, интерес к личности учащихся, к творчеству, связанному с воспитанием в них человеческих качеств, обеспечивающих им дальнейшее самообразование средствами самоорганизации, самоконтроля.

Всякая деятельность может быть мотивирована внешне и внутренне. Мотивация профессионально-педагогической деятельности включает в себя два аспекта: внешний, то есть престиж профессии в обществе, уровень оплаты труда, материальную и социальную защищенность; внутренний, который включает в себя несколько взаимообусловленных мотивов: стремление к познанию и самообразованию, стремление к передаче знаний (коммуникативная активность), стремление к самоуважению, стремление к межличностному доминированию (лидерству), а также наличие профессионально значимых качеств личности учителя и потребность реализовывать эти качества в профессионально-педагогической деятельности.

Важность внутренней мотивации профессиональной деятельности учителя отмечает А.К. Маркова [7]. Она соотносит различные виды мотивов с конструктивной и неконструктивной направленностью в педагогической деятельности. К неконструктивной направленности относятся: избегание неприятностей, уход от профессиональной самооценки, поиск причин неуспеха во внешних обстоятельствах, стремление к доминированию, власти. Конструктивная направленность включает в себя самореализацию своей личности, внутренний локус контроля, поиск причин профессионального успеха в самом себе, развитие личности посредством профессии.

Развитие познавательных возможностей и творческих способностей студентов во многом зависит от того, как складывается, развивается и изменяется их отношение к процессу учения, от мотивации учения. Мотив, черпая для себя «строительный материал» (С.Л. Рубинштейн) из внешнего мира, генерализуясь в сходных ситуациях, становится устойчивой чертой личности. Мотив – это не только внутренний процесс и не любой возникающий у личности импульс, а явление, объективная основа которого лежит во внешнем мире. Лишь тогда, когда вещественные и идеальные объекты внешнего мира приобретают для человека особую значимость, «личностный смысл», они побуждают его к действию [3; 9; 10]. Исследуя

профессии для студентов, обучающихся в университете. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем и успешности профессионального обучения.

Мотивация «определяет целенаправленный характер действий человека – потенциальные возможности личности, потребность в данном виде деятельности, в организации социального взаимодействия в профессиональной среде. Мотивация может предопределять выбор профессиональной деятельности, опережая реальные возможности конкретной личности, выступать как активный стимул развития, перестройки личности в целом» [13, с.73].

Качественный подход в изучении мотивации выделяет три категории потребностей: материальные, духовные и социальные, причем духовные потребности подразделяются на познавательные и эстетические. Кроме того, существуют синтетические потребности, включающие все три категории потребности. К ним, в первую очередь, В.Д. Шадриков относит потребность в труде.

В зависимости от преобладания тех или иных мотивов могут быть выделены типы специалистов [14]: с конструктивной или неконструктивной направленностью; с направленностью на процесс, содержание труда или с узкой ориентацией на быстрое получение результата; с мотивами социального общения, сотрудничества, интереса к оценке своих коллег или с выраженной узко индивидуальной самореализацией в труде.

Источником изменений в мотивационной сфере, по словам А.К. Марковой, «является перестраивание общественных отношений человека, условий профессионального труда, логика саморазвития человека, неравномерность развития и рассогласование между уровнем профессиональной деятельности, профессиональным общением, зрелостью личности, а также рассогласование между отдельными сторонами в мотивационной сфере профессиональной деятельности» [7, с. 76].

А.К. Маркова справедливо отмечает, что «мотивация личности обусловлена ее направленностью, включающей ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения» [7, с.41]. Согласно взглядам С.Л. Рубинштейна, психологическое описание направленности человека это ответ на вопрос: «чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится?» [12, с.516]. Можно сказать, что направленность в таком контексте понимается как динамическая система установок и тенденций, потребностей и мотивов, интересов и идеалов, находящихся в сложных, в том числе иерархичных, связях и отношениях.

Мотивация к профессии учителя в литературе носит название

особую отшлифованность методов и приемов психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса. Педмастерство связано с речевой культурой, мимикой, жестами, голосом» [4].

Абдулина О.А. понимает педагогическое мастерство как высокий уровень профессиональной деятельности учителя, педагога. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном применении различных способов учебно-воспитательной работы и достижении ее целей. Педагогическое мастерство – это функционирующая система знаний, навыков, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач обучения и воспитания. В этом плане педагогическое мастерство есть выражение личности педагога, его возможностей и способностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью [1].

**Изложение основного материала.** Первые два подхода сужают понятие, сводя его или к доминированию личностных качеств и свойств педагога, или к высокой степени умелости, не затрагивая при этом интегрированных личностных качеств учителя.

В третьем определении отражена как система профессиональных знаний и умений, так и свойства и качества личности педагога.

Направление становления педагогического мастерства будет зависеть от того, какое определение мы выберем в качестве базового. Нет смысла отрицать роль умений в педагогическом мастерстве, но и нельзя сводить педагогическое мастерство только к умелости. Безусловно, в современных условиях, когда в педагогической практике отмечается тенденция к личностному взаимодействию обучающихся и обучающихся, все большую роль играют свойства и качества личности педагога. Итак, первое определение нацеливает нас на развитие личности педагога в широком диапазоне, второе – на формирование набора профессиональных умений.

Определение О.А. Абдулиной ориентирует направление формирования педагогического мастерства на развитие личности педагога и на развитие у него системы знаний и профессиональных умений.

В соответствии с выбранной парадигмой профессиональной подготовки можно выделить два типа учителей. У учителей первого типа развиты поисковые навыки, и они при встрече с затруднениями запускают этот механизм. Учителя второго типа владеют большим числом навыков и в новой ситуации ведут поиск подходящего к случаю навыка, как бы перебирая картотеку наличных в его профессиональном арсенале навыков. Как видим, первый подход в большей мере обеспечивает подготовку учителя-мастера.

Учителя-мастера владеют следующими профессиональными умениями: умение отобрать оптимальный по объему и содержанию учебный материал для урока, умение получать по каналу обратной связи информацию о реакции учащихся на свои действия и на содержание материала, умение организовать коллективную учебно-познавательную

деятельность учащихся, организовать воспитательное воздействие коллектива на отдельных учеников, добиться усвоения всеми учащимися прочных и глубоких знаний и выработки необходимых умений и навыков, обеспечить систему в работе, переориентировать знания по своему предмету из цели обучения в средство развития учащихся.

Учитель-мастер, проникая в скрытые резервы развития личности школьника, опирается на сильные стороны его характера и способностей и, благодаря этому, достигает максимального педагогического эффекта.

Н.В. Кузьмина выделяет следующие критерии педагогического мастерства: 1) система и последовательность в достижении высоких профессиональных результатов учителем; 2) признание влияния учителя на себя и свою судьбу самими детьми и их родителями [2].

Мы считаем, что к этим критериям должен быть добавлен еще, по меньшей мере, один: удовлетворенность учителя своим трудом, радость от общения и взаимодействия с детьми.

В педагогической литературе выделяются черты характера, способствующие быстрому формированию педагогического мастерства: отсутствие зазнайства, стремление активно принимать опыт коллег, доброжелательное отношение к критическим замечаниям в свой адрес, осознание возникающих трудностей и поиск путей их преодоления.

Профессионально важные свойства личности: высокий уровень знаний и общей культуры, четко выраженная педагогическая направленность, высокие моральные качества, высокая активность и самостоятельность, твердый и ровный характер, педагогические способности, чувство достоинства и уверенности в себе, широкий круг интересов.

Характерологические свойства, необходимые для творческой деятельности учителя: умение настойчиво добиваться цели, терпение, способность владеть собой, влиять на других, эмоциональная устойчивость, развитая познавательная потребность, креативность. Учителя, не обладающие этими качествами, быстро утомляются, разочаровываются в своей профессии.

К качествам, мешающим становлению педагогического мастерства, можно отнести цинизм, недружелюбное отношение к людям, невротическую неустойчивость, отсутствие живости, общую ограниченность, физические недостатки, дефекты речи.

Если привести в систему все названные качества личности учителя-мастера, можно представить педагогическое мастерство, состоящим из следующих компонентов: гуманистическая направленность личности педагога, профессиональные знания, педагогические способности, умения в области педагогической техники.

Педагогическое мастерство представляется как подсистема в структуре личности педагога, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность. Именно она – гуманистическая направленность – дает возможность педагогу как бы подняться над программой, учебником, увидеть весь учебно-воспитательный процесс с

gemeinsames und individuellen Lernen in der Grundschule. – München: Ludwig Auer, 1990. – 199 S.

6. Watzke O. Auer Lesebuch 2. Ausgabe Schleswing – Holstein. – Auer Donauwörth, 1997. – 180 S.

Подано до редакції 13.04.2006

УДК 371.15

## К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Клишова Мария Николаевна  
асистент кафедры педагогики*

*Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,  
г.Симферополь*

**Постановка проблемы.** Проблема мотивации профессионально-педагогической деятельности в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение. При формировании профессионально-педагогической направленности важными характеристиками является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. В этом отношении определяющую роль играют ее ведущие мотивы в мотивационной сфере профессиональной деятельности будущего педагога.

**Анализ исследований и публикаций.** Мотивационный аспект деятельности на протяжении многих лет является предметом пристального внимания украинских, российских и зарубежных ученых. Мотивацию как психологическую категорию исследовали В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.А. Кирсанов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Г. Клаусмейер, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен. Мотивы учебной деятельности рассматривали Г.И. Шукина, Ф.К. Савина (познавательный интерес), Г.А. Бокарева, В.С. Ильин, Ю.В. Шаров (познавательные потребности), Л.В. Благонядёжина, Ф.И. Иващенко, В.А. Ядов (мотивы трудовой деятельности). Ряд учёных (М.А. Данилов, В.С. Ильин, М.И. Махмутов, О.Ф. Фёдорова) исследовали различные средства воздействия педагога на развитие мотивационной сферы обучаемых [1-14].

Однако, применительно к высшей школе проблема мотивационного обеспечения учебной деятельности студента, несмотря на ее важность и актуальность, остается недостаточно исследованной.

**Цель** данной статьи – теоретически и экспериментально обосновать необходимость формирования мотивации педагогической деятельности как важного компонента профессионально-педагогической направленности студента классического университета.

**Изложение основного материала.** Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивационный комплекс личности: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и боязнь неудачи, факторы привлекательности



з навчальними завданнями, і в результаті інтерес до навчання падає, пізнавальна активність не розвивається. Тому молодших школярів потрібно не тільки включати в пошук розв'язання проблемних завдань, але і навчати їх раціональним способом і методам розумової роботи.

Шляхом спеціально підібраних вправ можна розвивати і удосконалювати способи пізнавальної діяльності учнів, привчати дітей до самостійного використання цих способів у різних ситуаціях. Тому їм необхідні логічна побудова змісту знань, а отже, й пізнавальних завдань, з поступовим зростанням їх складності, щоб забезпечити включення об'єкту пізнання у сферу пошукової діяльності школярів.

На нашу думку, дидактична організація навчального матеріалу підручника має інтегрувати інформативний, репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний компоненти змісту освіти. Це створить основи для реалізації компонентів пошукової діяльності школярів при роботі з підручником.

**Висновки.** Аналіз літератури, спеціальних досліджень дозволяє стверджувати, що підручник для початкових класів служить засобом розгортання змісту освіти за процесом навчання і є засобом керівництва пізнавальною діяльністю учнів Німеччини і розвитком їх пізнавальної діяльності. Виконання підручником всіх його функцій дозволяє створити основи для активізації процесу навчання, яка є умовою засвоєння знань. Удосконалення підручників здійснюється шляхом дидактичної організації їх навчального матеріалу, у структурі якої інтегруються основні компоненти змісту освіти. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні структури дидактичної організації навчального підручника Німеччини і розробки на цій основі підручників для початкових класів з метою розвитку пізнавальної активності школярів України.

**Резюме.** Дана стаття присвячена питанням впливу дидактичної організації навчального матеріалу підручника на підвищення активності та самостійності учнів початкової школи Німеччини у процесі навчання. Особливу актуальність і значущість цей аспект проблеми набуває у зв'язку з необхідністю подальшого удосконалення керівництва процесом навчання, спрямованим на всебічний розвиток особистості молодшого школяра в Україні.

**Резюме.** Данная статья посвящена вопросам влияния дидактической организации учебного материала учебника на повышение активности и самостоятельности учеников начальной школы Германии в процессе обучения. Особую актуальность и значимость этот аспект проблемы приобретает в связи с необходимостью дальнейшего усовершенствования руководства процессом обучения, направленным на всестороннее развитие личности младшего школьника в Украине.

**Summary.** This article is devoted to the questions of influencing a didactic organization of educational material of textbook on the rise of activity and independence of students of primary school of Germany in the process of teaching. This aspect of problem acquires the special actuality and meaningfulness in connection with necessity of further improvement of guidance by process of teaching, directed on comprehensive development of personality of younger schoolboy in Ukraine.

#### Література

1. Бондар В. І. Системний підхід до аналізу методів навчання на уроці // Рад.школа. – 1983. – №9. – С.71-74.
2. Савченко О. Я. Урок у початкових класах: Навч.-метод. посібник. К.:Освіта, 1993.– 224с.
3. Kuch T. Neue bunte Lesewelt. – Auer Verlag GmbH, 1999.– 112S.
4. Schweigert A., Winzer M. Deutschstunden für die Grundschule. – LudwigAuerVerlag, 1995.–155S.
5. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Empfehlungen zum

позиций интересов ребенка, его развития и правильно определить цели своей деятельности, выстроить педагогические задачи, найти способы оптимального решения их.

Учитель-гуманист таким образом организует свою деятельность, что в ней обеспечивается суверенитет личности школьника, его свобода и ответственность, возможность самовыражения и самосовершенствования. Учитель-гуманист каждого ученика видит как личность исторически уникальную и неповторимую, создает атмосферу внешней и внутренней защищенности (мои мысли, действия независимы от других людей, я их защищаю, развиваю).

Содержание профессиональных знаний и умений рассмотрим в логике структуры педагогической деятельности по компонентам: гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный (Н.В. Кузьмина).

Гностический компонент определяет систему знаний и умений педагога, а также особенности его познавательной сферы: развитость познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), наличие познавательной потребности, сформированность таких качеств ума, как самостоятельность, критичность, умение видеть проблемы там, где они есть, умение строить гипотезы и проверять их.

Система знаний включает в себя мировоззренческие, общекультурные и специальные знания.

Мировоззренческие знания формируются под влиянием общей направленности личности педагога как устойчивой системы отношений к миру, труду, другим людям и к самому себе, общей активности его жизненной позиции.

Общекультурные знания – это знания в области искусства и литературы, ориентация в проблемах права, религии, политики, экономики, социальной жизни, в экономических проблемах. Низкий уровень общекультурных знаний обедняет педагога, делает его для учащихся малоинтересной личностью.

К специальным знаниям относятся знание учебного предмета, который преподает педагог, родственных предметов, что необходимо для осуществления межпредметных связей, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Слабым звеном в системе специальных знаний учителя являются знание педагогики и психологии и умение применить их для решения практических педагогических задач. Если учитель интересуется своим специальным предметом и методикой его преподавания: накапливает содержательный и методический материал, старается быть в курсе последних научных достижений, то литература по педагогике и психологии не всегда доходит до учителя. Это ведет к тому, что учитель не имеет глубоких знаний о психологических особенностях познавательной деятельности учащихся, не может увидеть сильные и слабые стороны в собственной деятельности, не представляет в системе профессионально важные качества своей личности и не владеет средствами их формирования и развития, даже если знает о них. Все это ведет к

знижено ефективності професійної діяльності вчителя.

Умения в области конструктивного компонента дают возможность учителю продуктивно использовать весь багаж его знаний, не позволить им лежать мертвым грузом. Эти умения заключаются в мысленном моделировании учебно-воспитательного процесса, обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении определять дальнюю, среднюю и ближнюю перспективы в развитии классного коллектива и отдельных учащихся в нем. Обладая конструктивными умениями, учитель всегда четко видит место и роль своего учебного предмета во всей системе общеобразовательной (да и специальной тоже) подготовки учащихся. Это позволяет учителю четко определить место и роль каждого отдельного урока в системе уроков, что исключает фрагментарность в знаниях учащихся, способствует их системности. Эти умения проявятся при подготовке к уроку в планировании познавательной деятельности каждого ученика на уроке. Итак, конструктивные умения — это умения: определять цель своей деятельности; выбирать средства для достижения цели; мысленно проектировать все виды своей деятельности и учебно-познавательной деятельности учащихся; продумывать несколько вариантов возможного развития сценария урока в разных его моментах; ориентироваться на конечную цель. Конструктивные умения требуют развитости у учителя памяти, воображения, гибкости и глубины ума.

Организаторские умения включают в себя две группы умений. Умения организовывать других и умения самоорганизации деятельности учителя. К первой группе относится умение организовывать сознательную дисциплину учащихся, их учебно-познавательную деятельность на принципах научной организации труда (НОТ).

Мы помним, что деятельность педагога это всегда метадеятельность. Поэтому учителю надо уметь поставить перед учениками цели и задачи и сделать это так, чтобы они были приняты учащимися осознанно, как лично значимые; помочь ученикам наметить пути и средства решения задач, помочь проводить самоконтроль деятельности и самооценку её, помочь ученикам определять перспективы своего личного становления.

Самоорганизация педагога включает в себя организацию своей деятельности в соответствии с принципами НОТ, организацию своего поведения и организацию своего рабочего (творческого) самочувствия.

В передовой педагогической практике всё более утверждается перевод учебно-воспитательного процесса на уровень межличностных отношений, то есть превращение его во взаимодействие, в диалог как источник личного роста всех участников процесса, в том числе и педагога. Поэтому особая роль в структуре педагогической деятельности принадлежит коммуникативным умениям. От их наличия зависит качество педагогического общения как эффективного средства решения педагогических задач.

Из всех названных умений учащиеся более всего чувствительны к

Важливою умовою пізнавальної активності школяра є оволодіння інтелектуальними вміннями – як окремими (виконувати розумові операції), так і загальними (вибіркова стала увага, пам'ять, мислення) [6, с.112].

Аналіз філософської, дидактичної, навчально-методичної літератури, а також, вивчення досвіду роботи передових вчителів початкових класів Німеччини дозволили виявити ряд способів формування і розвитку пізнавальної активності учнів: формування позитивного ставлення до навчання, допитливості, працелюбності, вироблення пізнавального інтересу до предмету; застосування на різних етапах засвоєння знань елементів проблемного та програмованого навчання; організація самостійної пошукової діяльності, проведення самостійних робіт, що вимагають від учнів застосування знань, елементів творчості; зв'язок виучуваного матеріалу з життям, практичне використання особистого досвіду учнів; впровадження в практику навчання різноманітних методів і прийомів роботи, поєднання фронтальної роботи з індивідуальною і груповою; застосування ігрових елементів і запитань на кмітливість; використання різних видів наочності; міжпредметні зв'язки; введення диференційованих завдань з врахуванням рівня розвитку учня, його можливостей; розвиток розумових здібностей учнів, залучення їх до самоконтролю, критичної оцінки і самооцінки результатів навчальної діяльності; формування морально-вольових якостей особистості, необхідних у процесі пізнання.

Одним із найважливіших факторів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів Німеччини є розробка і подання їм пізнавальних завдань різного характеру і змісту. Тут, однак, слід враховувати, чи володіє дитина необхідним запасом опорних знань.

У зв'язку з цим для розв'язання проблем формування пізнавальної активності молодших школярів звертається увага на структурування змісту знань. Простежується логічна послідовність розвитку понять у взаємозв'язку; виділення опорних знань, які дають основу для розгортання пошукової діяльності дітей; використання пізнавальних завдань із зростанням міри складності.

Отже, спеціальне впорядкування пропонованих учням знань розглядаємо як одну з найважливіших складових процесу формування пізнавальної активності.

Постановка пізнавальних завдань перед дітьми створює проблемну ситуацію, може викликати у них певні труднощі.

Проблемне навчаннябудується в залежності від того, наскільки це допускає навчальний матеріал. Це положення особливо важливе в початкових класах, де зміст програмного матеріалу не завжди визначає проблемний підхід до його вивчення. Вік, життєвий досвід, багаж знань учнів значно обмежують їх можливості для самостійного пошуку [4, с.34].

Пізнавальні завдання, навіть коли вони виходять зі змісту знань, якими володіють учні, враховують мотивацію, не можна пропонувати, якщо спостерігається невідповідність щодо складності. Якщо рівень володіння учнями способами пізнання низький, вони не можуть справитися

Н.Г.Тализіної та Л.А.Концевої досліджується формування самостійної роботи з підручником, активізація пізнавальної діяльності. Загальнодидактичні аспекти формування знань, розвитку мислення і навчальних інтересів учнів початкових класів досліджено у працях В.І.Бондаря, О.І.Киричук, М.М.Скаткіна, О.Я.Савченко [1-6].

Проте порівняльного аналогу розвитку пізнавальної активності молодших школярів у Німеччині на основі навчального матеріалу підручника на сьогодні в Україні ще немає. Особливу актуальність і значущість цей аспект проблеми набуває у зв'язку з необхідністю подальшого удосконалення керівництва процесом навчання, спрямованим на всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

**Мета статті** розкрити вплив дидактичної організації навчального матеріалу підручника на розвиток пізнавальної активності молодших школярів Німеччини. Для досягнення зазначеної мети нами поставлені наступні **завдання**: вивчити стан досліджуваної проблеми та дослідити розвиток пізнавальної активності молодших школярів Німеччини на основі навчального матеріалу підручника.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктивна можливість розвитку пізнавальної активності молодших школярів Німеччини обумовлена характером навчального процесу, в якому виникають і знаходять своє розв'язання ряд протиріч, зокрема, подолання розриву між новими завданнями навчального процесу і рівнем готовності учнів до їх розв'язання.

Процес навчання складається із двох взаємопов'язаних процесів викладання і учіння. В основі характеристики процесу учіння лежить ідея діяльнісного підходу, розроблена у психології. Учіння це система пізнавальних дій учнів, яка спрямована на розв'язання навчально-виховних завдань [3, с.184].

У сучасній початковій школі Німеччини існують різні підходи до навчання: програмоване, проблемне, диференційоване, алгоритмізація навчання. Кожний з них має значні основи для удосконалення навчального процесу і разом з тим не є універсальним і єдиним для здійснення ефективного навчання. Позитивному ставленню до навчання сприяє і використання ігор, елементів зацікавлення, які мають виконувати певні навчальні функції, тобто сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Пізнавальна потреба у молодших школярів розвивається за наступними етапами: 1)зацікавлення емпіричною основою навчання (яскраві ілюстрації, цікаві факти, незвичайні ситуації, ігрові моменти); 2)виникнення допитливості, бажання дізнатися про певні якості предмета; 3)виділення об'єкту вивчення, спрямування інтересу на його дослідження; 4)захоплення улюбленим предметом, творчою роботою [5, с.92].

Дослідження науковців свідчать, що і серед першокласників є діти, які захоплюються певним предметом, виявляють допитливість, інтерес, причому в них словесно-логічні компоненти мислення переважають над наочно-образними, тобто вже в ранньому віці виявляється обдарованість.

якості комунікативних умінь учителя. Среди привлекательных граней школьной жизни они называют понимание школьника учителем, сочувствие ему, справедливое отношение. У детей любого возраста есть потребность в личных контактах с педагогами. У одних эта потребность выражена ярче, у других слабее, но она присуща каждому.

Более всего школьники и студенты ценят в педагоге широкий кругозор, увлечённость преподаваемым предметом и знание его, интерес к личности ученика, уважение, терпимость, понимание, доброжелательность, справедливость.

Более всего школьников отталкивают в учителе низкий уровень культуры, невежество, нетерпимость, фальшь, унижение достоинства учителя, высокомерие, жестокость, злость, агрессивность.

Следующий компонент педагогического мастерства — педагогические способности. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе можно найти огромное количество названий педагогических способностей. Но важно отобрать те способности — ведущие, без которых учитель не может состояться как мастер. Таких способностей выделяют шесть [3, с.33].

Коммуникативные как способность быстро устанавливать правильные взаимоотношения с людьми. В основе их лежат расположенность к людям, доброжелательность, общительность.

Перцептивные способности как способности восприятия человека на когнитивном и эмоциональном уровнях. Развитие перцептивных способностей характеризует высокий уровень воспитанности внимания, впечатлительность, восприимчивость.

Динамизм личности как способность к убеждающему и внушающему воздействию на людей. В основе этой способности лежит развитое логическое мышление и сильная воля.

Креативные (творческие) способности. Творческого подхода требуют от учителя все виды его профессиональной деятельности: подготовка к уроку или внеклассному мероприятию, проведение урока, анализ его, организация общения с детьми и т. д.

Творчество человека зависит не только от сформированных интеллектуальных умений и навыков, сколько от самого строя личности, характеризующегося настойчивостью в выполнении намеченных планов, активностью, инициативностью, упорством, высокой самоорганизацией, колоссальной работоспособностью. (Я.А. Пономарёв.)

Оптимизм личности как оптимистическое отношение к жизни вообще, и подход к каждому ученику с «оптимистической гипотезой» (А.С. Макаренко), то есть вера в лучшее в ученике, оптимистическое прогнозирование его личностного развития.

Эмоциональная уравновешенность как способность владеть собой в любых ситуациях. Труд педагога всегда эмоционально насыщен, что создаёт эмоциональное напряжение. Учителю надо уметь снимать его, создавать себе творческое рабочее самочувствие.

Итак, здесь представлены шесть ведущих, не компенсирующих друг

друга професійних способностей педагога. Отсутствие хотя бы одной из них (или недостаточная развитость) затрудняет продвижение учителя к педагогическому мастерству.

Одним из компонентов в структуре педагогического мастерства мы называем умения в области педагогической техники. Педагогическая техника помогает учителю мобилизовать учащихся на интенсивную познавательную деятельность, эффективно общаться с коллективом и отдельной личностью, организовать детей, владеть своим голосом, настроением, мимикой, движением. Это особый комплекс умений, отсутствие или наличие которых обнаруживается в поведении педагога при взаимодействии с детьми.

**Выводы.** Владение педагогической техникой есть неперемное условие вхождения в творческое рабочее состояние. Педагогическая техника не только дает возможность учителю ярче выразить себя, но она обеспечивает гармоничное сочетание внешнего выражения с внутренним состоянием педагога. А это содействует сохранению высокой и длительной работоспособности, хорошего жизненного тонуса, приносит удовлетворение и радость от своего труда. Таким образом, мы видим, что педагогическое мастерство – достаточно стройная система свойств и качеств личности в сочетании с профессионально важными знаниями и умениями. Оно вполне воспитуемо как в условиях профессионального обучения, так и в реальной педагогической практике.

**Резюме.** У статті наданий аналіз динаміки розуміння суті педагогічної майстерності, залежності парадигми професійної підготовки вчителя від визначення поняття, структура педагогічної діяльності вчителя-майстра.

**Резюме.** В статті дані аналіз динаміки розуміння сутності педагогического мастерства, зависимости парадигмы профессиональной подготовки учителя от определения понятия, структура педагогической деятельности учителя-мастера.

**Summary.** The article analyses the dynamics of the notion of pedagogical skills, dependence of the paradigm of professional teacher training from the definition of the pedagogical skill. It also studies the structure of the teacher-professional's pedagogical activity.

#### Література

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1990.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
3. Педагогічна майстерність. – К., 2004.
4. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве, новаторстве // Педагогіка. – 1992. – № 7,8. – С. 11-15.

Подано до редакції 07.04.2006

основоу здійснення якого є кваліметричний підхід. Доведено, що використання саме кваліметричного підходу дає можливість розробити інструментарій кількісного оцінювання якості інноваційних процесів з урахуванням регіональних і місцевих особливостей.

**Резюме.** В статті розкривається сутність моніторингу інноваційних процесів в освіті, основою здійснення якого є кваліметричний підхід. Доведено, що використання саме кваліметричного підходу дає можливість розробити інструментарій кількісного оцінювання якості інноваційних процесів з урахуванням регіональних і місцевих особливостей.

**Summary.** In this article the characteristic features of the monitoring of the innovation processes in education on the basis of the qualimetric approach are described. It has already been proved that the use of the qualimetric method gives the opportunity to work out the instruments of the quantitative assessment of the quality of the innovation processes getting into account regional and local features.

#### Література

1. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент. – Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 140 с.
2. Сльникова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. – К.: ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.
3. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – 69 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.
5. Орлов А.А. Моніторинг інноваційних процесів в освіті // Педагогіка. – 1996. – № 3. – С.9-15.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 373.3.03

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НІМЕЧЧИНИ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІДРУЧНИКА

*Кашуба Олександра Михайлівна*

*кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької та французької філології*

*Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти*

**Постановка проблеми.** Одним із провідних засобів навчання є шкільний підручник, від структури змісту та організації навчального матеріалу якого у значній мірі залежать результати навчально-виховного процесу. Проблема створення якісних підручників є однією з актуальних на сучасному етапі, особливо для початкових класів, оскільки в цих класах повинні бути закладені основи наукових знань, формуватися пізнавальна діяльність учнів, вміння самостійно поповнювати свої знання. Актуальність проблеми підручника саме для початкових класів посилюється у зв'язі із здійсненням переходу з трирічного терміну навчання на чотирирічний.

Сьогодні, коли наша країна, стаючи на шлях самостійного економічного розвитку, стикається з багатьма проблемами і труднощами, особливо відчутною є потреба вивчення досвіду зарубіжних країн, зокрема, Німеччини.

Німецька початкова школа за роки свого існування нагромадила багатий педагогічний досвід, тому вивчення проблем шкільного підручника має важливе значення для розробки і вдосконалення шкільних підручників, посилення їх ролі в розвитку пізнавальної активності, а отже, і підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в початкових школах України.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У працях психологів та дидактів

Таблиця 1.

Кваліметрична модель оцінки ефективності інноваційної діяльності ВНЗ

Параметр	Вага	Показник	Вага	Критерій	Вага	Оцінка	
1. Забезпечення умов для інноваційної діяльності у ВНЗ	0,332	1.1. Нормативно-правове забезпечення інноваційної діяльності	0,522	1.1.1. Наявність системи актів, які забезпечують розвиток інноваційної діяльності	0,279		
				1.1.2. Наявність комплексно-цільової програми впровадження інновацій у діяльність ВНЗ	0,344		
				1.1.3. Наявність програми розвитку ВНЗ	0,377		
	1.2. Кадрове забезпечення	0,271			1.2.1. Укомплектованість кадрами з відповідною кваліфікацією	0,299	
					1.2.2. Систематичне підвищення кваліфікації викладачів	0,190	
					1.2.3. Теоретична і науково-методична підготовка викладачів до роботи в інноваційному режимі	0,213	
					1.2.4. Ступінь мотивованості персоналу до інноваційної діяльності	0,298	
	1.3. Навчально-методичне забезпечення інноваційної діяльності	0,295			1.3.1. Наявність і своєчасне поновлення банку нормативної та наукової інформації щодо стратегій розвитку освіти	0,331	
					1.3.2. Забезпечення студентів підручниками, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями	0,370	
					1.3.3. Забезпечення студентів та викладачів відповідною, психолого-педагогічного, методичного управлінського літературою	0,299	
					1.4. Матеріально-технічне забезпечення інноваційної діяльності	0,182	
					1.4.1. Технічне оснащення навчального процесу	0,298	
					1.4.2. Наявність відповідного аудиторного фонду	0,209	
					1.4.3. Наявність власної бібліотеки факультету	0,258	
					1.4.4. Можливість доступу до Internet	0,235	

**Висновки.** Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що використання кваліметричного підходу дає можливість розробити інструментарій кількісного оцінювання якості інноваційних процесів. За допомогою кваліметричної моделі можна визначити наскільки навчальний заклад, регіон у цілому готовий до інноваційних змін, які напрямки інноваційної діяльності потребують модернізації. Використовуючи кваліметричну модель можна всебічно проаналізувати, оцінити результати інноваційної діяльності і змоделювати проект цілеспрямованого розвитку як закладу освіти, так і регіону в цілому.

Результатом введення моніторингу в практику освітнього процесу має стати: вироблення нової інформації про стан і перебіг інноваційних процесів і на цій основі здійснення їх коригування; виявлення комплексу умов, чинників, що забезпечують оптимальність досягнення поставленої мети; поступове включення механізмів самоорганізації всіх учасників освітнього процесу, що виражається в підвищенні ініціативи виконавців, вмотивованості праці, цілеспрямованості, розвитку позитивних особистісних якостей у процесі виконання роботи, введенні інновацій у власну діяльність тощо; підвищенні ефективності діяльності як кожного учасника освітнього процесу, закладу освіти, так і регіону в цілому.

**Резюме.** У статті розкривається сутність моніторингу інноваційних процесів в освіті,

УДК 37.013:3167

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИНЦИПАХ  
«КУЛЬТУРЫ МИРА»**

*Брыль Анна Константиновна  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Савлущинская Людмила Георгиевна  
кандидат биологических наук, доцент,  
Шаматажи Светлана Валентиновна  
старший преподаватель*

*Южноукраинский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, г. Одесса*

**Постановка проблемы.** Прежде всего уточним содержание понятия "педагогическая технология" в учебно-воспитательной и учебно-профессиональной деятельности, которое характеризует стратегию и тактику педагогического руководства. Педагогическая технология предполагает определение общей стратегии путем установления степени сложности познавательной задачи; способов изложения; приемов педагогического руководства и способов его реализации [1]. Как показало проведенное нами экспериментальное исследование, наиболее эффективной формой взаимодействия учителя и ученика является личностное общение.

**Цель статьи** – обосновать и представить методические аспекты организации и реализации педагогической технологии учебно-воспитательного процесса на принципах «культуры мира».

**Анализ исследований и изложение основного материала.** Кроме стратегических задач педагогическая технология обеспечивает решение тактических задач: диагностику уровня индивидуального опыта личности, определение его динамики в зависимости от конкретного учебного материала, уточнение содержания информации, выбор форм воспитательной деятельности (лекция, практическое занятие, деловая игра, имитационное упражнение, тренинг и др.).

В формирующей части исследования мы при разработке педагогических технологий (стратегии и тактики) конкретного учебного мероприятия (урок, лекция и т. п.) придерживались логического его структурирования. Последнее содержало методическую разработку и аналитическую ее часть, включающую социальные, социально-психологические, психологические, педагогические аспекты. Их содержание включало мировоззренческие, нравственные, эстетические, экологические и коммуникативные характеристики [2].

В модель педагогического руководства формированием профессионально-педагогической культуры будущего учителя в учебно-воспитательной и учебно-профессиональной деятельности входило пять блоков, каждый из которых представлял следующие компоненты: мировоззренческий, нравственный, эстетический, экологический и коммуникативный. На основе аспектов педагогического руководства были

выделены четыре условия формирования и отдельно три уровня сформированности: на уровне восприятия, уровне воспроизведения, уровне творчества. Это в свою очередь расширило разработанную нами модель формирования духовной культуры.

В целом логическая структура единицы учебно-воспитательного процесса – урок, практическое занятие, лекция и др. – представляет собой своеобразную проекцию знания (математика, музыка, природоведение и др.) в плоскости усвоения [3].

На примере интегративных курсов ("Теоретические основы формирования духовной культуры личности", "Мировоззренческая культура") покажем алгоритм педагогической технологии по отбору адекватных условий формирования духовной культуры в воспитательном процессе. Курсы разработаны для студентов педагогических вузов. При их создании мы исходили из позиции моделирования культуры как выражения интегрированного взаимодействия религии, искусства и науки [4].

Предлагаемые нами дисциплины выходят за рамки курса мировой художественной культуры, так как включают в себя как художественную культуру (литература, изобразительное искусство, музыка, театр, кино, телевидение), так и научную культуру (философию, право, религию, психологию и педагогику), являющиеся основными реалиями духовной культуры. В таком синтезе, при опоре на профессионально-педагогическую специализацию (учителя физики, музыки, литературы и др.) предлагаемый нами учебный предмет может охватить основные области духовной культуры человечества и способствовать формированию духовной культуры будущего учителя.

Курс "История духовной культуры" охватывает период развития мировой культуры с XVIII века до настоящего времени.

При проектировании структуры сценариев занятий учитывались взаимодействия и логическая взаимообусловленность следующих аспектов обучения: социального, социально-психологического, психологического, педагогического. В связи с этим, проектирование структуры учебного занятия проводилось нами в следующей последовательности.

1. Определение общего психологического механизма усвоения в зависимости от типа учебного материала: звуковые сообщения (речь, музыка), зрительные сообщения (печатный текст, изобразительное искусство) и т. д.

2. Определение содержания и цели каждого конкретного занятия, обусловленных местом данного занятия в учебном курсе.

3. Проектирование последовательности подачи учебного материала и выделение логически завершенных и органически взаимосвязанных блоков учебной информации: введение в эпоху, иллюстративный материал, искусствоведческий и профессионально-педагогический анализ.

4. Определение для каждого блока информации возможностей использования различных каналов: периодики, телевидения и радиопередач, прессы, материалов различных заседаний (социальный аспект).

кількісне оцінювання якості предметів або процесів. Основи педагогічної кваліметрії закладені в працях С. Архангельського, Б. Бітаноса, П. Воловіка, М. Грабаря, Л. Ігельсона, М. Фрідмана та інших науковців.

Методологія та інструментарій кваліметрії дає змогу плідно формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші, визначити нормативний чи стандартний їх перебіг через систему критеріїв та показників. Технологія кваліметрії забезпечує вимірювання результатів, що фіксують досягнення мети на певний момент часу.

Отже, для здійснення моніторингу інноваційних процесів в освіті розробляється кваліметрична модель – норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дає змогу в математизованій формі відбити ступінь його (об'єкта) реального розвитку [2].

Розробити кваліметричну модель можна двома способами: зверху вниз, починаючи від Міністерства освіти і науки України, до конкретного навчального закладу, або знизу вверх, починаючи з навчального закладу, до Міністерства освіти і науки України.

Кваліметрична модель складається із параметрів, показників параметрів, критеріїв показників та має відповідне значення узгоджених коефіцієнтів їх ваги, що є ознаковими для всіх суб'єктів освітнього процесу в даному регіоні.

Параметри кваліметричної моделі виокремлюються на підґрунті основних характеристик інноваційного процесу. Показники деталізують кожний параметр щодо основних вимог до організації і здійснення інноваційної діяльності на рівні регіону, критерії – на рівні конкретного навчального закладу.

Наступним кроком у створенні кваліметричної моделі оцінки розвитку інноваційних процесів у регіоні є визначення ваги параметрів, показників, критеріїв. З цією метою використовується метод експертного оцінювання. У загальній (державній) частині кваліметричної моделі вага параметрів визначається Міністерством освіти і науки України. Вагу показників параметрів визначає обласне управління освіти, а вагу критеріїв – відповідний навчальний заклад. В основі кожного параметра, показника, критерію покладений відповідний документ, в якому встановлено, чому має відповідати певна інноваційна діяльність.

У таблиці 1 наведений фрагмент кваліметричної моделі оцінювання інноваційної діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ).

розробкою, освоєнням і розповсюдженням нових та вдосконалених концепцій, принципів, підходів, що реалізуються у технологіях, змісті, формах, засобах навчання, виховання і управління.[1-5]

**Виклад основного матеріалу.** Інноваційні процеси, що спостерігаються в освіті – процеси об'єктивні. Вони не залежать від того, наскільки ми визнаємо інновації, бо ці інноваційні процеси є похідними від програм розвитку суспільства, досягнень в усіх галузях природничих, технічних, гуманітарних наук.

Освітня галузь регіону має свої специфічні особливості як самодостатня, розвинена, життєздатна автономна система. Відтак, розвиток інноваційних процесів у ній відбувається з урахуванням територіальних особливостей, місцевих культурних традицій, історичних умов функціонування навчальних закладів, їхніх взаємозв'язків з центром та іншими регіонами країни. У регіонах формуються інфраструктури організаційної, науково-методичної, матеріально-технічної підтримки інновацій, до сфери обслуговування освіти залучаються науково-методичні та культурні осередки, соціально-психологічні служби, інформаційні центри.

А. Орлов зазначає, що моніторинг – багаторівнева ієрархічна система: на регіональному (обласному) рівні визначається стратегія і тактика впровадження інновацій у систему безперервної освіти з урахуванням соціально-економічних, демографічних, географічних, екологічних, культурно-просвітницьких, психолого-педагогічних особливостей; на міському (районному) – розробляється модель інноваційних освітніх процесів, яка адекватна потребам і можливостям даної території; на внутрішкільному рівні з урахуванням даних моніторингу організується особистісно-зорієнтований освітній процес, що ґрунтується на комп'ютерному аналізі інформації про просування у навчанні та вихованні кожного учня [5].

Процес модернізації системи освіти в Україні здійснюється відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, де визначені критерії розвитку освіти. Якщо встановити параметри цього розвитку і кожний параметр забезпечити чіткими критеріями та технологією контролю, то можна оцінювати поточний стан розвитку освіти. Розробка певних науково-методичних матеріалів для скерування цього розвитку в поєднанні з поточним контролем дають змогу відстежувати динаміку та спрямовувати процес на кінцевий результат (досягнення або збереження даного параметру). Це, як було зазначено раніше, здійснюється за допомогою освітнього моніторингу.

Основним у розробці і здійсненні моніторингу є створення моделі об'єкта оцінювання – стандарту (еталону, норми-зразка). Стандарт – це модельне подання ідеалу об'єкта, де зібрані всі унормовані вимоги до його цілей, завдань, структури, діяльності, продуктів цієї діяльності тощо [3].

Загальну наукову основу розробки моделі об'єкта оцінювання – стандарту складає кваліметричний підхід, який забезпечує комплексне

5. Определение для каждого блока информации сведений о месте и роли изучаемого материала в этноистории, в национальных, семейных традициях и традициях учебной группы (социально-психологический аспект).

6. Определение для каждого блока учебной информации психологических механизмов деятельности, обеспечивающих усвоение знаний и формирование умений и навыков (психологический аспект занятия).

7. Определение для каждого блока учебной информации основных дидактических принципов и условий, способствующих познавательной активности обучающихся (дидактический аспект занятия).

8. Определение для каждого блока учебной информации основных воспитательных условий, обеспечивающих гомеостаз учащегося и преподавателя (воспитательный аспект).

В процессе преподавания каждый компонент алгоритма педагогической технологии взаимодействовал, взаимопроникал и взаимообуславливал друг друга путем общего стержня – мировоззренческой, нравственной, эстетической, экологической и коммуникативной характеристик.

Кроме того нами были выделены экспериментальным путем условия, способствующие усилению влияния перечисленных характеристик как компонентов учебного курса: дозировка учебного материала с учетом временного объема памяти; "сочетаемость" предъявляемых новых понятий и представлений путем систематического взаимного дополнения основного канала информации (текста) и побочного канала (иллюстрации); углубление приемов аналогий и ассоциаций по принципу контрапункта, при котором предпочтению отдается то тексту, то иллюстрации в рамках единой общей гармонии.

Учитывая то обстоятельство, что перечисленные условия на разных этапах обучения в системе непрерывного образования характеризуются различными качественными "параметрами" и качественными особенностями, еще не изученными в современной педагогике, вопрос об их эффективном использовании рассмотрен в качестве экспериментального условия будет рассмотрен в дальнейшем.

Итак, разработанный нами алгоритм педагогической технологии отбора адекватных условий формирования духовной культуры личности, раскрытый на примере интегративной дисциплины "История духовной культуры", определил "вертикальную технологию" структурирования учебного материала. Кроме этого, как известно, существует такая система факторов, как познавательные задачи и их осознание, методы преобразования, способы предъявления, адаптивности обучения и система учебных пособий. Последнее, по нашему мнению, можно рассматривать как "горизонтальную технологию".

Использованная нами схема "вертикальной технологии" педагогического руководства позаимствована в модифицированном варианте из работ В.Е.Котова.

В системе перечисленных выше факторов каждому из них предписывалось четыре уровня сложности. Рассмотрим подробнее каждый из факторов при решении познавательных задач: первый уровень сложности представляет репродуктивное воспроизведение предписываемой деятельности, оперирование элементами объекта вне их связи; второй уровень сложности – репродуктивное воспроизведение предписываемой деятельности, оперирование элементами объекта в их связях и взаимосвязях; третий уровень сложности – отыскание способа решения конкретной задачи с опорой на имеющиеся знания типового решения задач определенного класса; четвертый уровень сложности – построение общей модели проблемной ситуации и конкретизация этой модели вплоть до отыскания способа решения конкретной задачи на основе анализа данных в условиях задачи.

В приведенных нами курсах, как показали результаты эксперимента, наибольшая эффективность достигалась при решении познавательных задач на четвертом уровне сложности.

Учитывалось то, что материал курса излагался по "ноосферным единицам". И, например, при анализе эпохи Просвещения, освещая характер данного периода истории путем раскрытия наследия Я.А. Коменского, ознакомления с произведениями Д. Деффо, М.В. Ломоносова, с музыкой В. Моцарта, Л. Бетховена и др., мы акцентировали внимание на месте украинской духовной культуры и ее роли в мировом духовном опыте.

При осознанности познавательной задачи первый уровень сложности характеризовался как анализ объектов деятельности и познавательных операций вне их связей и взаимосвязей на основе описания, а второй уровень сложности – как анализ объектов деятельности и познавательных операций в их связях и взаимосвязях на основе описания, третий же уровень сложности – как осознание закономерностей связи между общей моделью решения познавательных задач и условиями конкретной задачи, четвертый уровень поднимался до осознания связи между данными в условиях задачи как элементами проблемной ситуации.

Метод изложения, пользуясь классификацией Н.Н.Ржецкого, согласно уровню сложности определялся как догматический, пассивный, активный, творческий (исследовательский).

Аналогично рассматривались по уровням сложности и другие факторы. Так же, как и в случае решения познавательной задачи, наиболее эффективными в условиях нашего эксперимента оказывались высокие уровни сложности.

**Выводы.** Приведенный здесь материал явился предпосылкой для формирования духовной культуры личности, способной присвоить духовное наследие прошлого и ориентироваться в сложном мире различных мировоззрений, нравственных и эстетических ценностях.

**Резюме.** У статті підіймається питання про розробку педагогічних технологій по відбору адекватних умов організації навчально-виховного процесу у ВНЗі.

**Резюме.** В статті піднімається вопрос о разработке педагогических технологий по отбору адекватных условий организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе.

виховним процесом та закладом освіти.

Безумовно, перебіг інноваційних процесів обумовлюється загальнодержавними програмами розвитку освіти, проте їх специфіка залежить від соціально-економічної і соціально-культурної ситуації в регіоні.

Інтенсивний розвиток інноваційних процесів в освіті на сьогодні не підкріплений достатнім інформаційно-аналітичним забезпеченням. Відтак, інноваційні процеси не завжди мають очікувані високі результати, що призводить до нераціонального використання людських, матеріальних, фінансових ресурсів й може спричинити значні диспропорції у розвитку системи освіти в регіоні.

Подолати ці недоліки можливо за умов проведення моніторингу інноваційних процесів в освітній галузі регіону.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми моніторингу в освіті знайшли відображення у дослідженнях В. Бодрякова, Т. Борової, Н. Вербицької, Н. Дерзькової, Г. Єльнікової, Є. Заїки, В. Кальней, В. Лізинського, О. Локшиної, О. Орлова, С. Подмазіна, В. Репкіна, Г. Репкіної, Д. Уїлмса, С. Шишова та інших науковців, проте залишається недостатньо розробленою проблема моніторингу інноваційних процесів в освіті з урахуванням регіональних і місцевих умов, в яких вони відбуваються.

Відтак, **метою статті** є розкриття особливостей та технології здійснення освітнього моніторингу, що забезпечує при визначенні стану, перебігу і результативності інноваційних процесів урахування особливостей регіональних і місцевих умов.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемам моніторингу, дозволяє стверджувати, що моніторинг визначається як форма організації збору, обробки, збереження та розповсюдження інформації про функціонування педагогічних систем, що дає можливість безперервного стеження за їх станом і прогнозування їх розвитку. Моніторинг – не просто констатація факту, не фіксація певних показників і навіть не визначення динаміки, це виокремлення причин досягнення саме таких результатів і пов'язаної з цим подальшої корекційної роботи.

Перед іншими формами збору інформації моніторинг має такі переваги: дозволяє постійно відстежувати процеси і явища, що відбуваються в реальній практиці для оперативного регулювання і проектування розвитку педагогічних систем; дозволяє відповісти на питання про ефективність інноваційних форм, методів, технологій навчання, виховання, управління; дозволяє виокремити чинники, що впливають на розвиток педагогічних систем; дозволяє довести залежність результатів діяльності від впливу головних і другорядних чинників.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, роботи сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, К. Ангеловські, І. Беха, Л. Даниленко, І. Єрмакова, І. Зязюна, О. Киричука, В. Кременя, О. Козлової, В. Мадзігона, В. Паламарчук, М. Поташника, К. Роджерса, О. Савченко, А. Фурмана, Ю. Юсуфбекової, М. Ярмаченка, визначаємо, що інноваційний процес характеризується ієрархією взаємопов'язаних дій: пошуком,



експеримент (констатуючий та формуючий); кількісний та якісний аналіз експериментальних даних.

**Висновки.** Теоретична значущість дослідження полягає:

- в розробленні моделі моральних уявлень у старших дошкільників;
- в науковому обґрунтуванні принципів народознавчої роботи з дітьми;
- в ситуації взаємодії етнічних культур і традицій;
- в класифікації моральних уявлень та їх характеристики;
- у визначенні рівнів сформованості моральних уявлень у дітей старшого дошкільного віку.

**Резюме.** В статті автор розглядає моральне виховання дітей старших дошкільників на традиціях етнопедагогіки кримськотатарського народу.

**Резюме.** В статье автор рассматривает вопросы нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на традициях этнопедагогике крымскотатарского народа.

**Summary.** In the article an author examines the questions of moral education of children of chief under-fives of age on traditions of etnopedagogy of krymskotatarskogo people.

#### Література

1. Абдыраимова Р.А. Кыргызская этнопедагогика и воспитание детей. – К.: Довіра, 1997, – 187 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших пед.учеб. заведений. – М.: Академія, 1999. – 168 с.
3. Закон України "Про національні меншини в Україні". – К., 1993. – С.3.
4. Измайлов А.Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Педагогика, 1991. – 252 с.
5. Редькіна Л.І. Формування народознавчих уявлень у дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення їх з народними традиціями Криму. ...автор. дис. на здоб. уч. ступ. к.п.н.– Одеса, 1996. – 24 с.
6. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад.школа, 1985. – 312 с.
7. Сковорода Г.С. Пісні. Вірші. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К., 1983. – с. 41-97.
8. Ушинський К.Д. Собр.соч.Т.6. – М.: Педагогика, 1968. – С.439.
9. Хайрулдінов М.А. Етнопедагогіка кримськотатарського народу: Монографія. – К., 2002. – 335 с.

Подано до редакції 16.03.2006

УДК 37.013.3 (045)

## МОНІТОРИНГ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

*Касьянова Олена Миколаївна*  
кандидат педагогічних наук, доцент

*Інститут післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Спрямованість України на зміцнення незалежності, демократизації, соціально-економічні, політичні перетворення спричинили зміни практично в усіх сферах суспільно-культурного життя, передусім в освіті, головною метою якої є „створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства” [4]. Усвідомлення необхідності якісних змін зумовило масовий характер інноваційних процесів у системі освіти. Вони мають місце у змісті, формах, методах, технологіях навчання й виховання, в управлінні навчально-

**Summary.** A question about development of pedagogical technologies on the selection of adequate terms of organization of educational – educating process in Institute.

#### Література:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності // Освіта України.– 2000. – № 32. – 9 серпня.
3. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1-4.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 168 с.

Подано до редакції 11.04.2006

УДК 371.4

## ОСВІТА ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ

*Верховод Ірина Сергіївна*

*асистент кафедри економіки й менеджменту*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Соціальна політика щодо інвалідів в Україні сьогодні набуває все більшого реабілітаційного спрямування з метою формування психофізіологічного, професійного та соціального потенціалу особистості інваліда для подальшої його реалізації в різних видах діяльності.

Актуальною є необхідність створення цілісної системи соціально-професійної реабілітації інвалідів, починаючи з ранньої діагностики й далі – організації та психологічної підтримки, професійної орієнтації осіб з обмеженими можливостями, їх професійного навчання та зайнятості. Визначена концептуальна позиція з проблеми професійної реабілітації інвалідів та їх безпосередньої зайнятості відповідає Європейській Соціальній Хартії, яка зобов'язує держави забезпечити ефективну реалізацію права інвалідів на професійну підготовку, професійну та соціальну адаптацію та інтегрування їх у суспільство. Низький рівень трудової зайнятості інвалідів (близько 15% від їх загальної чисельності) деякі науковці відносять на рахунок економічної кризи в країні у перехідний період. Проте, дослідження, проведені в НДІ праці й зайнятості населення Міністерства праці та соціальної політики України, свідчать, що наявність серйозних проблем у сфері реабілітації інвалідів і їх зайнятості обумовлена сьогодні не тільки економічними чинниками.

У час, коли в державі зведено нормативно-правове підґрунтя, що відповідає міжнародним стандартам, і намітилися позитивні тенденції у створенні соціально-економічних умов для нарощування фінансування реабілітаційного процесу, особливу увагу слід приділити проблемам освіти інвалідів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У вирішення питань, пов'язаних з використанням людського капіталу, соціально-трудоких відносин і зайнятості громадян з обмеженими можливостями велику вагу мають дослідження таких науковців, як Д.Богиня, О.Гришнова, В.Данюк, М.Долішній, Т.Кир'ян, Е.Лібанова, О.сауленко, А.Решетнікова тощо.

Значний внесок в методологію і практику соціально-професійної реабілітації інвалідів зробили вчені та практичні працівники України: К.Бондарчук, А.Боровський, О.Вірич, К.Дубич, Л.Колешня, В.Савченко, А.Січкач, Т.Черниш тощо.

У Верховній Раді України та Кабінеті міністрів України, Міністерстві праці і соціальної політики України постійно проводиться робота, яка пов'язана із удосконаленням законодавства щодо соціального захисту інвалідів. З 1 січня 2006 року набув чинності Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні", в якому засвідчується, що держава гарантує інвалідам права на безоплатне отримання професійної освіти і пов'язане з цим обслуговування відповідно до індивідуальної програми реабілітації інваліда. Перспективним напрямом професійної реабілітації та інтеграції інваліда в сучасне суспільство є його навчання і працевлаштування, однак особливої гостроти набуває проблема дискримінації у сфері праці відносно незахищених верств населення, до яких належать громадяни з особливими потребами.

Ці обставини зумовлюють необхідність більш досконалого вивчення проблеми підвищення ефективності професійної реабілітації інвалідів, обґрунтування шляхів розширення їх зайнятості як наслідок зростання рівня фахової підготовки та конкурентноздатності на ринку праці.

**Метою статті** є оцінка стану фахової підготовки інвалідів у вищих навчальних закладах як складової цілісної системи соціально-професійної реабілітації громадян з особливими потребами, та можливі шляхи підвищення рівня їх конкурентоспроможності.

Реалізація мети зумовила відповідні завдання: визначення гарантій та пільг громадян з обмеженими можливостями у здобутті ними вищої освіти в державних навчальних закладах; дослідження умов реалізації в Україні права інвалідів на освіту; простеження динаміки росту чисельності інвалідів, які здобувають вищу освіту; аналіз специфіки навчання людей з особливими потребами за спеціальностями, які користуються попитом на ринку праці, на прикладі Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”; обґрунтування можливих шляхів підвищення рівня професійної підготовки інвалідів у вищих навчальних закладах, що сприятиме їх конкурентноздатності на ринку праці й повноцінному існуванню в суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** Законами України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та «Про освіту» за інвалідами закріплено право на дошкільне та позашкільне виховання, одержання загальної, професійно-технічної освіти, базової та повної вищої освіти. Держава забезпечує доступність та безоплатність освіти інвалідам у державних та комунальних навчальних закладах на рівні, що відповідає їх здібностям і можливостям, відповідно до їх бажань та інтересів, удосконалення наукової та професійної підготовки з урахуванням медичних показань і протипоказань для подальшої трудової діяльності.

Для практичної реалізації інвалідами права на освіту в Україні є загальноосвітні заклади різного рівня, забезпечені спеціальними

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні того, що формування народознавчих уявлень у дітей старшого дошкільного віку буде ефективним, якщо забезпечити розробку й обґрунтування доцільної методики формування цього процесу в сукупності з низкою таких педагогічних умов його реалізації, як науково-обґрунтований відбір загальнонаціонального та регіонально-локального народознавчого матеріалу з наступним цілеспрямованим впливом на особистість дитини; реалізація полікультурного підходу до змісту й організації народознавчої роботи з урахуванням етнічного складу і соціокультурної ситуації Криму; орієнтація на ампліфікацію розумового розвитку дитини, що передбачає максимальну реалізацію потенціальних можливостей дитини в різних видах діяльності; наявність емоційно-позитивних стимулів активного входження дитини в україно- та етнокультурне середовище; педагогічна просвіта та прилучення батьків до народознавчої роботи з дітьми.

Відповідно до об'єкту, предмету, мети, гіпотези та концепції дослідження визначалися завдання дослідження: вивчити педагогічний досвід та проаналізувати сучасний стан морального виховання з використанням традицій етнопедагогіки кримських татар в дошкільних закладах Криму; опрацювати модель реалізації концепції дослідження; розробити оцінні характеристики рівнів моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку; визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування моральних якостей у старших дошкільників та традиціях етнопедагогіки кримських татар; відібрати, науково обґрунтувати кримськотатарське виховання традицій і на цій основі розробити регіональну виховну програму для дошкільних закладів Криму; розробити й експериментально апробувати методику формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку; в результаті реалізації концепції дослідження виявити закономірні тенденції формування моральних якостей у старших дошкільників.

Методологічні засади дослідження становили положення теорії пізнання та філософії гуманізму, відповідно до яких людина є найвищою цінністю суспільства, а життя народу – джерелом її культурної самобутності; історико-діалектичне поєднання явищ на основі їх взаємозв'язку та взаємообумовленості, що пояснює взаємодію загальнолюдських цінностей з національними та етнічними інтересами в умовах розбудови нового змісту національної, загальної та педагогічної освіти.

Теоретичними засадами роботи є концептуальні положення національного виховання, мовної освіти національних спільнот; розробки базисного компоненту дошкільної освіти; принципи народності, історизму, полікультурності тощо.

З метою розв'язання поставлених завдань застосовувалися методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми; ретроспективний аналіз народних педагогічних надбань; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; аналіз варіантних програм; педагогічне спостереження, опитування бесіди, анкетування; педагогічний

**Мета статті** – проаналізувати та визначити головні напрямки морального виховання дітей дошкільного виховання на традиціях етнопедагогіки кримських татар.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На необхідність вивчення і використання на практиці народних традицій виховання як першооснови педагогічної культури народу неодноразово вказували відомі педагоги минулого і сучасності. Про високу результативність використання народної мудрості у моральному вихованні свідчать дослідження Г. Волкова, А. Абдіраїмової, Є. Ханібекова, А. Хашимова, М. Хайруддінова, Н. Свтуха, А. Измайлова, І. Подюкова, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Ю. Ступарека, Л. Редькіної та ін. [1-6].

Серед учених, погляди яких на народне виховання широко відомі у вітчизняних та зарубіжних школах, необхідно, насамперед, визначити Я.А.Коменського, Дж. Локка, Ф. Спенсера, Ф. Фенелона, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Г. Сковороду, К. Ушинського, І. Гаспринського. Вони розглядали народну педагогіку як засіб національно-духовного виховання народних мас [7-9].

**Виклад основного матеріалу.** Народна педагогіка кримських татар – невід’ємна частина загальнолюдської культури, а тому досягнення цієї педагогіки заслуговує поглибленого та всебічного вивчення і використання у сучасному виховному процесі.

Об’єктивна реальність розвитку суспільства ставить перед педагогічною наукою проблему пошуку нових шляхів, напрямків і методів організації процесу виховання молоді, а відтак вивчення традицій виховання татарського народу у єдності із засвоєнням педагогічної культури інших народів України значно збагатять сучасну педагогічну науку.

Актуальність дослідження даної проблеми зумовлена наступними причинами: можливістю використання результатів дослідження у навчально-виховному процесі української і татарської шкіл; потребою вивчення історичної педагогічної спадщини кримських татар з метою її подальшого використання в сучасній педагогічній практиці в умовах полі – культурного Криму; зростанням ролі фактору народності у сучасному навчально-виховному процесі; необхідністю подальшого зміцнення зв’язку між навчанням та вихованням завдяки використанню на практиці досягнень національної педагогічної культури; широким використанням досягнень світової народної педагогіки з метою впливу на свідомість молоді і формування її соціальної зрілості.

Об’єкт дослідження: традиції етнопедагогіки кримськотатарського народу як засіб морального виховання. Предмет дослідження: процес морального виховання дітей старших дошкільників на традиціях етнопедагогіки кримських татар. Мета дослідження полягає у тому, щоб на основі узагальнюючого вивчення досягнень кримськотатарської народної педагогіки дослідити народно-національні традиції у вихованні та навчанні підростаючого покоління, обґрунтувати можливості їхнього використання у сучасному виховному процесі.

програмами, допоміжними технічними засобами, які дозволяють здійснювати спільне навчання як фізично здорових, так і людей з обмеженими можливостями. Проте забезпеченість вищих шкіл спеціальними допоміжними засобами для безперешкодного доступу інвалідів, сприйняття та засвоєння ними навчального матеріалу, а також психологічна готовність студентів та викладачів до спільного навчання ще недостатня.

Необхідно зазначити, що поряд з навчальними закладами для інвалідів комунальної і державної форм власності почали з’являтися і ліцензовані навчальні заклади для інвалідів, засновані на власності об’єднань громадян та приватній власності. Окрім цього, намітилась стійка тенденція до використання в освітньому процесі нових перспективних технологій (дистанційна, модульна освіта тощо).

Навчання інвалідів в Україні, починаючи зі шкільного віку, переважно здійснюється в спеціалізованих освітніх закладах в умовах спілкування тільки з іншими інвалідами, що в подальшому ускладнює їх інтеграцію у суспільство.

На необхідності інтеграції дітей-інвалідів в загальний освітній процес, зокрема перспективі отримання ними повноцінної вищої освіти, зосереджено увагу в Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров’я нації» на 2002 – 2011 роки, затвердженій постановою Кабінету Міністрів України № 14 від 10 січня 2002 року [1, с.31].

Професійне навчання для інваліда – це підвищення його соціального статусу та можливість підвищення рівня доходів, розвиток навичок та вміння працювати. Для суспільства професійне навчання інвалідів – це зниження напруженості на ринку праці, підвищення суспільної продуктивності, розв’язання соціальних проблем інвалідів. Основна мета професійного навчання інвалідів – інтеграція їх у суспільство.

В Україні фахову підготовку інвалідів здійснюють навчальні заклади, підпорядковані Міністерству праці та соціальної політики, Міністерству освіти і науки, центри професійної реабілітації інвалідів, підприємства громадських організацій інвалідів, державна служба зайнятості (для тих інвалідів, які звернулись до неї за допомогою у працевлаштуванні).

Довузівська підготовка має на меті адаптувати рівень знань абітурієнта до вимог вступних іспитів у вищих навчальних закладах взагалі та конкретного вищого навчального закладу зокрема. На жаль, саме на цьому етапі існують суттєві бар’єри щодо навчання інвалідів (платна підготовка, відсутність програм та методів підготовки, розрахованих на абітурієнтів з обмеженими фізичними можливостями). Наслідком цього є відмінність рівня вступної підготовки інваліда-абітурієнта від рівня підготовки решти абітурієнтів. Передусім це стосується абітурієнтів-інвалідів із малозабезпечених сімей.

Законом України «Про вищу освіту» передбачено забезпечення «належної підтримки підготовки фахівців з числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій».

Для здійснення фахової підготовки інвалідів у вищих навчальних

закладах, згідно із Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та відповідно до наказу Міністерства освіти і науки № 37 від 29 лютого 2000 року передбачено ряд гарантій і пільг інвалідам у здобутті ними вищої освіти в державних навчальних закладах, а саме: зарахування інвалідів I-II групи до вищих навчальних закладів здійснюється поза конкурсом за умови отримання ними позитивних оцінок; за рекомендацією органів охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення приймальна комісія розглядає питання про можливість зарахування до вищих навчальних закладів понад державне замовлення за результатами співбесіди з правом навчання за місцем проживання інвалідів, які не спроможні відвідувати навчальний заклад, створення умов для проходження ними курсу навчання екстерном; відповідно до Закону України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» поза конкурсом здійснюється зарахування до вищих навчальних закладів інвалідів, потерпілих внаслідок Чорнобильської катастрофи; відповідно до Закону України «Про відпустки» розроблено індивідуальні програми навчання інвалідів у вищих навчальних закладах з урахуванням використання ними щорічних основних відпусток під час навчального року [2, с.72].

Дотримання законодавчих постанов і актів сприяло розвитку позитивної тенденції збільшення чисельності інвалідів, які навчаються у вищих навчальних закладах.

Таблиця 1.

Рівень охоплення інвалідів вищою освітою I – IV рівнів акредитації у 2001 – 2004 рр.

№	Показники	2001 р.	2002 р.	2003 р.	2004 р.
1	Чисельність дорослих інвалідів, тис. осіб	2236,0	2260,7	2229,2	2247,5
2	Чисельність інвалідів у вищих навчальних закладах, тис. осіб	6,1	7,0	7,9	9,1
3	Питома вага інвалідів-студентів вищих навчальних закладів у чисельності дорослих-інвалідів, %	0,3	0,3	0,4	0,4

За період 2001 – 2004 рр. рівень охоплення інвалідів вищою освітою дещо зріс, хоча й залишився невисоким. Так у вищих навчальних закладах України у 2001 році навчалися 6,1 тис. інвалідів, 2002 р. – 7,0 тис, у 2003 році – 7,9 тис., у 2004 р. – 9,1 тис осіб з числа інвалідів, що становило відповідно 0,3%, 0,3%, 0,4%, 0,4%. (табл. 1).

У регіональному розрізі у 2004 році рівень охоплення інвалідів вищою освітою у більшості областей (22) був нижчий за середній по Україні (0,4%). Цей показник коливався від 0,1% у АР Крим, Львівській, Рівненській областях, місті Севастополі до 2,1% у місці Києві, 0,7% у

УДК 371.4

## МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ТРАДИЦІЯХ ЕТНОПЕДАГОГІКИ КРИМСЬКИХ ТАТАР

*Кадирова Левіза Ілвіївна  
аспірант кафедри педагогіки*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м.Ялта*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження визначається тими інноваціями в галузі освіти, які відбуваються в контексті соціокультурних перетворень нашої країни, необхідністю гармонізувати взаємодію всіх етносів поліетнічної держави, зросли попитом суспільства на діяльну, творчо мислячу, національно свідому особистість.

В умовах становлення незалежної Української держави та утвердження її міжнародного авторитету виняткового значення набувають проблеми реалізації прав та свобод громадян різних національностей, які мешкають на території України, забезпечення їхнього мирного співіснування, гарантування вільного розвитку національних мов і культур.

Важливими державними актами, які були визнані світовим співтовариством, стали прийняті українським парламентом документи – «Декларація прав національностей України» та «Закон про національні меншини в Україні».[3] Керуючись цими документами, а також Загальною декларацією прав людини, Україна законодавчо закріпила принципи рівності прав та свобод громадян, незалежно від їхньої національної приналежності.

Одне з основних прав, яке проголошено згаданими документами, є право всіх етносів України на освіту та виховання дітей рідною мовою на основі народної національної культури та педагогіки.

Протягом тисячоліть усі етноси України, у тому числі і кримські татари, прагнули передати накопичений досвід, знання, уміння, навички та культуру своїм дітям.

Етнопедagogіка кримських татар – скарбниця народної мудрості – служила вихованню молоді ще задовго до того, як педагогіку було виділено в окрему галузь знання, а педагогічна думка і практика зайняли належне місце у культурі народів, у її ритуально-обрядових чинностях, традиціях, усній творчості. Народна виховна творчість була показником педагогічного генія, виражала прагнення і методи, мету і задачі виховання, від яких залежало сучасне і майбутнє конкретного етносу і народів у цілому.

На сучасному етапі світова педагогічна громадськість з великим зацікавленням ставиться до проблеми народної педагогіки, народної мудрості, які, з однієї сторони, завжди містили у собі загальнолюдські духовні та моральні цінності, а, з іншої сторони, містили і цінності національні, притаманні виховній системі лише окремого етносу. Тепер є очевидним, що неможливо виховати громадян, здатних брати активну участь у житті суспільства, гідних спадкоємців духовних і матеріальних досягнень свого народу, без того, аби підрастаюче покоління не засвоювало цінності народних виховних традицій і не долучалося до їх відродження, збереження і передачі наступним поколінням.

експериментальному режимі, а у вигляді серйозної державної програми з відповідним фінансуванням, підготовкою педагогів і команди спеціалістів, з відповідними супутніми послугами, коли є достатня підтримка на всіх рівнях – і на адміністративному, і на професійному, і на рівні позитивного ставлення персоналу, і на рівні заохочення сімей. Більш детально з результатами дослідження та рекомендаціями можна ознайомитись за окремим виданням [8] та на веб-сторінці Міжнародного фонду "Відродження".

На основі отриманих даних опитування людей – ключових учасників навчального процесу – можна зробити загальний висновок, що перший досвід реалізації інклюзивної моделі освіти на базі експериментальних закладів показав значні зрушення в напрямі позитивного сприйняття інклюзивної моделі освіти.

**Резюме.** В статті розкрито поняття "інклюдії" та його принципова відмінність від поняття "інтеграція". На основі матеріалів дослідження "Права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти. Аналіз ситуації в Україні", яке проводилось у 2005 році за підтримки Міжнародного Фонду "Відродження", представлено ставлення учасників навчального процесу до впровадження інклюзивної освіти в Україні, висвітлено основні перешкоди та фактори підтримки інклюзивної освіти, проаналізовано сучасне освітнє законодавство щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами інклюзивною освітою, представлено основні рекомендації.

**Резюме.** В статье раскрыто понятие «инклюдии» и его принципиальное отличие от понятия «интеграции». На основе материалов исследования «Права детей с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию. Анализ ситуации в Украине», которое проводилось в 2005 году при поддержке Международного Фонда «Возрождение», представлено отношение участников учебного процесса к внедрению инклюзивного образования в Украине, описано основные препятствия и факторы поддержки инклюзивного образования, проанализировано современное законодательство в области образования относительно обеспечения прав детей с особыми образовательными потребностями инклюзивным образованием, представлено основные рекомендации.

**Summary.** This article explains the term "inclusion" and its fundamental distinction from term "integration". On the basis of the research materials "Disabled Children Right to Quality Education. Analysis of Situation in Ukraine", conducted in 2005 under International Renaissance Foundation support, public attitude to inclusive education has been highlighted, current education legislation concerning providing rights to inclusive education for children with special needs has been studied, and basic recommendations have been presented.

#### Література

1. Чані І. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи. – Київ, 2006. – 42 с.
2. Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів. Організація Об'єднаних Націй. – Львів: Товариство "Надія", 1998. – 48 с.
3. Даниєлс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: Т-во "Надія", 2000. – С 23-24
4. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. // World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
5. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка (за ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка). – К., 2004. – С. 5.
6. Бакк А., Грюневальд К. Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития. – СПб: ИРПАВ, 2001. – с. 206.
7. Романчук О. Дорога любові. – Львів: Свічадо, 2001. – 125 с.
8. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти. – К., 2006. – 64 с.

Подано до редакції 18.03.2006

Донецькій, Харківській областях.

Безупинно проводиться розроблення й удосконалення соціальних програм, що сприяють інтеграції людей з особливими потребами у світовий освітній простір. У цьому напрямку наша держава має доволі великі набутки. Зокрема, Міністерство освіти і науки сприяє працевлаштуванню випускників-інвалідів по закінченню вищих навчальних закладів; розроблено ряд заохочень щодо їх вступу до аспірантури та докторантури.

Для інвалідів, що навчаються без відриву від виробництва, запроваджено іменні стипендії, їм надано дозвіл на навчання за індивідуальними графіками, право навчатися у провідних університетах світу. Студентам з обмеженими фізичними можливостями виплачується пенсія і стипендія у повному розмірі під час навчання у вищих навчальних закладах. Після закінчення навчального закладу їм надається право вибору місця роботи з наявних варіантів або вільного працевлаштування (за бажанням).

Важливе місце в реалізації державних програм щодо організації професійного навчання, зайнятості, психологічної підтримки інвалідів на шляху підвищення рівня їх освіти й соціального статусу займає Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» недержавної форми власності, який має представництва та філії в 24 регіонах і здійснює підготовку з 34 спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста й магістра. Його було створено з метою максимального задоволення потреб інвалідів в освітніх послугах за рішенням Київської міської ради та за участю Київської міської державної адміністрації у травні 1999 року.

З-поміж тих, хто стояв у витоків створення університету, були відомі вчені - педагоги, такі, як академіки М.З.Згуровський, Ю.Ф.Зінковський; професори А.І.Петренко, В.П.Тарасенко, В.П.Гондол; громадські й політичні діячі О.О.Омельченко, В.Б.Ялович, В.М.Сушкевич, міністри освіти В.О.Зайчик, В.Г.Кремень тощо.

На той час економічна ситуація в країні була дуже непростя. Економіка перебувала в кризовому стані, наслідки якого охоплювали майже всі сфери людського буття – освіту, науку, культуру. Важка ситуація склалася з людськими ресурсами. В Україні близько 6% постійного населення становили люди з інвалідністю, були відсутні служби соціальної допомоги інвалідам за видами захворювань, консультативні служби з багатьох проблем. Система професійної підготовки, перепідготовки та працевлаштування інвалідів за нових умов ринкової економіки діяла вкрай неефективно. Найголовніше, що за цими проблемами стояли майже 2,5 млн. людей з інвалідністю.

Таким чином, університет „Україна” став універсальним вищим навчальним закладом, аналогів якому не було не тільки в нашій країні, але й у світовій практиці. Всього в першому навчальному році (1999/2000) в університеті навчалось 1384 студенти, в тому числі 114 осіб з інвалідністю, працювало понад 400 викладачів [3, с.10].

З кожним роком університет набував все більшої динамічності

розвитку: зростає контингент студентів, розширювався спектр спеціальностей, кількісно й якісно поліпшувався професорсько-викладацький склад, удосконалювалась його структура. За роки свого існування Університет „Україна” впевнено ввійшов на ринок надання освітніх послуг, насамперед молоді з особливими потребами, сиротам, матеріально незахищеним громадянам. Так, у 2002/2003 навчальному році в базовій структурі університету навчалось 1425 студентів з обмеженими функціями життєдіяльності. У 2003-2004 навчальному році – 2200 студентів з інвалідністю; у 2004-2005 навчальному році – 1833 студентів з особливими потребами, які навчаються разом із здоровими дітьми в інтегрованих групах – мікро-моделях соціального середовища.

Це студенти з вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату, включаючи ДЦП, із загальними захворюваннями. Фахівцями університету було розроблено модель комплексної системи супроводу навчання студентів з особливими потребами, яка містила спеціалізовану технічну, педагогічну, психологічну, соціальну, фізкультурно-спортивну та медико-реабілітаційну підтримку. Елементи системи супроводу навчання студентів з інвалідністю впроваджено в навчальний процес.

Створено Центр самостійної роботи студентів з особливими потребами, в якому випробуються й упроваджуються спеціальні технології навчання. Студенти мають змогу опанувати основи комп'ютерної графіки, технології роботи в Internet, набути навичок роботи з офісною технікою. Постійно поповнюється електронна бібліотека навчальних і довідникових матеріалів для студентів з інвалідністю. Для студентів з вадами зору комп'ютеризовані робочі місця оснащені програмами озвучення текстів.

Особливою подією в житті університету стало запровадження в 2003 році педагогічного експерименту з дистанційної форми навчання, започаткованого відповідно до спільного наказу Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України. У межах експерименту, передбачено підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем „молодший спеціаліст” за спеціальностями „Бухгалтерський облік”, „Фінанси”, „Правознавство”, „Діловодство”, які користуються попитом на ринку праці. Запровадження дистанційної форми навчання уможливило значне розширення доступу до вищої освіти широким категоріям молоді з інвалідністю, а також тим, хто проживав у віддалених регіонах, сільській місцевості. Сьогодні відкрито вже 16 базових центрів дистанційного навчання (БЦДН) в обласних центрах і понад 300 локальних центрів дистанційного навчання (ЛЦДН) – у районних.

У університеті „Україна” започатковано Центр розвитку кар'єри та підприємництва студентів. Метою його діяльності є підготовка студентів до виходу на сучасний ринок праці, вироблення в них навичок, необхідних для побудови успішної кар'єри, умінь переконати роботодавців у своїй професійній придатності та компетентності. У роботі Центру передбачено постійне проведення тренінгів з питань організації підприємницької діяльності, бізнес-планування, зустрічі з роботодавцями тощо.

тяжкий психологічний стан написано багато психологічних розвідок [8]. Відомо також, як можна боротись із цим явищем – через служби взаємодопоміжки, тренінги. Але зрозуміло, що ця стурбованість обгрунтована і що її висловлюють усі категорії респондентів. Найбільш яскраво ця стурбованість висловлена батьками здорових дітей, які поставили її на 1 місце, але вона присутня також і у всіх педагогів. Що стосується проблем, які могли б виникати у здорових дітей та їх батьків при впровадженні інклюзивної освіти, то щодо них побоювань було висловлено цілком небагато.

Відповідаючи на питання другої анкети, найбільш суттєвими перешкодами респонденти назвали: надто велику наповнюваність дітей у класі; брак спеціалістів та спеціальних послуг для дітей з особливими потребами, які навчаються в умовах загальноосвітнього закладу; непристосованість приміщень до особливих потреб дітей; а також традиційний брак навчальних матеріалів, обладнання, технічних засобів навчання у загальноосвітніх закладах.

Цікаво, що відповіді про перешкоди цілком не дублюють відповіді попередньої анкети про недоліки. Тут майже співпадає лише друга відповідь : про ймовірну недостатню забезпеченість спеціалістами і, відповідно, послугами дітей з особливими потребами у звичайній школі. Інші ж відповіді вказують на необхідність модифікації приміщень, програм та матеріалів та зменшення навантаження на вчителя через зменшення кількості учнів у класі. Якщо подивитись ширше, то ще чотири пріоритети суттєво перевищують середній показник – це: жорсткість державних стандартів, які ніяк не враховують особливих потреб; негнучкість фінансування; відсутність посад асистентів педагога; а також відсутність підтримки педагогів взагалі. Цікаво, що пріоритети і батьків, і вихователів дошкільця, і вчителів у цих питаннях співпадають: матеріали, фінансування, надто багато дітей.

Серед відповідей, деякі види підтримки чи то вже існують, чи то були б необхідні, більшість вказують: те ж фінансування; інші необхідні ресурси – напр. консультантів, відеоматеріали, літературу; наявність особистого позитивного досвіду роботи з особливими дітьми. Але серед частих відповідей є і ті ж спеціальні послуги, і та ж ресурсна підтримка і, дещо інше – позитивне ставлення до учнів з особливими потребами всього персоналу школи. За категоріями респондентів тут виявились деякі розбіжності. Якщо гарне ставлення персоналу – це вимога переважно батьків, то педагоги серед пріоритетних побажань підтримки більш прагматично бачили б фінансову, ресурсну підтримку і набуття позитивного досвіду спілкування з недієздатними дітьми. За абсолютною величиною найбільшим залишається побажання фінансової підтримки, а в питаннях, які самі респонденти додали, це ж питання підсилене – «Державна підтримка вчителя, державна підтримка інклюзивної освіти, державна підтримка сімей».

**Висновки.** За сумарним висновком усі учасники освітнього процесу бажали б впроваджувати інклюзивні програми вже не в

свої цілей бачить «створення передумов для запровадження інтегрованого навчання дітей». Міністерством освіти затверджена програма всеукраїнського Експериментального майданчика “Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх закладах”. На даний час існують передумови до поетапного запровадження інклюзивної освіти в масштабах усієї країни. Однак це твердження залишається декларацією без соціологічного статистично доведеного підтвердження. [7]

Мета, завдання, методика і результати дослідження. З метою вивчення ставлення основних учасників освітнього процесу (педагогів, адміністрації, батьків) було проведено анкетування/ опитування 1174 респондентів у 6 регіонах України. Анкета складалася із двох блоків запитань, які допомагають визначити, в чому респонденти вбачають переваги інклюзивної моделі для дітей з особливими потребами, для їхніх батьків, для інших дітей та для їхніх батьків, а також відповідно недоліки інклюзивного навчання. Щоб точніше виявити думку респондентів, складена п’ятибальна градація від різко негативного та дещо негативного ставлення через нейтральне до слабо позитивного та впевнено позитивного. Питання однакові для всіх категорій опитуваних – вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів та середньої ланки, керівників закладів відповідно там де навчаються діти з особливими потребами та де таких дітей нема, а також батьків усіх цих категорій. Тобто в результаті ми отримуємо не лише загальну думку про цей спосіб навчання якихось середніх людей, а якраз тих, кого ця гіпотетична зміна способу освіти стосується – виконавців (педагогів) і споживачів (дітей і батьків). Такий вибір респондентів виявляє ставлення ключових учасників процесу. Кількість нерівномірна за категоріями, але цього й не ставилось за мету. Що стосується точної статистичної достовірності і порівняльності всіх величин – це окреме питання, але в сукупності матеріал показує дуже суттєві тенденції і дає цілком задовільні відповіді.

При визначенні найбільш вагомих переваг за сумарною оцінкою найбільше балів набрали питання: "діти з особливими потребами будуть краще підготовлені до умов реального життя"; "діти з особливими потребами матимуть більше можливостей брати участь у різних видах діяльності" та "діти з особливими потребами більш вірогідно, будуть сприйняті суспільством".

Що стосується недоліків, то за сумарною оцінкою найбільше балів набрали відповідно питання: що вчителі не матимуть достатньої спеціалізації; що батьки особливих дітей страждатимуть, бачачи знущання над своїми дітьми; що вони засмучуватимуться від повсякчасного порівняння зі здоровими дітьми; що особливі діти отримуватимуть недостатньо реабілітації та інших послуг; що вони будуть відкинуті здоровими дітьми. Дещо дивно, що на перші місця ставиться психологічний стан батьків дітей з особливими потребами, але з другого боку, відомо, що саме батьки дітей з особливими потребами в дійсності можуть виступати найбільшим гальмом на дорозі інтеграції. Про їхній

В університеті багато зроблено для гармонійного розвитку особистості студентів через залучення їх до роботи студентського наукового товариства, студентського самоврядування, студентської соціальної служби, спортивного клубу, гуртків художньої самодіяльності, проведення різноманітних культурно-масових і спортивних заходів, конкурсів, походів тощо.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2001 року № 950 «Про затвердження порядку призначення, виплати та розмірів стипендіального забезпечення учнів, студентів, курсантів, слухачів, клінічних ординаторів, аспірантів і докторантів» глухонімим і сліпим студентам розмір стипендії збільшився на 50 відсотків.

Згідно з тенденцією до збільшення чисельності студентів-інвалідів розширюється підготовка фахівців, що надають освітні послуги дітям-інвалідам. Базовим вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку фахівців-дефектологів відповідно до профілю захворювання, є Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, який щороку випускає понад 250 вчителів для роботи з дітьми-інвалідами. З 2000/2001 навчального року було розпочато підготовку магістрів дефектології для роботи у вищих навчальних закладах. Підготовка вчителів-дефектологів здійснюється також у Кам’янець-Подільському державному педагогічному університеті, Слов’янському педагогічному інституті, Херсонському державному педагогічному університеті та інших навчальних закладах.

Для забезпечення психологічної і соціальної адаптації дітей-інвалідів, які мають фізичні вади розвитку, та їх ефективної інтеграції у суспільство здійснюється підготовка вчителів-дефектологів за другою спеціальністю – „Соціальний працівник”. У педагогічних вищих навчальних закладах розпочато підготовку фахівців за спеціальністю «Вчитель фізичної культури і фізична реабілітація», що є особливо важливим для роботи з дітьми, які мають наслідки поліомієліту та церебрального паралічу.

Тобто Україна шукає свої шляхи входження до єдиного освітнього простору Європи й реалізації тих позицій, які задекларовані й виконуються країнами-учасниками Болонського процесу. Українська система вищої освіти має органічно влитися в європейський освітній простір, аби не залишитись осторонь європейської спільноти. Для вирішення проблем інвалідів, державі необхідно впроваджувати більш дієві заходи щодо поліпшення їх життєдіяльності, об’єднуючи при цьому зусилля всіх суб’єктів соціальної політики: державних служб, роботодавців, бізнесових структур та неурядових організацій. Лише за умов такого співробітництва та взаємних поступок можливе вироблення стійкої і продуктивної комплексної програми дій для задоволення потреб людей з обмеженими можливостями.

**Висновки.** Шляхи подолання бар’єрів у здобутті інвалідами професійної освіти, їх подальшої конкурентоспроможності на ринку праці можуть стати предметом окремого наукового дослідження. Поступове вирішення проблеми підвищення рівня професійної підготовки людей з

обмеженими можливостями у вищих навчальних закладах полягає в: активному впровадженні роботи щодо забезпечення необхідних умов для навчання та розвитку молоді з особливими потребами, створенні навчальної матеріально-технічної бази; посиленні взаємодії з районними соціальними службами для молоді, з питань соціальної підтримки студентів-інвалідів; залученні волонтерів до роботи з людьми з обмеженими можливостями; посиленні контролю за цільовим розподілом коштів для забезпечення студентів медико-реабілітаційною допомогою відповідно до розроблених програм.

На основі цього, першочерговими завданнями є завершення розробки системи супроводу, його кадрового і матеріально-технічного забезпечення: комплектування практичними психологами, корекційними педагогами, реабілітологами, різнопрофільними лікарями-спеціалістами; обладнання реабілітаційних центрів, організація системи різнопрофільних лікувально-реабілітаційних заходів, обладнання кабінетів психологічного консультування, залів для проведення тренінгів, створення центрів самостійної роботи для студентів з особливостями психофізичного розвитку, створення гуртків компенсаторно-корекційної роботи з розвитку слуху-зорового сприймання тощо.

Таким чином, проведені аналіз та оцінка рівня охоплення вищою освітою інвалідів в Україні, свідчать про необхідність розробки органами державної влади, які згідно із законодавством України координують питання захисту інвалідів, комплексної програми надання освітніх послуг для інвалідів. Україні необхідно ще раз переглянути ефективність політики, яку вона здійснює щодо інвалідів у сфері освіти, докласти всіх зусиль, щоб люди з особливими потребами стали повноцінними громадянами України.

**Резюме.** У статті проаналізовано фахову підготовку інвалідів у вищих навчальних закладах як складову цілісної системи соціально-професійної реабілітації громадян з особливими потребами, подано можливі шляхи підвищення рівня їх конкурентоспроможності. Розкриття специфіки навчання людей з особливими потребами за спеціальностями, які користуються попитом на ринку праці, проведено на прикладі Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна“. Важливим є обґрунтування можливих шляхів підвищення рівня професійної підготовки інвалідів у вищих навчальних закладах, що сприятиме їх конкурентоздатності на ринку праці й повноцінному існуванню в суспільстві.

**Резюме.** В статье проанализирована специальная подготовка инвалидов в высших учебных заведениях как составляющая целостной системы социально-профессиональной реабилитации граждан с особыми потребностями, рассмотрены возможные пути повышения уровня их конкурентоспособности. Раскрывается специфика обучения инвалидов по специальностям, которые пользуются спросом на рынке труда, на примере Открытого международного университета “Украина”. Обоснованы возможные пути повышения уровня профессиональной подготовки инвалидов в высших учебных заведениях, что благоприятствует их конкурентоспособности на рынке труда и полноценному существованию в обществе.

**Summary.** Scientific value of the article is it analyses the state of professional training of physically handicapped people in higher educational institutions. The article reviews professional training of physically handicapped people as a part of a complete system of social and professional rehabilitation of people with special needs, it also analyses possible ways to raise the level of their competitiveness. The article shows specific character of teaching people with special needs by specialties that are in demand on a job market. The university of people’s development “Ukraina” is taken as the example. The most important point is grounding of possible ways to raise the level of professional training of physically handicapped people in higher educational institutions, which will favor their competitiveness on a job market and fully fledged employment.

#### Література

навчальний процес, проживаючи в своїх локальних громадах та зберігаючи повноцінні контакти з сім’єю і однолітками. Особливу увагу приділяється залученню до навчального і реабілітаційного процесу батьків, як повноправних членів команди спеціалістів. Це дає свої позитиви для неповносправних дітей – вони краще комунікують, встановлюють повноцінні соціальні стосунки з однолітками. Фактично, в цьому є позитиви і для дітей без вад: вони толерантніші, відповідальніші, більш обізнані з різницями серед людей [3]. Важливо, що засадничим принципом визнається підхід до освітніх потреб кожної особи з точки зору її прав на освіту, на вибір, на спілкування, на сім’ю. Зокрема в так званій Саламанкській декларації говориться, що "... Залучення є одним з важливих видів реалізації прав людини, воно сприяє розвитку почуття людської гідності. Інклюзивна система освіти почала свій розвиток з громадського руху, який поставив під сумнів ефективність спеціальної освіти для дітей з особливими потребами. В останні десятиріччя інклюзивні підходи до навчання і виховання всіх дітей у звичайних групах та класах знайшли загальне визнання і підтримку. Всі діти, молодь і дорослі по можливості мають навчатися разом, незалежно від їхніх проблем, вад і відмінностей. Для цього потрібні узгоджені дії вчителів, адміністраторів, родин та громадськості" [4]. В літературі також визнається, що інклюзивна освіта в Україні – «це закономірний процес розвитку системи спеціальної освіти, який пов’язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до недієздатних, з визнанням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостей в різних галузях життя, в тому числі і в освіті» [5]. Шведський ідеолог реформування послуг для осіб з інтелектуальною недостатністю Карл Грюневальд вважає, що на успішність інтегрування конкретного учня впливає ряд факторів. «Природно, важливо, щоб дитину тепло зустріли і вчитель, й однокласники. Дослідження показують, що випадки знущань трапляються надзвичайно рідко. Клас має бути невеликий, і вчитель має отримувати підтримку і допомогу спеціального педагога. Для цього існують спеціальні державні дотації. Багатьом учням необхідна допомога особистого асистента» [6].

На законодавчому рівні інклюзивне навчання в Україні покищо прописане недостатньо. Деякі побіжні згадки є лише в документах рівня державних програм. Зокрема, в Доктрині освіти (2001) є посилання на рівний доступ до якісної освіти. Натомість Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою КМУ в 2000 р., серед Загальних положень містить фразу, що «на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання і виховання», а також містить вказівки про «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі, без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та про «поступову інтеграцію дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл». Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (Постанова КМУ від 5.07.2004 №848) однією з



студентов педвуза // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 4. – С. 55-58.

6. Шакуров Р.Х. К категориальному аппарату социальной психологии // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С.101-111.

Подано до редакції 18.03.2006

УДК 371.89

## СТАВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*Іванюк Ірина Володимирівна*  
*Міжнародний фонд "Відродження",*  
*Сварник Микола Іванович*  
*Національний університет "Львівська політехніка",*  
*Софій Наталія*  
*Всеукраїнський фонд "Крок за кроком"*

**Постановка проблеми.** Проблема інклюзивної освіти пов'язана з правом особи на рівний доступ до якісної освіти, задекларованим як базова цінність міжнародною спільнотою та гарантованим Конституцією України. Успадкована від радянських часів система освіти, зорієнтована на досягнення учнем максимально уніфікованих формальних показників "засвоєння матеріалу", поділяючи дітей на успішних, менш успішних та взагалі непридатних до навчання, витісняла дітей з особливими потребами в окремі заклади-інтернати, а певну частину взагалі залишала поза освітою, не залишаючи їм жодного місця в суспільстві. Нові гуманістичні тенденції спонукають нас переглянути підходи до навчання цих дітей, а саме спробувати впровадити спільне навчання дітей з особливими потребами разом з іншими дітьми в загальноосвітніх навчальних закладах. Ці підходи вимагають деяких адаптацій навчальних програм, стандартів, підготовки педагогів, обладнання шкіл, системи фінансування, тобто цілого комплексу заходів. Але найперше необхідна зміна свідомості людей, їх ставлення до згаданих питань. Власне це було предметом дослідження, проведеного за підтримки Міжнародного фонду "Відродження" 2005 року.

**Мета статі** – проаналізувати ставлення учасників навчального процесу до впровадження інклюзивної освіти на сучасному етапі розвитку України.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** У літературі інклюзивна освіта трактується як вищий більш досконалий ступінь інтеграції, при якому школи та вся їхня освітня філософія пристосовується до потреб усіх, яких би то не було, учнів. Інклюзія вимагає змін на всіх рівнях освіти [1, с.6]. Про інклюзію (інший термін "залучення") написані десятки, а може й сотні підручників і тисячі наукових праць.

У всіх демократичних країнах активно просувається, а в багатьох є практично повністю впроваджена інклюзивна форма навчання, коли діти з вадами та звичайні діти навчаються спільно в тих самих класах. Там індивідуальна програма доповнює загальну, яка в свою чергу є достатньо гнучкою, щоб включати в колективний навчальний процес дітей з різними здібностями, рівнем підготовки, стилем навчання, іншими особливостями. Згідно з міжнародними рекомендаціями [2], діти включаються в

1. Міжгалузєва комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002-2011 роки, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 року №14 / Державний вісник України. – № 2 – 2002. – С. 31.

2. Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами / Державна доповідь. – К., 2002. – 160 с.

3. Таланчук П.М. П'ять років пошуків, творчих злетів і дерзаних / Вісник університету "Україна". – № 3. – 2003. – С. 8-13.

Подано до редакції: 11.03.2006

УДК 371.4

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Верба Яна Михайлівна*  
*викладач Єваторійського педагогічного факультету*  
*ВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

**Постановка проблеми.** Історичний аналіз свідчить, що теоретико-методологічні засади комунікативної складової професійної освіти склалися під впливом масштабних інтеграційних і соціально-економічних процесів у Європі. Колективи вчених різних європейських країн – членів Ради з Культурного Співробітництва, а також учені з Канади і США працювали над розробкою концепції мовної політики в Європі. Уже в Лісабонській конвенції (1997 р.) зроблено першу спробу створення єдиного документа, який би регулював ставлення країн до мов. Україна підписала наступну Сорбонську конвенцію, взявши на себе таким чином зобов'язання підняти до 2010 р. іноземні мови на рівень світових стандартів. Нові стратегії мовної освіти визначили, що мовна освіта має забезпечити потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, а це вимагає суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту і методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах освіти. У зв'язку з цим, виникає необхідність удосконалення соціокультурної компетенції майбутнього вчителя у процесі його педагогічної підготовки, де особливу роль відіграють знання, уміння і навички, що відповідають за успішність комунікації в міжкультурному аспекті.

**Метою статті** виступило обґрунтування і розроблення методики формування соціокультурної компетенції студентів факультетів іноземних мов у процесі читання автентичних нехудожніх текстів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окремі аспекти цієї широкої проблеми вивчаються вітчизняними вченими та колегами з країн СНД. Було досліджено процес, шляхи та засоби формування комунікативної культури вчителів (В.А. Грехнев, М.П. Васильєва, В.А. Кан-Калік, К.М. Левітан, А.В. Мудрик, В.Д. Усатий); комунікативні уміння учнів і студентів (Л.О. Аухадєєва, Н.Є. Березіна, І.І. Комарова, Л.М. Паламар, Ю.І. Турчанінова); проблема комунікативно-професійної компетенції вчителів досліджувалась Н.Ф. Бориско, І.В. Лабутовим, Л.І. Орешкіною.

Доцільність занурення в культуру, розуміння цінностей, світосприйняття та світорозуміння іншого народу при вивченні іноземної мови неодноразово наголошувалась багатьма вченими такими, як І.Л. Бім.

А.О.Брагіна, Є.М.Верешагін, В.В.Воробійов, І.О.Зимняя, Г.В. Колшанський, В.Г. Костомаров, Н.В. Кулібіна, Б.А. Лапідус, О.М. Леонтьєв, Р.К. Міньяр-Белоручев, Л.Б. Нікольський, Ю.І.Пассов, О.Д.Райхштейн, Г.В.Рогова, О.О.Селіванова, В.Л.Скалкін, Л.П.Смелякова, О.Б.Тарнопольський, Г.Д.Томашін, І.І.Халєєва, L.Bloomfield, D.Brown, R.Lado [1, с.60-74].

Але незважаючи на те, що проблема одночасного оволодіння мовою і культурою досліджувалася багатьма вченими, такі важливі питання, які передують будь-якому навчанню (характеристика, відбір, структуризація та презентація лінгвокраїнознавчих матеріалів), розглядалися здебільшого в методиці російської мови як іноземної та англійської мови для середніх навчальних закладів. Питання методики навчання соціокультурної компетенції студентів факультетів іноземних мов як цілісного системного явища залишається недостатньо розробленим. Таким чином, важливість формування такого роду компетенції у студентів факультетів іноземних мов та недостатня розробленість цього питання в методиці викладання іноземних мов у вищій школі зумовили актуальність теми статті: «Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови».

**Виклад основного матеріалу.** Розробляючи проблему формування соціокультурної компетенції студентів, ми детально розглянули це поняття й взяли за основу таке його визначення, як здатність студентів усвідомлювати, адекватно розуміти та інтерпретувати соціокультурну інформацію, виражену експліцитно та імпліцитно на різних смислових рівнях автентичного іншомовного тексту, в умовах опосередкованої масової міжкультурної комунікації, на основі сформованої у студентів системи відповідних знань, навичок і вмінь.

Соціокультурноспрямоване навчання передбачає подолання культурних розбіжностей потенційних різномовних комунікантів, надання їм можливості сприймати й адекватно розуміти один одного в різних соціально та культурно обумовлених ситуаціях спілкування за умов потенційної і реальної інтеркомунікації, що врешті-решт забезпечить повноцінне міжкультурне та міжособистісне спілкування - «діалог культур» [3].

Вивчаючи різні аспекти соціокультурної інформації (СКИ), ми розрізняємо такі її складники, як: 1) лінгвокраїнознавчі реалії (антропоніми, топоніми, етнографічну та суспільно-політичну СКИ); 2) формули мовленнєвого етикету; 3) лексику, що позначає звичаї, традиції, гумор, рекламну продукцію як факти та явища національної культури.

Під реаліями розуміються «слова (і словосполучення), що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі для іншого; в якості носіїв національного і історичного колориту, вони, здебільшого, не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а, відповідно, не піддаються перекладу «на загальній основі», вимагаючи особливого підходу» [2, с.47].

Мовленнєвий етикет - це «сукупність культурно зумовлених сценаріїв

общение в результате воспринимается обучаемым как цель его речевого и неречевого действия в условиях, максимально приближенных к условиям его будущей профессиональной деятельности. Являясь моделью профессионально-педагогического общения, деловая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке, расширяет его предметное содержание и в этом смысле выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Общение, организуемое в контексте реальной профессиональной деятельности, является в то же время учебным. Оно планируется и организуется с целью формирования, отработки и закрепления навыков и умений и представляет собой упражнение для формирования навыков профессионально-коммуникативного поведения в ситуациях учебно-воспитательного процесса. В этом плане деловая игра обеспечивает реализацию обучающей функции.

**Выводы.** Формирование и развитие профессионального интереса как основной психологической предпосылки формирования профессионально-коммуникативных умений в условиях начальной ступени обучения, возможно при условии целостного видения студентами своей профессиональной деятельности. Использование моделей профессионально-коммуникативного поведения обеспечивает возможность осознания целей профессионально-коммуникативных действий, усвоения приемов организации и регулирования учебно-воспитательного процесса в различных ситуациях профессионально-коммуникативных действий, самостоятельного моделирования ситуаций в учебных условиях. «Межпредметный» характер профессионально-коммуникативного умения воспитателя предопределяет многоаспектную природу овладения им. Комплексное применение знаний по психологии, педагогике и иностранному языку может быть обеспечено на начальном этапе за счет применения деловой игры.

**Резюме.** У статті розглядається ділова гра як багатоаспектна навчальна діяльність, яка сприяє формуванню навичок і вмінь професійного спілкування і розвитку професійного інтересу студентів перших – других курсів в умовах цілісного бачення ними своєї майбутньої професійної діяльності.

**Резюме.** В статье рассматривается деловая игра как многоаспектная учебная деятельность, способствующая формированию навыков и умений профессионального общения и развитию профессионального интереса студентов первых – вторых курсов в условиях целостного видения ими своей будущей профессиональной деятельности.

**Summary.** The practical game as multiformed educational activity stimulating the forming of skills and abilities of professional intercourse and development of students' professional interest under the conditions of the integral vision by them the future professional activity is examined in the article.

**Литература:**

- 1.Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62-76.
- 2.Графова Л.Л. Разработка и внедрение ролевых и деловых игр в учебный процесс – одна из основных форм интенсификации обучения на ВФСДС // Методические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам взрослых. – М., 1986. – С. 5-24.
- 3.Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1986. – 140 с.
- 4.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
- 5.Филатов В.М. Ситуативно-ролевые игры как средство методической подготовки

т.к. именно от «ощущения ситуации» зависит состоится ли поведенческий акт, в методических целях следует разграничить уровни самостоятельности ориентировки в ситуации учебного общения.

Деловая игра способна не только создавать модель профессиональной деятельности, но и формировать необходимые для этой деятельности поведенческие навыки, так как для нее характерно представление поведенческих актов в их динамической целостности [2].

В соответствии с положениями социологической теории модели являются центральными репрезентациями в процессах нашего понимания. Поскольку они отражают наш привычный опыт, относящийся к повторяющимся событиям и ситуациям, «только в ситуациях как системах взаимоотношений, и возможно эффективное развитие важнейших качеств умения» [4, с.105]. Модель профессионально-коммуникативного поведения может быть представлена в виде учебного микрополилога или микродиалога в зависимости от характера предъявляемой ситуации общения.

Дидактические возможности деловой игры заложены в ее структуре. Рассмотрим структуру деловой игры в преломлении к требованиям, которые необходимо учесть на начальной ступени обучения на неязыковом факультете. Перечислим эти требования: учет уровня сформированности профессионального интереса студентов; использование модели как мотивационной основы выполнения учебных профессионально-коммуникативных действий; поэтапное овладение профессионально-коммуникативными умениями: овладение сначала профессионально-коммуникативными операциями, их сочетанием в коммуникативные действия, и сочетание коммуникативных действий в целостных актах; использование вербальных и невербальных средств общения.

Деловая игра для обучения профессионально направленному общению на начальной ступени обучения включает в себе черты профессиональной, учебной и игровой деятельности и обеспечивает взаимосвязанное и взаимообусловленное личностное и профессиональное развитие студентов. Деловая игра ориентирует их на планирование своего профессионально-коммуникативного поведения в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса, развивает умение контролировать свои поступки, оценивать поступки других, формирует способность увидеть себя с позиции партнера по общению. Развитие данных способностей позволяет превратить собственную деятельность в предмет практического преобразования, что в конечном итоге приводит к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации, т.е. реализуется профессионально-ориентирующая функция.

Участие в деловой игре предполагает творческое личностно-мотивированное общение, которое заключается не в простой имитации деятельности и оперировании определенной суммой навыков, а в овладении мотивом деятельности. Принятие роли в учебном общении позволяет не просто воспринимать информацию и реагировать на нее, но и выражать свое отношение, проявляя свои личностные качества. Учебное

мовно-коммуникативної поведінки, властивих тим чи іншим національним та соціальним спільнотам. Такі культурно-зумовлені сценарії складаються зі стабільних формул поведінки, що регламентують правила встановлення мовленнєвого контакту між партнерами, правила вибору потрібного стилю спілкування відповідно до їх соціальних ролей та ситуативних позицій, а також залежно від інших обставин комунікації» [8, с.188-189]. Вживання етикетних формул (вітання, прощання, вибачення, подяка) має «переважно стереотипований, нерідко ритуалізований характер і підлягає правилам, що певною мірою формалізують і автоматизують процес комунікації» [6, с.35].

Приділяючи увагу лексиці, що позначує звичаї, традиції, гумор, ми відзначаємо, що слово є основним носієм соціокультурної інформації. Воно має лексичне значення, осердям якого є понятійне концептуальне значення. Крім концептуального осердя, до складу слова входять додаткові, змінні значення (конотації). Ця частина слова називається лексичним тлом або культурним компонентом семантики. Слово з культурним компонентом, обмежене рамками конкретної лінгвокультурної спільноти, культурою конкретного народу, складають лексику з країнознавчим компонентом семантики або є словами з культурним компонентом [3].

Соціокультурні поняття бувають денотативними і конотативними. Денотативні реалії позначають речі й явища, які не мають відповідностей в інших культурах та аналогічного лексичного значення в інших мовах. До них можна віднести українські борщ і вареники, російські валянки та самовар. Конотативні реалії це речі та реалії, що відрізняються від аналогічних в іншій культурі своїм культурологічним тлом. Вони набули особливих додаткових значень, що мають культурно-історичні асоціації тільки в даній культурі.

Денотативні реалії виражаються так званою безеквівалентною лексикою, яка відбиває найсуттєвіше в національній культурі, хоча й складає невеликий відсоток від загальної кількості. Для безеквівалентної лексики характерна неможливість бути перекладеною та співвіднесеною з конкретним словом в іншій мові [1, с.3].

Щоб порівнювати різні культури, Р.Ладо пропонує розглядати культуру у вузькому розумінні як «спосіб життя», набір стереотипних моделей поведінки, історично укладених звичаїв, раціональних та ірраціональних, котрі в певний період існування суспільства виступають як правила поведінки людей. Тоді культуру можна представити у вигляді окремих актів поведінки, розкласти на складові компоненти: виконавець, дія, об'єкт, місце, час, спосіб виконання дії, мета тощо. Незважаючи на те, що кожного разу ці елементи поведінки унікальні й різноманітні, вони мають свої певні схожості й розбіжності, притаманні тільки цій культурі [4].

Так, за ступенем інформативності та збігання обсягу значень реалії в рідній та іншомовній культурах можуть збігатися за обсягом значень (стіл, ручка); повністю не збігатися, бути відсутньою в рідній культурі; або збігатися тільки частково. Так, українське слово «аптека» тлумачиться як

заклад, де виготовляють та продають ліки, на відміну від американської аптеки, де крім ліків, можна купити газети, журнали, жувальну гумку, дешеву косметику і навіть поїсти. Англійська реалія «чай» не обов'язково називає напій, чай може означати приймання їжі увечері замість вечері або в більш широкому розумінні - англійський спосіб життя [5]. Отже, слова «аптека» і «чай» у рідній та англо-американській культурах несуть інформацію, яка не в усьому збігається. В цьому полягає найбільша складність розуміння іншомовних культурних реалій, що потребують коментарю.

Певну трудність під час розуміння автентичних текстів становить багатозначність реалії-слова. Так, „чай о п'ятій вечора» може означати чаювання як таке, можливість зібратися всією родиною й обговорити якісь родинні проблеми, необхідність придбати все, що потрібно до столу, час, коли батьки годують дітей перед тим, як укласти їх спати, просто англійську традицію, бути ілюстрацією британського способу життя. Розуміння СКІ в конкретному контексті пов'язано з необхідністю правильно підібрати одне з багатьох значень, поданих у словнику. У рецептивних видах мовленнєвої діяльності трудність полягає в необхідності знаходження релевантного еквівалента значення слів, які можуть вживатися в основному та додатковому, прямому та переносному значеннях. Подолання таких труднощів нам убачається в паралельному формуванні фонових знань студентів про іншомовну культуру, в постійному читанні автентичних англомовних творів, в коментуванні та інтерпретуванні СКІ, що містяться в текстах, які читають студенти.

Формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови проводиться на основі спеціально відібраних нехудожніх текстів з науково-популярних видань та періодики та спрямовано на формування лінгвосоціокультурної компетенції студентів, тезаурусу як лінгво-когнітивного рівня вторинної мовної особистості, акультурації та вторинної соціалізації особистості.

Формування СКК здійснюється на практичних заняттях з англійської мови. Першою стадією навчання є стадія створення орієнтирів, що передбачає формування фонових знань, ознайомлення студентів з поняттям «соціокультурна інформація», засобами її мовного вираження, національно-специфічною, інформативно-тематичною і літературознавчою СКІ (змістовна сторона). Цю стадію можна назвати стадією створення образу іншомовної культурної дійсності.

Друга стадія передбачає автоматизацію дій виявлення та розпізнавання різноманітної СКІ у реченні та абзаці. Вона сприяла формуванню автоматизованості, стійкості та гнучкості орієнтовних навичок розпізнавання СКІ у різноманітних контекстах. Такий процесуальний спосіб порівняння еталонного та контекстуального образів створить достатню базу для розпізнавання СКІ при читанні англомовних текстів.

Необхідно зазначити, що у студентів старших курсів формування фонових знань, розвиток країнознавчої ерудиції студентів відбувається вже

сфері усноязичного об'єднання, мовним і мовним матеріалом, необхідним для оформлення висловлювання, предметним змістом повідомлення, а також урахування особливостей особистості навчаних, участюючих в об'єднанні [3, с. 64-65]. Під ролью розуміється «нормативно схвалений образ» або «система поведінки (сукупність дій)», очікувані від кожного, займаючого даний позицію, вироблені в даному суспільстві для виконання певної функції [6, с.103]. Активне взаємодія учасників породжує в кожному потребу в більш точному сприйнятті себе самого і своїх співрозмовників, що стимулює розвиток рефлексії. Пытаясь осознать себя, человек сравнивает себя с другими и таким образом познает свои достоинства и недостатки, определяя задачи своего профессионального совершенствования. Соответственно формируется и уровень притязаний в сфере профессиональной деятельности. Однако при моделировании иноязычного общения самым существенным является то, что в реальном общении люди всегда выступают в двух качествах – как носители социальных и межличностных ролей. Социальные роли обусловлены местом индивида в системе объективных социальных отношений (профессиональные, социально-демографические роли). Межличностные роли определяются в системе межличностных отношений. Следует учитывать, что социальные и психологические характеристики не должны быть подробными, они могут включать какую-нибудь одну черту, которая позволяет придать мотивированность речевому поведению. Введение роли носителя языка стимулирует иноязычную речевую деятельность и препятствует переходу на родной язык. Носители присвоенных социальных ролей реализуют в ролевом поведении определенные коммуникативные намерения путем достижения осознаваемых целей. Таким образом, появляется возможность «проектирования» себя в профессии – анализа своих актуальных и потенциальных возможностей и их соотношения с требованиями будущей профессиональной деятельности.

Следующим компонентом являются коммуникативные и дидактические условия реализации деловой игры, которую можно рассматривать как специфическую модель поведения в обстановке, близкой к условиям профессиональной деятельности. Обучаемый должен осознавать коммуникативные цели и четко представлять предмет речи. Процесс отбора слов из долговременной памяти и конструирования предложений в оперативной памяти подчиняется замыслу высказывания. Если он отсутствует, то поведенческий акт состояться не может. В условиях начальной ступени обучения, при отсутствии опыта профессионального общения и возможности видеть реальную ситуацию учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении необходимо искусственно формировать мотивы учебных действий. Они появляются при наличии широкого контекста деятельности. Чем шире и глубже связи ситуации общения со всей деятельностью, тем легче возникает мотив. Ввиду тесной связи реализации учебных действий с ситуацией общения,

которые необходимо учитывать при применении деловой игры. Определить функции деловой игры в процессе формирования навыков и умений профессионально направленной беседы.

**Изложение основного материала.** Профессиональная ориентированность содержания и процесса обучения иноязычному общению с первых лет обучения на неязыковом факультете позволяет осуществить синхронное формирование лингвистической, коммуникативной и профессиональной компетенций на начальной ступени обучения, что послужит базой для формирования более гибких и стабильных профессионально-коммуникативных навыков на последующих ступенях обучения.

Реализация этого принципа в процессе обучения профессионально направленному общению возможна посредством реализации пяти подчиненных принципов: принципа моделирования профессионально-коммуникативного поведения специалиста, принципа личностно-ориентированного общения в процессе обучения, принципа ролевой организации учебного материала и учебного процесса, принципа адекватности целям профессионально-коммуникативными умениями, принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

Проанализируем принцип ролевой организации учебного материала и учебного процесса.

Ядром принципа профессиональной ориентированности является деловая игра, которая позволяет создать условия приобретения профессионального опыта, т.е. возможности целостного видения студентами будущей профессиональной деятельности и комплексного применения уже имеющихся знаний.

В психологической литературе игра трактуется как правила внутреннего самоограничения, самоопределения. Участвуя в игре, человек становится выше своего повседневного поведения, так как в ней определенным образом отражаются обстоятельства его вероятного будущего и воспроизводятся наиболее типичные, обобщенные профессиональные ситуации в сжатом масштабе времени [1, с. 62-76]. В этом заключается моделирующая способность деловой игры. Описание игровой модели предполагает определенную дидактическую обработку объекта – обобщение, упрощение реальной ситуации. К компонентам структуры игры относят цели, совокупности социальных ролей, коммуникативные и дидактические условия реализации [5]. Следовательно, субъекты общения соотносятся с совокупностью социальных ролей, коммуникативные задачи (предметы общения) – с целями игры, а обстоятельства общения – с коммуникативными и дидактическими условиями реализации. Рассмотрим детальнее каждый из компонентов структуры деловой игры.

Первым компонентом выступают роли, точнее социальные и психологические характеристики партнеров по общению. В методике обучения ИЯ значимость роли определяется тем, что в ней может быть имплицитована информация о предполагаемом объеме речевого продукта,

не тільки за рахунок ознайомлення з новою інформацією, а й завдяки упорядкуванню тієї СКІ, яку студенти вже знають, виділення основних та додаткових, конотативних значень СКІ, встановлення лінгвістичних та екстралінгвістичних зв'язків між явищами іншомовної культури. Лексикон і тезаурус студентів слід поповнювати паралельно й одночасно.

Робота проводиться також в декілька етапів. На передтекстовому етапі робота спрямована на привернення уваги до дійсності іншомовної культури, володіння якою забезпечить мотиваційну готовність читати й розуміти текст; формування фонових знань про країну, мова якої вивчається, та засобами вираження СКІ (лексикон). Привернення уваги до культури, побуту та історії країни може стати одним з основних мотивів читання нехудожніх текстів.

Наступний етап текстовий. Це етап власного читання. Він передбачає самостійну роботу студентів поза аудиторією - власне читання текстів, кероване за допомогою соціокультуроспрямованих вправ, які даються студентам як домашнє завдання. Метою цього етапу є розвиток та вдосконалення навичок і власне вмінь читання, набутих на передтекстовому етапі всіх циклів. Увагу студентів ми сконцентровуємо як на плані вираження, так і на плані змісту тексту.

Контроль сформованості навичок і вмінь розпізнавання та розуміння СКІ при читанні автентичних текстів було спрямовано на перевірку точності, повноти, глибини і чіткості розуміння того, що читається.

Для навчання розуміння СКІ нами рекомендуються такі види вправ: 1) інформаційні вправи; 2) орієнтувальні вправи; 3) виконавчі вправи, або операційні; 4) контролюючі вправи.

Інформаційні вправи спрямовані на мотивацію читання автентичних англomовних текстів, поповнення тезаурусу студентів і ознайомлення із засобами мовного вираження СКІ, тобто на одержання певної інформації.

Орієнтувальні вправи застосовуються для формування автоматизму розпізнавання і співвіднесення СКІ з контекстуальним значенням у реченні та абзаци будь-якого контексту. Також орієнтувальні вправи передбачають формування і розвиток лексичних, граматичних і орфографічних навичок і вмінь розпізнавання й розуміння мовної СКІ; національно-специфічної СКІ; інформативно-тематичної СКІ; імпліцитної літературознавчої СКІ.

Виконавчі вправи були спрямовані на керування власне читанням. Основними завданнями були допомогти студентам зрозуміти структуру, зміст і глибинний концептуальний смисл тексту (основну ідею) через сприйняття та розуміння СКІ, що в ньому міститься. Осмислення такої СКІ сприятиме розумінню цінностей нації, психологічних та естетичних смаків іншого народу, вихованню толерантного ставлення до фактів та цінностей іншої культури, якщо вони відрізняються від подібних у рідній культурі.

Контролюючі вправи мали за мету перевірку точності, повноти, глибини і чіткості розуміння СКІ, з якою студенти ознайомилися при виконанні попередніх вправ, а також виявлення рівня сформованості навичок і вмінь розпізнавати, розуміти й використовувати цю СКІ. Такі вправи виконують функцію контролю і функцію активізації одержаних

знань, сформованих навичок і вмінь. Контролюючи вправи, завершують цикл вправ, спрямованих на навчання, розуміння СКІ при читанні англомовної оригінальної літератури.

Проте, у зв'язку з тим, що людська культура, як і мова, невичерпна, студентів ми націлювали не тільки на вивчення поданого матеріалу і виконання представлених вправ, а й на подальше поглиблення й розширення соціокультурної компетенції та поповнення свого тезаурусу. Прагнення до подальшої самоосвіти може мотивувати виконанням соціокультурного тесту, який можна запропонувати на післятекстовому етапі. Об'єктами тестового контролю можуть слугувати різноманітні соціокультурні реалії: денотативні й конотативні, антропонімії, топонімії й «хрононімії».

**Висновки.** Аналіз даних експериментального навчання показав, що коментування експліцитної й імпліцитної СКІ слід цілеспрямовано вивчати, а навчання доцільно проводити послідовно у відповідності до етапів навчання СКІ при читанні оригінальних англомовних текстів, з метою адекватного розуміння і пізнання культури країни, мова якої вивчається, проникнення в національномовний менталітет іншого народу та встановлення правил вербальної та невербальної поведінки носіїв іншомовної культури.

**Резюме.** У статті розглядається проблема формування соціокультурної компетенції студентів мовних факультетів. Наведені прийоми роботи, сприяють залученню студентів до ціннісних орієнтацій духовної культури країни мови, яка вивчається, і формування у них соціокультурної компетенції засобами аутентичних нехудожніх текстів.

**Резюме.** В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции студентов языковых факультетов. Предложены приемы работы, способствующие приобщению студентов к ценностным ориентациям духовной культуры страны изучаемого языка и формированию у них социокультурной компетенции посредством аутентичных нехудожественных текстов.

**Summary.** The article is devoted to the problem of sociocultural competence formation of students of the language departments by means of authentic English non-fiction texts. The recommendations of forming sociocultural competence of the students are offered here.

#### **Література**

1. Вежицька А. Семантические универсалии и описания языков. – М., 1999. – 778 с.
2. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М., 1978. – 87 с.
3. Дешериев Ю.Д., Никольский Л.Б., Степанов Г.В. Национальный язык и национальная культура. – М, 1978.
4. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XXV. – М.: Прогресс, 1989. – С. 60-74.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь: Учеб. пособие. – М, 2001.
6. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – Львів: "СПОЛОМ", 2001. – 224 с.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
8. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. – К., 1998.

Подано до редакції 17.04.2006

1956-1957. – Т. 1. – 623 с. Т. 2. – 731 с.

2. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

3. Contemporary Indian Philosophy. Ed. by S. Radhakrishnan. – London: Willmer Brothers & Co. Ltd. Birkenhead, 1952. – 648 p.

4. Radhakrishnan S. The Brahma Sutra. The Philosophy of Spiritual Life. Transl. with an introd. and notes by S. Radhakrishnan. – New York: Harper, 1960. – 606 p.

5. Radhakrishnan S. The Hindu View of Life. – London: Allen & Unwin, 1954. – 133 p.

6. Radhakrishnan S. The Present Crisis of Faith. – Delhi: Vision Books, 1983. – 188 p.

7. Radhakrishnan S. Recovery of Faith. – Delhi: Orient Paperbacks, 1987. – 187 p.

Подано до редакції 05.04.2006

УДК 371.4

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ**

*Зонтова Светлана Евгеньевна*

*Евпаторийский педагогический факультет*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Развитие мотивационной сферы осуществляется в процессе освоения профессии, ее принятия и осознания субъектом деятельности, поэтому без специальной профессионально-ориентированной организации учебно-воспитательного процесса на I-II курсах уровень педагогической направленности личности может снижаться. Возникает необходимость поиска такой формы организации обучения, которая бы обеспечила возможность комплексного усвоения и комплексного применения уже имеющихся знаний. Таким образом будет обеспечено соответствие форм организации учебной деятельности формам будущей профессиональной деятельности. С этой целью в обучении следует создавать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности и тем самым моделировать более адекватные условия формирования личности будущего специалиста.

**Анализ исследований.** Обозначенная проблема глубоко исследуется, о чем свидетельствуют публикации А.А. Вербицкого, Л.Г. Вишняковой, Л.М. Головатой, Л.Л. Графовой, С.В. Козак, Л.Ф. Манякиной, Л.И. Морской, Г.А. Самодовой. Ученые подчеркивают, что при организации обучения профессионально-направленному общению основным является принцип профессиональной ориентированности содержания и процесса обучения, т.к. он отражает цель обучения: формирование навыков профессионально-коммуникативного поведения и профессиональное развитие личности будущего специалиста [1-6].

**Цель статьи:** рассмотреть деловую игру как многоаспектную учебную деятельность, способствующую формированию навыков и умений профессионального общения и развитию профессионального интереса студентов первых-вторых курсов педагогических специальностей в условиях целостного видения ими своей будущей профессиональной деятельности. Согласно цели, поставлены следующие задачи. Определить и рассмотреть компоненты структуры деловой игры. Обозначить требования,

зная, что мыслитель был близок к феноменологии и принадлежал к экзистенциализму, можно легко это воспроизвести на основе учений Эдмунда Гуссерля и Карла Ясперса.

Исходя из всего вышеизложенного, можно констатировать, что западная философская и восточная религиозно-философская традиции имеют очевидные параллели при объяснении онтологических и гносеологических вопросов. Этот параллелизм основан на общности подходов людей разных эпох и стран к познанию мира и общности познавательных способностей людей независимо от расы, культуры и убеждений, которых они придерживаются, а также на вере в духовные силы человека. Понимание этого очень важно в современную эпоху, так как оно способствует росту взаимопонимания между народами и утверждению принципа мирного сосуществования на Земле, дефицит которых, к сожалению, часто проявляется как обыденной жизни, так и в международной политике.

**Вывод.** Таким образом, в статье были рассмотрены некоторые вопросы онтологии и гносеологии на примере западной и восточной традиций с акцентом на структуре бытия и формах познания бытия. Анализ показал, что люди независимо от места и времени существования, а также от культуры, к которой они принадлежат, имеют много общих черт, как на индивидуальном, так и на общечеловеческом уровне. Применительно к задачам образования в условиях полиэтничного региона можно сделать вывод о том, что общие основания, на которых может быть построена концепция обучения, существуют. Эти основания заключаются в общефилософских предпосылках бытия и мышления. Основываясь на них, можно построить стратегию образования. Такая стратегия будет способствовать взаимопониманию людей.

**Резюме.** У статті розглянуті деякі питання онтології і гносеології на прикладі західної і східної традицій з акцентом на структурі буття і формах пізнання буття. Автор приходиться до висновку, що люди, незалежно від місця і часу існування, а, також від культури, до якої вони належать, мають багато загальних рис, як на індивідуальному, так і на загальнолюдському рівні. На основі цього робиться висновок про те, що загальні підстави, на яких може бути побудована концепція навчання, існують. Ці підстави полягають у загально філософських передумовах буття і мислення. На цій основі можна побудувати стратегію утворення в умовах поліетнічного регіону.

**Резюме.** В статье рассмотрены некоторые вопросы онтологии и гносеологии на примере западной и восточной традиций с акцентом на структуре бытия и формах познания бытия. Автор приходит к заключению, что люди независимо от места и времени существования, а также от культуры, к которой они принадлежат, имеют много общих черт как на индивидуальном, так и на общечеловеческом уровне. На основе этого делается вывод о том, что общие основания, на которых может быть построена концепция обучения, существуют. Эти основания заключаются в общефилософских предпосылках бытия и мышления. На этом можно построить стратегию образования в условиях полиэтничного региона.

**Summary.** In the article are examined some questions of ontology and gnoseology on the base of western and eastern tradition with the accent on the structure of being and forms of cognition of being. The author comes to a conclusion that people, irrespective of place and time of existence, and, as well, of culture they belong to, have many common features on individual and common to all mankind level. On this basis a conclusion is drawn that common foundation, on which conception of education could be built, exists. This foundation consists in philosophical prerequisites of being and thought. On this basis the strategy of education in the condition of polyethnic region could be built.

#### Литература

1. Радхакришнан С. Индийская философия. В 2-х т. – М.: Изд-во иностранной литературы,

УДК: 371.4

## ВІДНОВЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 1943 – 1945 рр.

*Вишневський Сергій Анатолійович*  
*старший викладач кафедри історії та права*  
*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м.Ялта.*

**Постановка проблеми.** Сьогоднішній день України в її духовному житті – це процес відродження і подальшого розвитку вищої школи в Україні. Він передбачає глибоке вивчення історії вітчизняної освіти у різні періоди її існування, різноплановий аналіз досвіду минулого.

Становлення вищої освіти в Україні після визволення її території від німецько-фашистських загарбників у роки Великої Вітчизняної війни, є малодослідженим періодом вітчизняної педагогіки.

Цей період доводить справжній героїзм проявлений професорсько-викладацьким складом, студентською молоддю у справі відновлення діяльності вищої школи України у повоєнний час.

**Мета статті.** Дослідити відновлення діяльності вищих навчальних закладів України в 1943 – 1944 рр.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Беззаперечним аргументом для міжнародного визнання України був її величезний внесок у розгром нацистської Німеччини та колосальні людські і матеріальні втрати. Друга світова війна з перших її днів захопила у кровавий вир 42-мільйонний народ України. Її землі опинилися в епіцентрі радянсько-німецької війни.

Бойові дії німецької та радянської армії залишили після себе 714 зруйнованих міст і 28 тисяч спалених сіл, пограбовані або знищені заводи і фабрики, колгоспи і радгоспи. Були вщент зруйновані 33 тисячі шкіл і навчальних закладів, 18 тисяч лікарень. Матеріальні збитки України становили 286 млрд. крб., тоді як Росії – 255, Білорусії – 75, республік Прибалтики – 53 [1].

В Україні не було жодного вищого навчального закладу, який би не знищили, чи не пограбували окупанти. Політика німецької влади щодо вищої освіти визначалася у «Розпорядженні рейхскомісара України», що було підписане Е.Кохом 21 січня 1942 року: «... Всі вищі школи в рейхскомісаріаті України закриваються. Українці не мають зовсім ніякого права на вищу освіту. Ми були б мерзотниками, якби хоча б щось робили для української освіти, зокрема для підвищення рівня інтелігенції. Фюрер вважає поки що достатнім організувати для українців чотирикласну школу. Там він (українець) навчиться читати, рахувати, писати, і для нього досить. Нам не треба виховувати конкурентну інтелігенцію...».

За даними Наркомату освіти, в Україні за роки війни зруйновано 6 університетів, зокрема відступаючи німці спалили приміщення головного корпусу Київського університету, бібліотеку, що нараховувала 1,3 млн. наукових книг, пограбували кабінети, лабораторії, зоологічний музей з фондом понад 2 млн. експонатів, 24 педагогічні 23 учительські інститути, бібліотечний інститут, інститут журналістики, політпросвітінститут, 15

науково-дослідних інститутів, які входили до системи Нарком освіти УРСР [2].

З особливою ненавистю окупаційна влада ставилась до представників професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України. Наприклад, у Києві було розстріляно професорів Левицького, Кучеренка, Іванова та ін. У Львові знищено близько 70 діячів науки та культури [3].

У жовтні 1943 року, розпочалися роботи щодо відбудови вищих навчальних закладів України, з'являлись першочерговими. Були проведені наради з питань університетської, педагогічної, медичної, сільськогосподарської освіти. На першому місці стояли заходи відбудови вузів Києва та Харкова.

РНК СРСР зобов'язала РНК УРСР повернути вищим навчальним закладам Харкова навчальні, виробничі і житлові корпуси, які їм раніше належали, а також майно й обладнання. Тимчасово, до відбудови зруйнованих будівель, рекомендувалося забезпечити вузи міста приміщеннями, необхідними для занять, житловими будинками для розміщення професорсько-викладацького складу і студентів. У лютому 1944 року РНК УРСР прийняла постанову «Про надання допомоги вищим навчальним закладам Києва» [2]. 9 листопада 1944 року видано розпорядження № 1366, за яким виконкоми обласних і Київської міської Ради депутатів трудящих мали звільнити до 1 січня 1945 року всі навчальні приміщення та гуртожитки вузів, які використовувалися не за призначенням, повернути вузам вилучене у них під час війни обладнання лабораторій і майстерень.

Для виконання відбудовчих робіт країна потребувала, як ніколи, великої кількості спеціалістів. Одним із головних джерел їх підготовки були вищі навчальні заклади. У постанові VI сесії Верховної Ради України (березень 1944 р.) накреслено завдання: «в найкоротші терміни зруйнованих німецько-фашистськими погромниками культурних установ – університетів, інститутів, шкіл», під відбудовою розумілося не тільки відновлення мережі вищих навчальних закладів, а й розширення випуску фахівців з урахуванням потреб народного господарства в період його відродження і подальшого мирного будівництва. Для цього необхідно було провести реєвакацію.

У зв'язку з тим, що більшість вузів поновлювала діяльність у звільнених областях України, а значна частина професорсько-викладацького складу ще перебувала у східних областях Радянського Союзу, визначалось за необхідне:

«1. Реєвакацію професорсько-викладацького складу, студентів і майна інститутів провести після закінчення 1943/1944 навчального року.

2. Директорам інститутів підготуватися до реєвакації і підготувати всі умови на місці до організації нормального навчання .

3. Заборонити проводити реєвакацію до закінчення навчального року без відповідного дозволу» [4].

Надаючи важливого значення першочерговій відбудові вищих навчальних закладів як найпотужнішим науковим центрам не лише

начало, обеспечивает ее сохранение и функционирование, а философия, представляя собой ее динамический элемент, отвечает за ее развитие.

Остановимся на теории интуиции и интеллекта, занимающей, как было сказано, центральное положение в системе гносеологических воззрений С. Радхакришнана. Под углом этой теории решается у него не только вопрос о соотношении философии и религии как различных способов познания абсолюта. Освещение ряда частных вопросов, как, например, объяснение существования двух видов религиозно-философских текстов (шрути и смрити), двух видов истин, проводится в соответствии с положениями этой теории [4, с.116]. Она лежит и в основе описания идеальной философской системы – даршаны, определяющим признаком которой является использование обоих способов познания и признание ограниченности возможностей интеллекта и необходимости его дополнения работой мистической интуиции [1, I, с.31]. В этом смысле Радхакришнан интерпретирует критицизм в кантовском смысле. Учения, в которых преобладает созерцательно-мистическое или рационально-критическое начало, не являются даршанами и характеризуют этап генезиса философии.

Таким образом, у Радхакришнана явственно прослеживается идея различения в историко-философском процессе этапа зрелости и предшествующих ему этапов зарождения и формирования философской мысли. В этом смысле можно говорить об историзме подхода Радхакришнана, хотя понятие генезиса философии было бы неуместным, поскольку в это понятие принято вкладывать естественно-историческое содержание, понимая под ним причинно-связанную последовательность явлений, имеющую естественный источник. Радхакришнан же не признает наличие причинности в природе. Источником философии, с его точки зрения, является Трансцендентный Абсолют, который не прекращает своего действия на протяжении всей ее истории. Это надо иметь в виду, сравнивая его подход к описанию ранних этапов истории философии с подходами других авторов.

Таким образом, сравнивая западную и восточную традиции, можно констатировать, что обе они выделяют одни и те же составляющие бытия и одни и те же способы познания этого бытия.

Та и другая традиции придерживаются того, что бытие состоит из проявленного и непроявленного бытия («сущего» и «не-сущего»), которые разделяет граница. В учении Хайдеггера – это «ничто», а в индийской традиции такой границей является категория «майя», символизирующая иллюзорность мира.

Познаются разновидности бытия – одинаково. Проявленное бытие познается нашими органами чувств и интеллектом. Проникновение за пределы «ничто» и «майи» и познание непроявленного бытия возможно для немногих избранных, у Хайдеггера это философы и поэты, а в индийской традиции – мудрецы. И те, и другие достигают этого при помощи интуиции. Об интуиции как способе познания бытия Хайдеггер четко не говорит, хотя и подразумевает ее наличие и необходимость. Но,



как особыми феноменами не принимаются во внимание, так как на первом плане стоят их мировоззренческие функции, проявляющиеся одинаковым образом на уровне как отдельного человеческого индивида, так и общества в целом. Эти функции, в трактовке С. Радхакришнана, совпадают, что позволяет использовать термины «философия» и «религия» как синонимы. В этих контекстах религия оценивается как проявление некоего духовного начала, изначально, от природы заложенного в человеке, а философия выступает как равнозначное понятие [1, II, с.694; 6, с.16; 7, с.73]. Такое употребление терминов «философия» и «религия» характерно, главным образом, для публицистических работ С. Радхакришнана.

Контексты второго типа характеризуются общегносеологическим подходом [5, с.23]. Это вновь позволяет отождествить философию и религию, но теперь в одном отношении – в отношении их предмета. Философия и религия, по Радхакришнану, как формы познающего человеческого опыта имеют дело с одним и тем же познаваемым – с одними и теми же объектами, представляющими некоторую Реальность, являющуюся предметом религиозно-философского познания [7, с.75]. Эту Высшую Реальность философ называет по-разному – Бытием, Богом или Абсолютом. Она не претерпевает изменения во времени, а потому исторически неизменным остается и предмет философии, объединяющий ее с религией. Вслед за Кантом Радхакришнан полагал, что философия всегда пытается решать одни и те же вопросы – вопросы «бога, свободы и бессмертия».

В контекстах третьего типа философия и религия рассматриваются в конкретно-гносеологическом аспекте, с точки зрения того, как осуществляется познание Высшей Реальности. И здесь философия и религия выступают как принципиально различные способы отражения Абсолюта. Центральным ядром, вокруг которого группируются у Радхакришнана все вопросы теории познания, как общие, так и связанные со спецификой религиозно-философского познания, является теория интуиции и интеллекта. Эта теория включает ряд положений, в которых постулируется существование двух относительно независимых способов познания реальности, соответствующих двум различным видам опыта – опыту мистической интуиции и эмпирическому опыту. Это фундаментальное различие между двумя основными способами познания и обуславливает особенности, с одной стороны, религиозного, имеющего своим основным источником опыт мистической интуиции, а с другой – философского, существенно опирающегося на работу интеллекта, – способов отражения Высшей Реальности [1, I, с.148; 3, р.485; 5, р.15].

Четвертый тип контекстов можно охарактеризовать как конкретно-социологический. В них философия и религия рассматриваются с точки зрения своего генезиса, развития и функционирования в конкретно-исторических условиях социума. Вместе они составляют единую систему, которая, в свою очередь, выступает в качестве подсистемы более широкой системы – человеческого общества, функционирует и развивается вместе с ней. Религия как элемент подсистемы, воплощающий консервативное

України, а й СРСР, РНК СРСР ухвалила постанову «Про заходи по відбудові Київського і Харківського університетів», якою зобов'язали Наркомат будівництва виконати будівельно-ремонтні роботи в Харківському університеті до 1 вересня 1945 року.

28 квітня 1944 року РНК УРСР ухвалила постанову «Про поновлення роботи вищих педагогічних закладів Нарком освіти УРСР», за якою Нарком освіти УРСР покладалися конкретні зобов'язання щодо поновлення роботи Кіровоградського, Черкаського педагогічних і Бердичівського та Чернігівського учительського інститутів, Миколаївського кораблебудівного інститутів.

Урядові постанови про відбудову вищих навчальних закладів підкріплювалися і певним фінансуванням. Цікаво, що кошти виділялися, зважаючи на військовий час, досить великі. Рішенням VII сесії Верховної Ради Української РСР на потреби вищої школи на 12945 рік виділялося 305 млн. крб. . Ця сума не могла покрити всіх витрат, бо становила лише 70% від вартості зруйнованих приміщень, однак давала можливість вирішити першочергові завдання відбудови.

Вже на другий день після звільнення Одеси (квітень 1944 р.) прийняті рішення про оновлення роботи вищих навчальних закладів міста. Незабаром розпочали набір в університет, медичний, фармацевтичний, сільськогосподарський і педагогічний інститути, а також інститут іноземних мов.

Вирішуючи проблеми забезпечення народного господарства західних областей України місцевими кадрами, республіканський управлінський апарат велику увагу приділяв відбудові вузів у цих областях. У 1944 – 1945 роках вжиті заходи щодо відкриття нових вузів і факультетів. З метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів для господарського та культурного будівництва в Закарпатській Україні, в Ужгороді утворено університет із такими факультетами: історичний, філологічний, біологічний та медичний. Вже на початку 1944/1945 навчального року в західному регіоні України відновлено роботу 20 вузів. За період з 1 вересня 1944 року по 1 травня 1946 року знову організовані або переведені із східних областей Львівський лісотехнічний інститут, інститут радянської торгівлі, технологічний інститут будматеріалів, Ужгородський університет.

Наприкінці 1945/46 навчального року 21 вуз західних областей УРСР готував кадри з 65 спеціальностей. Якщо у вузах цих областей у 1944 році навчалось 5682 студенти, то в 1945/46 навчальному році контингент студентів збільшився вдвічі. Особливу увагу приділяли вузам місцеві органи влади. Так, постановою виконкому Львівської обласної ради, за університетом закріплено навчальні корпуси, бібліотека, їдальня, гуртожиток, астрономічна обсерваторія і ботанічний сад із будівлями і обладнанням [5].

У лютому 1945 року РНК УРСР, враховуючи незадовільний рівень матеріально-побутових умов студентства, прийняла постанову «Про поліпшення матеріально-побутових умов студентів вузів», де, зокрема, зазначалося, що в найгірших умовах перебувають студенти педагогічних і

вчительських вузів. Наркомати торгівлі, охорони здоров'я, легкої і місцевої промисловості, Укркинокультурторгу зобов'язувалися в короткий термін організувати студентські їдальні та буфети, видачу продовольчих пайків і необхідних товарів (мила, одягу і взуття), обладнати мережу амбулаторно-поліклінічних установ як у гуртожитках, так і безпосередньо у вузах. Звичайно, до закінчення війни прийнята постанова не могла бути виконана у повному обсязі, однак вона відіграла позитивну роль у вирішенні матеріально-побутових проблем вузівської діяльності, в накресленні шляхів їх конкретного розв'язання.

В умовах війни основні кошти, матеріальні цінності, кадрові ресурси спрямовувалися в економіку, в оборонну промисловість. Відбудова вищих навчальних закладів пов'язана з подоланням великих матеріальних труднощів. Багато питань вузам доводилося вирішувати власними силами. Щоб компенсувати брак фінансів, кваліфікованих робітників, колективи вузів самі виконували значний обсяг ремонтних робіт. У рапорті Харківського державного університету зазначалося, що «університет здійснив, переважно власними силами, величезний обсяг робіт щодо відновлення зруйнованих німецькими окупантами навчальних корпусів, студентських гуртожитків, лабораторій, кабінетів та бібліотек. Силами викладацького персоналу відремонтовано майже 400 кв. м. даху, відновлено електромережу, водогін і проведено газ у лабораторії...».

**Висновки.** Значна роль у відбудові вищих навчальних закладів належала молоді. Комсомольські організації започаткували у вузах будівельні бригади для ремонту і відбудови корпусів, гуртожитків, лабораторій. Студентські ремонтно-будівельні бригади працювали під девізом: «Хочеш навчатися – відбудуй свій інститут!»

В часи повоевної розрухи вузи України своєчасно розпочали 1943/44 навчальний рік і заклали підвалини для відбудови навчально-матеріальної бази вищої школи. Якщо в першій половині 1943 року розпочали навчання лише студенти сільськогосподарського і педагогічного інститутів Ворошиловграда, то наприкінці року в Україні працювало 39 вищих навчальних закладів, серед них – найстаріші в Україні вищі навчальні заклади: Харківський і Київський університети і медінститути, Київський політехнічний, Дніпропетровський гірничий, Донецький індустріальний інститути. На початок 1945/46 навчального року в Україні готували спеціалістів 151 вищий навчальний заклад: 101 – республіканського та 50 – союзного підпорядкування. На початок 1945/46 навчального року у вищих навчальних закладах України навчалось 98845 студентів.

Навчально-матеріальна база українських ВНЗ забезпечувала, хоча і з великими труднощами, навчальний процес і частини наукову роботу на кафедрах. Країна змогла отримати вкрай потрібні кадри висококваліфікованих фахівців.

**Резюме.** У статті досліджено процес відновлення діяльності вищих навчальних закладів України в роки Великої Вітчизняної війни. Показана роль держави, професорсько-викладацького складу та студентів у цьому процесі.

**Резюме.** В статье исследуемый процесс возобновления деятельности высших учебных заведений Украины в годы Великой Отечественной войны. Показана роль государства,

первоначальное условие возможности всякого раскрытия сущего вообще» [2]. Таким образом, Хайдеггер считал, что «ничто» и «сущее» – это две взаимодополняющие и взаимообуславливающие составляющие единого бытия. «Ничто как Другое сущему есть завеса бытия» [2, с.41].

Причем, по мнению Хайдеггера, исследование сущего не позволяет нам приблизиться к истине бытия. Он, так же, как и Кант, считал, что познать человек может только проявленное бытие («сущее»), или, в терминологии Канта, «мир явлений». Мыслитель писал, что «...бытие в аспекте его существа» – это «Ничто сущего» [2, с.409]. Другими словами, сказать что-либо о непроявленном бытии мы не можем, так как все слова принадлежат проявленному бытию, т.е. «сущему».

Но Хайдеггер не был агностиком. Он считал, что Бытие познаваемо, хотя это и трудно. Доступно это лишь немногим мыслителям и поэтам, которые обладают особым чувством языка и, выражая все оттенки проявленного бытия, они тем самым границу между проявленным и непроявленным бытием делают наиболее прозрачной, способствуя слиянию «сущего» и «не-сущего». Результатом является соединение «сущего» и «не-сущего» в единое Бытие. Поэт или мыслитель, достигший такого состояния, придает смысл собственному бытию и достигает наивысшей степени самореализации.

Таким образом, по мнению Хайдеггера, бытие в целом состоит из проявленного бытия («сущего») и непроявленного бытия («не-сущего»). Между ними как граница их разделяющая существует «ничто». Познание бытия в его целостности возможно при посредстве языка, т.е. рациональными средствами.

Таково, вкратце, онтологическое и гносеологическое учение одного из ведущих современных западных философов.

Обратимся теперь к индийской традиции и попытаемся изложить онтологическое и гносеологическое учение на примере одной из самых известных религиозно-философских школ Индии – веданты. В XX веке ее последователем был Сарвепалли Радхакришнан.

По традиции, имеющей длительную историю, в Индии существует тесная взаимосвязь между философией и религией. Эта взаимосвязь настолько тесная, что порой бывает невозможно разграничить эти феномены. Вследствие этого, онтологическую и гносеологическую проблематику невозможно обсуждать отдельно с точки зрения философии и с точки зрения религии. По мнению Радхакришнана, философия и религия имеют единый источник и общий путь развития. Как содержание философских учений, так и само существование философии обусловлены ее органической связью с религией.

Сами термины «религия» и «философия» у Радхакришнана не являются однозначными. Исследуя предмет с разных сторон, ученый выделяет то одно, то другие его грани, и вместе с изменением аспекта рассмотрения меняется значение соответствующего термина. Можно выделить четыре типа контекстов.

В контекстах первого типа различия между философией и религией

одни и те же его разновидности – проявленное и непроявленное бытие, или «сущее» и «не-сущее».

Самая первая разновидность бытия, с которой человек сталкивается в познании, – это окружающий человека мир, наличное бытие, или мир явлений. Философы называют ее «сущим». «Сущее» познается различными науками, каждая из которых выделяет свой аспект рассмотрения. Однако, предмет исследования наук принципиально ограничен миром явлений. Науки изучают вторичные причины. И даже если в изучении этих причин исследователь доходит до глубинной сути науки, то, все равно, – это причины только этой конкретной науки. Ограниченность наук состоит в том, что они по своей сути «описательны» и отвечают только на вопрос «как» устроен мир.

Для познания же бытия в целом необходимо ответить не только на вопрос о том, «как» устроен мир, но и «почему» он так устроен. Это вопрос о конечных причинах бытия. Им занимаются философия и теология.

В отличие от науки, философия и теология рассматривают не отдельные стороны «сущего», а исследуют «сущее» в целом. В этом смысле они пытаются постичь сущность сущего двояким образом. Во-первых, наиболее общие черты сущего, т.е. суть проявленного бытия. И, во-вторых, ту суть сущего, которая не принадлежит проявленному бытию, т.е. непроявленное бытие, или Бога. Таким образом, философия и теология решают одни и те же онтологические вопросы, пытаются познать бытие в единстве «сущего» и «не-сущего» бытия.

В европейской традиции проблематику соотношения проявленного и непроявленного бытия впервые стал разрабатывать Платон в своих поздних диалогах.

Этой же традиции придерживался и Мартин Хайдеггер. Бытие он делил на две части. Первая – это проявленное бытие, или – «сущее». «Сущему», по его мнению, противостоит непроявленное бытие («не-сущее» или «ничто». «Ничто есть полное отрицание всей совокупности сущего» [2, с.19], «...оно – абсолютно не-сущее» [2, с.18]. Наличие «ничто» становится очевидным ««одновременно» с ускользанием сущего в целом» [2, с.22]. По мнению Хайдеггера, человек сталкивается с «ничто» в состоянии ужаса перед чем-то пугающе-неопределенным. В этом состоянии человек цепенеет. Он чувствует, что ему что-то противостоит, но конкретно, что это – он не знает [2, с.20-21]. Человек инстинктивно пытается «оттолкнуться» от этого «ничто» и вернуться к «сущему». Это «... отталкивание-отсылание к ускользающему сущему в целом, отовсюду теснящее нас при ужасе, есть существо Ничто» [2, с.22]. Это существо «ничто» Хайдеггер называет «ничтожением» [2]. Причем, «ничтожение» как сущностная характеристика «ничто» у Хайдеггера не является уничтожением «сущего», итогом какого-то отрицания или того и другого одновременно. «Ничто само ничтожит» [2]. «Ничтожение» открывает «сущее» в его полноте «... как нечто совершенно Другое – в противовес Ничто» [2], вследствие этого «... раскрывается, что оно есть сущее, а не Ничто» [2]. Получается, что «ничто», у Хайдеггера, – это «...

профессорско-преподавательского состава и студентов в этом процессе.

**Summary.** This article says about the investigational process of proceeding in activity of higher educational establishments of Ukraine in the years of The Second World war. The role of the country, staff and students in this process is showed.

#### **Література**

1. Історія України / Відп.ред.Ю.Сливка; керівник авт. Кол Ю.Зайцев. – Вид. 4-те. – Львів: Світ, 2003. – С. 338.
2. Цимбал Л.М. Вища школа України в роки Великої Вітчизняної війни: 1943-1945.: Монографія. – Николаїв: МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2004. – С.12 – 23.
3. Німецько-фашистський окупаційний режим на Україні:36.Документів і матеріалів– К.,1963.– С.351.
4. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду: 36. Документів. Т.2 (червень 1941 – 1960 рр.). – К., 1961. – С.26 – 27.
5. Лазаренко Е.К. 300 лет Львовского университета. – Львов, 1961. – С.34.

Подано до редакції 09.04.2006

УДК: 37.02

### **ВНУТРИКЛАССНАЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (80-90-е гг. XX в.)**

*Вожегова Татьяна Викторовна  
ассистент кафедры педагогики*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Перспективное направление в современной дидактике представляет разработка вопросов внутренней (внутриклассной) индивидуализации и дифференциации обучения: вопросов организации обучения в классе (группе), учащего индивидуальнотипологические особенности учащихся, среди которых могут быть как личностные (психофизиологические особенности, уровень развития, способности, обученность, интересы и др.), так и социальные особенности (религиозная, национальная или языковая принадлежность и др.). Появление в отечественной дидактике 80-90-х гг. XX в. обобщающих работ, посвященных проблеме внутриклассной индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников, свидетельствует о плодотворности данного периода в разработке проблемы и требует его изучения.

**Анализ исследований и публикаций.** Первой работой в отечественной дидактике, в которой была намечена стратегия индивидуализации обучения в начальной школе, раскрыты конкретные основы организации дифференцированного обучения младших школьников, стала книга А.Я. Савченко «Дидактика начальной школы». Вслед за ней появились работы других учёных, освещающие различные стороны этой проблемы. В 90-е гг. специальное исследование проблема индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников получила в работах Г.И. Коберник («Индивидуально-дифференцированный подход на уроках математики в начальных классах» и др.). Результаты проведённых исследований были обобщены учёной в монографии «Индивидуализация и дифференциация обучения в начальных классах: теория и методика». В ней на основе анализа существующих достижений науки и практики раскрываются дидактические основы индивидуализации

и дифференциации обучения, характеризуются особенностями осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в начальных классах; раскрываются типологические признаки младших школьников; анализируются результаты, проведенного автором, длительного педагогического эксперимента, целью которого была проверка эффективности влияния дифференцированного обучения на формирование учебно-познавательной активности учеников начальных классов.

В течение 80-90-х гг. Заслуженной учительницей Украины С.А. Логачевской была разработана система организационной работы над дифференцированными заданиями на разных этапах урока, которая раскрыта в её книгах – «Диференціація у звичайному класі», «Дійти до кожного учня», в работах академика А.Я. Савченко («Урок у початковій школі», «Грані творчості»), в монографии Г.И. Коберник, на страницах журнала «Початкова школа» [1-7].

**Цель статьи.** На основе анализа работ отечественных учёных в данной статье будут раскрыты основные подходы к организации внутриклассной индивидуализации и дифференциации обучения, их характерные особенности в дидактике 80-90-х гг. XX в.

**Изложение основного материала.** Организационные вопросы учёта индивидуально-типологических особенностей младших школьников в дидактике разрабатывались по трём основным направлениям: 1) направление, учитывающее различия в обученности детей (различные уровни овладения знаниями, умениями, навыками); 2) направление, учитывающее различия в обучаемости учеников класса; 3) направление, учитывающее различия в учебных интересах учеников.

Способы первого направления основываются на диагностике подготовленности детей к изучению нового материала и могут включать временную или продолжительную коррекцию для учеников, чья обученность не соответствует этапу обучения, или состоянию обученности большинства учеников класса. Предусматриваются различия в работе отстающих учеников и учеников, которые имеют необходимый уровень обученности. Учитель может индивидуализировать и дифференцировать учебную работу в классе в рамках одного урока (например, если выяснилось, что некоторые ученики не справились с домашним заданием) или в течение более длительного времени (например, при обучении первоклассников, которые пришли в школу с различными уровнями овладения навыком чтения).

Способы второго направления подразумевают учёт особенностей учеников, которые являются относительно более стабильными. Понятие «обучаемость» включает в себе спектр психологических особенностей учеников, их способности или неспособности к успешному и быстрому осуществлению определённых видов деятельности, определяют особенности восприятия информации, её запоминания и т.п. Знание особенностей обучаемости каждого ученика в классе позволяет учителю выделить в нём более стабильные типологические группы, отдельных учеников со специфическими особенностями и в этой связи корректировать

10. Скрипник А.Г. Моральное зло в истории этики культуры. – М.: Мысль, 1992. – 358 с.
11. Суименко Е.И., Ефременко Т.О. НОМО ECONOMICUS современной Украины. Поведенческий аспект. – Киев: Институт социологии НАН Украины, 2004. – 244 с.
12. Тимошенко И.И., Соснин А.С. Менеджер организации. Учеб. пособие для менеджеров. – К.: Изд-во Европ. ун-та, 2002. – 350 с.
13. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляды клинициста / Пер. с англ. А.И.Сотова. – М.: Класс, 1999. – 160 с.
14. Хейзенга Й. Homo Ludens. Самопознание европейской культуры XX века. – М.: 1991.
15. Шердаков В.Н. Добро и зло (очерк нравственной философии). – М., 1992.
16. Шрейдер Ю.А. Этика: введение в предмет. – М. Логос, 1998. – 357 с.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 371.4

## **ОБЩЕФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

*Земцов Игорь Петрович  
кандидат философских наук, доцент кафедры истории и  
правоведения Евпаторийского педагогического факультета  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы** состоит в том, что в условиях полиэтнического региона одной из главных задач образования является поиск общих оснований, на которых может быть построена концепция обучения. Философия с ее направленностью на исследование наиболее общих вопросов бытия и мышления представляет собой ту общепринципиальную базу, которая объединяет различные точки зрения и подходы к изучаемой проблеме.

**Целью статьи** является рассмотрение общих вопросов онтологии и гносеологии. Акцент будет сделан на структуре бытия и различных формах познания бытия. На этой основе будут рассмотрены различные уровни бытия и познавательные способности человека, позволяющие эти уровни постичь. Тем самым будет описана общечеловеческая структура бытия и познания. Это, в свою очередь, позволит ответить на вопрос, есть ли общие основания, на которых может быть построена общеприемлемая концепция обучения в условиях полиэтнического региона.

**Анализ исследований и изложение основного материала.** Литература по данной теме поистине огромна. Практически все крупные философы в той, или иной мере ее касались. Перечисление лишь одних имен заняло бы ни одну страницу. Назовем лишь некоторых мыслителей, чьи работы вдохновили автора статьи. Это Платон, Аристотель из античных авторов, китайские мыслители Лао-цзы, Чжуан-цзы, Конфуций и представители ведантистской традиции в Древней Индии. Из философов XX века наиболее интересными в этом аспекте являются немецкие философы Эдмунд Гуссерль, Мартин Хайдеггер и Карл Ясперс. Кроме того, необходимо упомянуть работы крупнейшего индийского мыслителя второй половины двадцатого столетия Сарвепалли Радхакришнана. Без его работ по истории индийской философии многие аспекты этой древней философской традиции остались бы неизвестными для западного читателя.

Начнем с западной традиции. Независимо от направления, к которому они принадлежат, все западные философы при изучении бытия выделяют

украинской истории образование выдвинулось как отдельный духовный институт, где осуществлялся целенаправленный процесс передачи общественного опыта. Ее возникновение связывают с именем Владимира Великого, который основал в Киеве первую школу для детей зажиточных мещан. Со временем школы начали возникать при монастырях и княжеских дворах. Они оказывали содействие росту образованности широких слоев населения.

Для традиций Киевской Руси характерны зачатки формирования валеологических знаний – умение беречь народные традиции врачевания. Этими знаниями владели знахари, колдуны и монахи. Евпраксия, внучка Владимира Мономаха, в трактате “Алимма” описала основы гигиены и народной медицины.

**Выводы.** Таким образом, Киевская Русь достигла высочайших результатов в развитии духовной культуры своего времени благодаря синтезу древнейших форм «менталекультуры» традиций христианства, тем самым утвердив систему познания человеком окружающего мира последующих времен в единстве веры, знания и высокой нравственности. “Идеи не умирают, рукописи не горят...” Не только ныне живущие, но и давно ушедшие от нас люди, которых в свое время мучили те же вечные вопросы о смысле жизни, могут, обязаны, преодолевая мрак физического небытия, своей неумиращей духовной энергией помочь сегодняшнему образованию, помочь решению не только злободневных, но и будущих проблем развития цивилизации, ее спасению, ее защите.

**Резюме.** В статті розглядається менталекультура, як одне з складних і багато вимірних понять в науковому апараті сучасної філософії, її ролі і значення у формуванні морально-етичних основ сучасної особи. Питання ментальності, етносу, релігії і мистецтва як складових частин менталекультури включені в контекст пошуку етичної константи морального формування сучасної молоді.

**Резюме.** В статье рассматривается менталекультура как одно из сложных и многомерных понятий в научном аппарате современной философии, ее роли и значения в формировании морально-нравственных основ современной личности. Вопросы ментальности, этноса, религии и искусства как составных частей менталекультуры включены в контекст поиска этической константы нравственного формирования современной молодежи.

**Summary.** This article mentalekultura is considered, as one of difficult notions in the scientific of modern philosophy, its role and value in forming of moral bases of modern personalities. Questions of mentality, ethnos, religion and art as component parts of mentalekultura are plugged in the context of search of ethics constant of the forming.

#### Литература

1. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 317 с.
2. Журавлева О.И. Роль украинской элиты в становлении национального просвещения и образования / Міжнародне співробітництво в галузі освіти. Частина 1. – К.: Пед. преса, 2003. – С. 219.
3. Журавлева О.И. Філософсько-культурологічна концепція Й.Хейзинга та проблеми сучасної медієвістики // Теоретичні та практичні питання культурології.– Запоріжжя, 1999.– Вип.2. - 164 с.
4. Журавльова О.І. Стародавні релігійні вірування українців як перша історична форма «менталекультури» та «менталеосвіти» // Сучасні проблеми релігії, науки та суспільства. – Донецьк, 2000. – Вип. 2.– С. 86-92.
5. Костомаров М. Книга буття українського народу // Київ. –1991. – № 10.– С. 6.
6. Костомаров М.І. Слов'янська міфологія. – К.: 1994.
7. Нешев К.С. Этика счастья. – М.: СПб, 1988. – 216 с.
8. Попович М.В. Мироззрение древних славян. – Киев: Наукова думка, 1995. – 166 с.
9. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика ненасилия. – М.: 1994. – 196 с.

процесс обучения в классе. Например, Н.А. Карпушина, Т. Колесина рекомендуют учителям разделять учеников по их модальности (способам восприятия информации) на визуалов, аудиалов, кинестетиков и проводить работу, направленную на лучшее усвоение материала каждой группой учеников и на развитие недостаточно сформированных у них сторон восприятия [3].

Способы третьего направления подразумевают учёт интересов детей. В индивидуализированной и дифференцированной работе по определённому учебному предмету может учитываться интерес ученика как к данному предмету (ученику может быть предложен повышенный уровень изучения предмета или же только базовый), так и к другим предметам начальной школы (например, задания к урокам математики, связанные с увлечением ученика рисованием, музыкой).

В практике обучения по принципам индивидуального и дифференцированного подхода перечисленные направления могут пересекаться.

Примером осуществления индивидуализации и дифференциации обучения с учётом уровня обученности и интересов учеников для начальной школы стала система обучения Н.П. Гузика. С 1988 г. на базе созданной им авторской школы-комплекса в пос. Южный (Одесская область) началась экспериментальная работа, первым этапом которой была организация учебно-воспитательного процесса в начальной школе согласно идеям индивидуализации и дифференциации обучения. Предложенная Н.П. Гузиком система явилась решением проблемы индивидуального продвижения в образовании каждой личности, всестороннего и полноценного её развития в соответствии с природными задатками.

Основывается система на трёх концептуальных принципах: природосообразности, комплексности и саморегуляции. На начальном этапе обучения младшим школьникам, в соответствии с их индивидуальными и возрастными особенностями, способностями к восприятию знаний диагностировали индивидуальный темп усвоения учебных программ. На основе этого формировались однородные по составу начальные классы: В – с высоким темпом (ускоренного обучения), Б – со средним темпом (возрастной нормы), А – с пониженным темпом (повышенного индивидуального внимания). Выбор содержания, методов и способов обучения, воспитания и развития младших школьников, осуществлялся на основе дифференциации, индивидуализации и персонализации учебного процесса. Во всех классах целесообразно применялись сочетания классной, групповой и индивидуальной форм занятий. Фронтальные занятия в классах по базисным программам дополнялись групповыми занятиями в дифференцированных группах, а также персональными и индивидуальными занятиями как с отстающими в обучении и развитии детьми, так и со способными. Начиная с третьего класса, каждый ученик посещал школу искусств, занимаясь по выбору вокально-хоровым, изобразительным искусством, инструментальной музыкой или хореографией [6, с. 5-8].

В системе Н.П. Гузика учителя имеют возможность свободно определять формы проведения учебных занятий, способы и методы педагогического влияния на учеников. А ученикам предоставляется возможность выбора направления познавательной деятельности, усвоения учебного материала на одном из уровней – репродуктивном, частично-поисковом, творческом. Так в структуре организации обучения им были предусмотрены уроки индивидуальной проработки учебного материала по дифференцированным учебным программам «А», «В», «С». Такие уроки проводятся после разбора нового материала и его формальной проработки. В начале урока происходит воспроизведение материала учебного блока, далее учитель объясняет задания каждой программы, ученики выбирают одну из программ и самостоятельно работают над ней. Выбор учеников может быть связан как с наличием усвоения материала, так и с личными интересами. Минимальным уровнем овладения материалом для учеников является программа «С» – это инструктивная программа, помогающая освоить материал на репродуктивном уровне. Программа «В» предназначена не только для освоения, но и для осмысления знаний, овладения специфическими приемами интеллектуальной деятельности. Программа «А» предусматривает самостоятельное оперирование знаниями и умениями, обеспечивает творческий уровень овладения знаниями.

При подобном способе осуществления индивидуализации и дифференциации обучения, учёные (М.И. Бурда, В.В. Дивак, Г.Н. Литвиненко) отмечают необходимость изменения классической системы изучения учебной темы, а именно необходимость перехода от порционной подачи учебного материала к его подаче большими блоками, чтобы даже слабые ученики успевали его усваивать в полном объёме [2, с. 56-57]. Большой объём материала требует наличия зрительных опор, позволяющих ученикам представить изучаемый материал в целом. Такие «опоры» с целью индивидуализации усвоения учебного материала учениками применяются в системе В.Я. Забранского, Н.П. Гузика, В.Ф. Шаталова. Учёные отмечают, что лучше, когда опоры отражают не только основное содержание учебного материала, но и служат ориентиром деятельности учеников, не только дают готовые знания, но и являются элементом управления процессом обучения. В связи с этим, в дидактике для индивидуализации и дифференциации обучения рекомендуется применение различных инструкционных заданий (содержащих указания на образец способа действия; теоретические пояснения; алгоритмы; инструкции и памятки), заданий с элементами помощи (с дополнительной конкретизацией; с репродуктивными вопросами; со вспомогательными упражнениями, указаниями и советами; с уже выполненной какой-либо частью задания), заданий со вспомогательными вопросами для осмысленного применения знаний (сравнения, установления причинно-следственных связей, обобщения и доказательства).

Одним из целесообразных способов дифференцированного обучения на этапе изучения материала и первичного применения знаний признано многократное объяснение. В 80-90-е гг. этот способ объяснения материала

частности князя Олега, которому была предсказана смерть от собственного коня. Христианство с четко регламентированными канонами и нетерпимостью к язычеству, тем не менее, развивалось, учитывая объективные процессы самоорганизации и самосохранения этноса. И в более поздние времена служители уже христианского вероучения прославляли родную землю, ее красоту, величие и силу его людей, утверждая политическое равенство родины среди других христианских стран, отстаивая ее интересы в противостоянии идеологическому нажиму Византии и постоянному вмешательству воинствующих соседей. Такой нетленный источник времен Киевской Руси как “Слово о полку Игореве”, созданный через 2000 лет после официального принятия христианства, с наибольшей полнотой из всех древнерусских оригинальных источников отображает ментальность народа. Здесь показаны человек, природа, моральные заповеди любви к родине, высокий патриотизм. Автор сознательно использует многовековой опыт самосохранения этноса, аккумулированный в языческих верованиях и противостоящий привнесенной извне христианской традиции. Такая трансформация автохтонной мировоззренческой системы, преломленной сквозь призму христианства, прослеживается в других произведениях древнерусской литературы («Слово о законе и благодати» Иллариона, «Поучения детям Владимира Мономаха» и др.). Она преследует одну цель: сохранить самобытность и идентичность народа, накопившего в течение тысячи лет колоссальный практический и духовный опыт.

Иллариону, первому Киевскому митрополиту, возведеному в сан без разрешения византийского патриарха (1051), принадлежит право закладывания первого камня в фундамент духовной традиции украинского средневековья. Его ярчайшее произведение ораторско-дидактической прозы «Слово о законе и благодати» заложило основы духовного мира наших предков, эстетического вкуса, любви к изящной словесности, чувства собственного достоинства. Глубоким гуманизмом и патриотизмом проникнута молитва – обращение к Богу: “Рать прогоняя мир утверди, соседей смири, голод уйми, мужество князей наших укрепи, бояр умудри, землю оплодотвори, Церковь Твою вырасти, милость свою утверди, мужей и жен и грудных детей сохрани, находящихся в рабстве, в плену, в темницах, в пути, и плавании, в голоде и жажде, в бедности и богатстве – всех помилуй, всех утешь, всех обрадуй, милость свою даруй всем и телесную и душевную. Молитвами Пречистой Девы Марии, и святых ангелов, и предтечи Твоего крестителя Иоанна, апостолов, пророков, мучеников, преподобных и всех святых возвысь над нами и помилуй нас!». «Слово» насыщено глубоким гуманизмом, мудростью, христианской смиренностью.

Религиозный гуманизм продолжают “Поучения” Владимира Мономаха. Главными чертами нравственного поведения он называет защиту убогих, помощь более слабому (сироте и вдове), соблюдение принципа «не убий», трудолюбие, осуждение лени и пьянства, гостеприимность и мудрость (образованность и ученость). В этот период

«начального образования?». Первой универсальной формой образования в истории человечества была материнская школа. Позднее ее значение было положено в основу принципов воспитания педагогами Я.Каменским и К.Ушинским.

На первоначальном уровне существовал распределение общественных функций мужчины и женщины, и уже на этой стадии были очевидны отличия в воспитании мальчиков и девочек. В большинстве племен мальчиков по достижению определенного возраста воспитывали отдельно, а их «учебный курс» завершался воинскими играми, имитирующими реальность сражения. Голландский культуролог и историк Й. Хейзинга в работе «Homo Ludens», детально проследив эволюцию игры в развитии культуры, подчеркнул мысль о том, что сама культура человечества возникла из игры. Игра – не только потребность развития ребенка. Она включает в себя психосенсорный, психомоторный и психосоциальный аспекты, формирует и развивает мышление, обогащает человека новым опытом и информацией [14].

От природы подросткам свойственна инициативность, изобретательность, сообразительность. Эти черты как можно лучше оказывали содействие периоду первоначального становления общества: изобретенные младшими закреплялись опытом и переходило в традиции. В образовательном процессе того времени не существовало расхождений между текущими и перспективными целями, между подготовкой к будущей жизни и непосредственным участием в выполнении разных операций (добывание пищи, осуществление магических заклинаний, распределение добычи). От той древнейшей поры ведет свое начало традиция украинцев почтительно относиться к старшим и старейшим членам рода, уважать предков. Отсюда предки носили символические имена Цур, или Щур, Пек. Считалось, что они охраняли семейный очаг, защищали его от злых духов. Распространенное еще и сейчас высказывание «цур тебе» раньше употреблялось в случае опасности или возникновения угрозы. Почтительное отношение к отцу как главе рода, семьи прослеживается в смысловом коде слов, производных от «хозяин», «отец»: от первого пошло первоначальное почтительное обращение к Богу – Господь, от второго к священнику – батюшка. В украинских семьях долго сохранялся обычай: первым за стол садился отец, читал молитву, первым брал ложку и разрешал другим начинать трапезу. Старейшие члены рода были хранителями и носителями мудрости, общественного опыта: мужчины – кормильцами и защитниками, женщины – хранительницами семейного очага. От мудрости и опыта старших зависело выживание в таинственном, непостоянном и непредсказуемом мире природы. Поэтому в центре родственных отношений главным было помочь старым, немощным и больным.

После принятия христианства большую роль продолжали играть служители языческого культа и носители изотерических знаний и магии – волхвы. Подтверждением тому являются страницы летописей, где описываются факты обращения к волхвам за советом великих князей, в

в работе с учениками начальной школы разрабатывался С.А. Логачевской. Его суть такова: на каждом этапе работы проводится контроль усвоения учениками учебного материала – это даёт возможность учителю выделить группу учеников, которые могут начать работать самостоятельно. Когда часть учеников уже работает самостоятельно, учитель повторно объясняет материал остальным. Цель – чтобы все ученики смогли самостоятельно выполнить общее задание. Такая организация дифференцированного подхода к ученикам, по-разному усваивающим новый учебный материал, может быть различной в зависимости от того, выделяются ли учителем типологические группы учеников заранее или в процессе работы с классом.

С.А. Логачевская выделяет следующие условия эффективности применения способа многократного объяснения нового материала: для поэтапной работы подбирать задания с постепенным усложнением каждого варианта; на каждом этапе проверять с комментированием все задания, т.к. происходит как бы «передача эстафеты» знаний для следующих вариантов; всех учеников готовить к общему заданию – применению полученных знаний в нестандартных условиях [4, с.86].

Её система дифференциации обучения предполагает, что в классе учатся дети разных способностей и возможностей, предусматривает наличие у них различных уровней овладения учебным материалом, но не ведёт к созданию постоянных типологических групп. Дифференцированная работа групп организуется для выполнения заданий на отдельных этапах урока, а её результаты определяют последующее группирование детей для другого вида работы. Обязательным минимальным достижением для ученика здесь также является выполнение им программных требований, а максимальным – выполнение заданий творческого характера. Вся система дифференциации основана на дидактическом предвидении наиболее целесообразных путей достижения учениками учебных целей.

В подходе А.Я. Савченко к решению проблемы учёта индивидуальных особенностей младших школьников их готовность к обучению выступает основой построения системы индивидуализированной и дифференцированной работы в классе. Эта система определяется двумя взаимосвязанными сторонами готовности детей к обучению.

1. Общая готовность (готовность к обучению до поступления в школу и готовность на протяжении всего обучения в начальной школе – уровни сформированности общеучебных умений и навыков, отношения к учению). В результате диагностики общей готовности детей к обучению, учеников класса рекомендуется дифференцировать на 4-5 групп и, в зависимости от различий между детьми и их количеством в группах, осуществлять дифференциацию обучения через групповые или индивидуальные задания.

2. Локальная готовность (готовность к изучению конкретной темы, выполнению конкретного задания). Построение урока и характер домашних заданий для учеников зависят от уровня усвоения ими опорного материала и от степени сложности нового материала.

Основной целью применения способов внутриклассной

индивидуализации и дифференциации обучения здесь выступает успешное обучение каждого ребёнка – достижение им обязательного минимума знаний, умений и навыков, уровня развития на каждом этапе обучения и к концу всего курса обучения в начальной школе. Дифференциация заданий является основным средством индивидуализации и дифференциации обучения на уроке. Различные формы организации работы по этим заданиям также способствуют индивидуализации и дифференциации обучения детей.

Дифференциация обучения предполагает наличие средств учебно-методического и материально-технического обеспечения. Онышкив З.М. к таким средствам относит альтернативные и разноуровневые учебники, учебные пособия для начальных классов, дидактический и раздаточный материал, сборники заданий и упражнений [5, с.65]. В 80-90-х гг. под дифференциацией заданий подразумевается подбор для типологических групп и отдельных учеников, заданий, обеспечивающих оптимальный характер их учебной деятельности. В этот период в педагогической литературе описано множество вариантов дифференциации заданий. Чаще всего различия несут не сами задания, а требования к их выполнению для разных групп и отдельных учеников. Так деятельность учеников класса по выполнению общеклассного (общего для всех задания), может быть дифференцирована в результате предъявления к ней различных требований: к уровню самостоятельности – ученики выполняют одно и то же задание, но в разной степени получают (или совсем не получают) помощь или информацию о его выполнении; к уровню сложности – деятельность учеников получает различия по глубине обобщений и выводов, теоретическому обоснованию выполняемой работы, по её характеру (репродуктивному, частично-поисковому, творческому); ко времени выполнения – один и тот же объём задания ученики выполняют в разные, установленные для них сроки; к объёму – в определённый срок разным группам и отдельным ученикам необходимо выполнить разный объём одного и того же задания (в этом случае общеклассное задание – это составное задание, из нескольких частей).

На одном и том же этапе учебной работы в классе для отдельных групп и учеников задания могут различаться не только по уровню сложности, самостоятельности, объёму и времени, отведённому на их выполнение, но и по содержанию – содержать различный для усвоения или повторения материал, сообщать различные сведения, формировать различные способы учебных действий и т.д.

Но осуществление индивидуализированного и дифференцированного обучения в классе означает не только дифференциацию заданий для учеников. Как отмечает Н.М. Бибик, процесс обучения может различаться для групп и отдельных учеников по содержанию, по доминирующей роли тех или иных методов обучения, их форм и приёмов, стилю отношений между учителем и учениками и т.д. [1, с.126]. В таблице мы приводим ряд способов и приёмов индивидуализации и дифференциации на разных этапах урока, характерных для рассматриваемого периода. Как видим, им

Ритуалы сопровождалось проникновенным пением, характер и содержание которого зависел от назначения обряда. Так возникли и до сих пор сохранили высокий эстетизм старинной традиции гаивки, щедривки, колядки, веснянки, обжинки, причитание и др. В ритуале принимали участие все члены рода – от старейшим до подростков, для которых созерцание обряда было школой эстетического, морального воспитания, и, одновременно с этим, уроком обретения естественных знаний и общественного опыта.

Мощные корни этой школы проросли в высокопроизводительной хозяйственной деятельности. Набожное отношение к земле, начала которого ярко просматриваются ещё от трипольцев (4 тыс. до Р.Х.), было пронесено через тысячелетия и закреплено в высказываниях «Земля – матери», «Земля – годувальница». Ею клялись: «Хоть землю ешь». Немало поверий, которые сохранились до сих пор, в прошлом выполняли роль запретов и учили беречь все живое: деревья, зверей, птиц, не загрязнять водоемы, колодцы. Запреты аккумулировали прирожденный эстетизм, приобщали к красоте, гармонии с природой: «Чорногуза не займай – згорить хата», «У воду не плуй – вона свята».

Языческие верования отразились и в языке этноса, который стал его генетическим кодом. Некоторые исследователи не без оснований связывают происхождение и развитие языка с религиозными верованиями. Кроме общеславянских корней, украинский язык имеет арийские истоки, а его санскритская основа является общепризнанным фактом [8].

В дохристианский период существования нашего государства этнопедагогика, которая сформировалась и укрепилась в традициях, символах предшествующего этапа общественного развития, продолжала играть господствующую роль. Она сохранилась и в следующих столетиях и никогда не теряла своего значения. Как отмечалось раньше, процессы воспитания и обучения были взаимосвязаны и носили действенный характер. Дети познавали жизнь во время трудовой деятельности: вместе с родителями охотились, обрабатывали землю, овладевали ремеслами и т.п.

Первые моральные установки и знания дети получали через обычаи, обряды, традиции, народный фольклор. Большой образно-эмоциональный потенциал несла в себе сказка, которая по языческой традиции воплощала идею родства жизни животных и растений с жизнью человека, поэтизировала роль сверхъестественных сил и так воспитывала любовь к природе. Игры, игровые песни, зооморфичные танцы имели сакральное содержание и передавали опыт нравственного поведения.

Кроме моральных основ и мировоззренческих установок в Киевской Руси ребенок приобретал профессиональные знания, которые также передавались по правилам этнопедагогике: от отца – к сыну. Крестьянин-земледелец владел почти 200 профессиональными навыками успешного ведения хозяйства.

С потоком культурогенной информации возрастали и совершенствовались и формы воспитания. Что же они представляли собой на начальных этапах социогенеза, другими словами, какой была дидактика



От магии ведут начало образы пращуров, идеи космогонического единства человека и природы, которые материализуются в символах, украшениях, ритуалах, праздниках, определяя социальную идентичность народа, образец его поведения в конкретных естественных условиях. Как известно, признание глубокого родства человека и природы было связано с идеей гармонии. Представления о гармонии носили не узкопознавательный характер, а по сути были мировоззренческой шкалой ценностной ориентации, включая элементы художественного и морального видения мира. Праукраинцы стремились к согласию с триединой живнотворящей энергией космоса (Костомаров). Отсюда объединение в Трехглавье (праукраинский Бог) сил Неба, Земли, Воды, трехмерность Збручанского символа, в конце концов, происхождение современного герба Украины – Трезубца.

Основой религии древних славян, в особенности тех, что жили на землях возле среднего Днепра, был культ природы (Костомаров). В представлении древнего человека все, что окружало его, было наделено магической силой, которая так или иначе на него влияла. Главные элементы и силы природы, в особенности те, которые казались наиболее мистическими, древний человек обожествлял. Однако, в отличие от греков и римлян, наши предки не наделяли их человеческим обликом и не приписывали им человеческих черт и страстей, а представляли их в виде символов высшей духовной сферы. Нельзя воссоздать абсолютно точной картины «словянского Олимпа», но можно отметить четыре или пять главных божеств: бог грома и молнии Перун, бог солнца Хор, или Дажбог, бог ветра Стрибог, бог огня Сварожич и бог скотоводства Велес.

Характер божеств зависел от характера этноса, и решающее значение имела природа. Благодатная земля, мягкий климат способствовали формированию таких духовных и моральных черт, как мечтательность, толерантность и веротерпимость. Достаточно вспомнить, что во все времена на украинской земле находили приют вероотступники: берендеи из половецкой степи, черные клобуки из Хазарского каганата, евреи, польские еретики и русские старообрядцы.

От первоисточков украинских верований ведут начало и этнический кордоцентризм, эмоциональность и чуткость – черты, которые всегда преобладали (Костомаров). Рационализм и целеустремленность отступали на второй план. Можно усмотреть в украинской ментальности прямую связь с тем, что именно Украина дала миру выдающихся мыслителей и педагогов с глубокой педагогической интуицией и тонким пониманием соотношения между эмоциональными и рациональными основами в процессе обучения и воспитания. Среди них митрополит Иларион, В. Мономах, К. Смолятич, Г. Сковорода, П. Юркевич, К. Ушинский, Б. Гринченко, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинский и много других, феномен которых стремятся постичь современные исследователи.

Пантеизм верований сформировал чувство единства человека с природой, эстетическую проникновенность ее восприятия и поэтизацию. Во время отправления ритуалов человек будто растворялся в пространстве.

свойственна направленность на оптимизацию учебной деятельности каждого ученика, на учёт его интересов. Для этого применяются как учебные задания разного характера, так и различные приёмы сотрудничества учителя с учениками.

Таблица 1  
Индивидуализация и дифференциация обучения на разных этапах урока в дидактике 80-90-х гг. XX в.

Этапы	Способы и приёмы
Актуализация опорных знаний	– выполнение учениками диагностических заданий на выявление уровней подготовленности к усвоению нового материала и соответствующая работа по дифференцированным заданиям на коррекцию или повышение уровня опорных знаний; – проверка наличия правильно выполненных разноуровневых домашних заданий и последующая индивидуально-дифференцированная работа с учениками на повышение уровня
Изучение нового материала	– многократное объяснение материала; – самостоятельная работа учеников по индивидуализированным или дифференцированным заданиям; – работа учеников в малых группах (типологических) по инструктивным заданиям.
Закрепление и применение знаний	– различные варианты самостоятельной групповой деятельности учеников по выполнению индивидуализированных и дифференцированных заданий; – фронтальная работа учителя с одной из типологических групп при самостоятельной работе других групп в классе; – самостоятельная индивидуальная работа учеников над дифференцированными и индивидуализированными заданиями.
Домашние задания	– дифференциация задания для группового выполнения; – индивидуализированные и дифференцированные задания для отдельных учеников; – домашние задания на выбор учеников; – долгосрочные домашние задания;

**Выводы.** Анализ подходов отечественных учёных и практиков к организации обучения в 80-90-е гг. XX в. позволил выделить следующие необходимые для организации внутриклассной индивидуализации и дифференциации обучения условия.

1. Знание особенностей учеников класса (различий и сходства).
2. Анализ характера учебного материала.
3. Постановка целей индивидуализированной и дифференцированной работы и её результатов для каждого ученика.
4. Наличие системы дифференцированных (индивидуализированных) заданий.
5. Наличие системы работы по дифференцированным (индивидуализированным) заданиям, сочетающейся с общей работой класса.

Как ключевые элементы организации внутриклассной индивидуализированной и дифференцированной работы можно выделить следующие.

1. Виды заданий по степени индивидуализации (основанные на различиях и сходствах учеников класса): общее задание – общее для всего класса, основано на сходных, присущих всем ученикам особенностях; дифференцированное – общее для учеников одной гомогенной группы и, соответственно, отличное от заданий для других гомогрупп, ориентировано на типологические особенности учеников; индивидуализированное – персональное задание для отдельного ученика, подбирается в расчете на его индивидуальность.

2. Основные формы организации работы: фронтальная – предполагает одновременное выполнение всеми учениками (всего класса или отдельной группы) одного и того же задания под руководством

учителя; групповая – выполнение задания группой учеников, характеризуется взаимодействием учеников внутри группы; задание, над которым работает группа, может быть как общим, так и дифференцированным для всех учеников класса; задание, над которым работает ученик внутри группы, может быть как общим, так и дифференцированным для учеников его группы. Индивидуальная – выполнение учеником учебного задания самостоятельно, вне сотрудничества с другими учениками, при этом он может пользоваться непосредственной или опосредованной помощью учителя (возможна и помощь со стороны других учеников); задание, которое выполняет ученик индивидуально, может быть общеклассным, дифференцированным и индивидуализированным.

3. Направленность деятельности учителя на учеников: на весь класс; на отдельных учеников; на однородные группы (гомогруппы) – типологические группы, выделенные в классе по определённым критериям; каждая гомогруппа относительно однородна по составу учеников; на гетерогенные группы (гетерогруппы) – группы, целенаправленно сформированные из учеников разных гомогрупп; каждая гетерогруппа неоднородна по составу учеников (здесь не рассматриваем гетерогруппы, сформированные вне учёта особенностей учеников, что не является проявлением индивидуализации и дифференциации обучения).

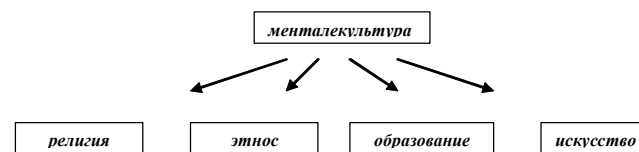
4. Сотрудничество при выполнении заданий: учителя с классом; между учителем и отдельными учениками; между учителем и отдельной группой учеников; между отдельными учениками; между группами учеников.

Следует отметить, что в дидактике 80-90-х гг. ещё не выработано единой терминологии, позволяющей выстроить целостную теоретическую систему внутриклассной индивидуализации и дифференциации обучения. Расхождения имеются как в ключевых понятиях индивидуализации и дифференциации, так и в понимании форм организации обучения, в предназначении индивидуализированных и дифференцированных заданий. Однако на практике уже существуют различные эффективные технологии обучения, построенные с учётом индивидуально-типологических различий учащихся (Гузика Н.П., Логачевской С.А.). Дальнейшее развитие проблемы индивидуализации и дифференциации обучения требует уточнения и систематизации её понятийно-категориального аппарата. А ввиду того, что цели обучения для учеников одного класса могут быть как общими, так и различными, что способы и средства достижения этих целей обучения для учеников класса также могут дифференцироваться – необходима дальнейшая разработка типовых технологий внутриклассной индивидуализации и дифференциации обучения, учитывающих различные соотношения всех элементов процесса обучения (целей, содержания, методов, форм организации, результата) и его специфики в начальной школе.

**Резюме.** Стаття присвячена розкриттю основних підходів до організації внутрікласної індивідуалізації та диференціації навчання молодших школярів у вітчизняній дидактиці 80-90-х рр. ХХ століття.

причинами, движущей силой генезиса менталитета, которые определяют его особенности или отдельные черты. Так известная французская школа «Анналов» в исследовании структуры ментальности подчеркивает важность изучения таких феноменов, как человеческое обращение, представление, оценка себя и других; отношения в структуре общества; материальная культура; духовное производство; индивидуальные и коллективные явления. Прежде всего, в качестве определяющей константы формирования и развития ментальности нации подчеркивается важность этнического менталитета как совокупности лучших прогрессивных качеств этноса [10].

Современные подходы к оценке данного явления дают возможность значительно расширить представления о нем. Так известный исследователь В. Храмова, акцентируя внимание на функциональных основах явления, определяет менталитет как «... определенный поведенческий инвариант, что реализуется на общей языковой, культурной и морально-этической основе. Он позволяет народу сблечь самобытность во всех исторических перипетиях, пронести через «малые Апокалипсисы» истории этническое самосознание, по-видимому, единственный обязательный признак этноса. На уровне философской рефлексии этот инвариант, определяя архетипы мировосприятия и поведения, приобретает название «души народа». [11]. Если продолжить дискуссию по данному вопросу, то можно обнаружить, что многие исследователи рассматривают истоки ментальности, подчеркивая совокупность четырех наиболее важных сфер духовной деятельности, определяющих прогресс общества: религии, этноса, образования и искусства, составляющих единое, неделимое целое менталекультуры любого народа.



Мораль и нравственность (конкретно-историческая форма существования морали) есть результат взаимодействия этих факторов, каждый из которых выполняет свою индивидуальную функцию. Ярким подтверждением этому можно считать исторический путь развития украинской нации. Естественно, в современных условиях сохранение и сознательное развитие наиболее устойчивых, позитивных черт менталекультуры является альтернативой духовному и социальному кризису общества и необходимым залогом его дальнейшего поступательного прогресса. Обратимся к историческим истокам менталекультуры с тем, чтобы выявить наиболее устойчивые психо-поведенческие инварианты и ценностные ориентиры в условиях формирования основ украинской ментальности.

В качестве рабочего определения подчеркнем, что под этической константой мы понимаем систему морально-нравственных потребностей, установок, норм, принципов и ценностных ориентиров, которыми руководствуется человек в представлениях, суждениях, оценках, поведении и поступках и которые формируют его как личность на протяжении всей жизни.

Динамический характер морально-нравственной константы определяется ее природой и сущностью. Возникая и формируясь в условиях освоения человеком унаследованного культурного опыта в широком понимании этого явления и сохраняя свои основные свойства, она может развиваться и трансформироваться на протяжении всей последующей жизни человека под влиянием различных внутренних и внешних факторов: возраста человека, смены его мышления, представлений, суждений, потребностей, ценностных ориентиров, расширения сферы межличностных отношений, стремительно меняющимся социальным окружением и системой общественных отношений, идеологическими, политическими и духовными факторами общественной жизни и т.д.

В структуре морально-нравственной константы личности можно выделить четыре важнейших компонента: освоение морально-нравственного опыта; возникновение и осознание потребностей общения; формирование системы морально-нравственных отношений и ценностных координат; осознанное принятие системы требований.

СТРУКТУРА МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО КОНСТАНТЫ ЛИЧНОСТИ			
1. ОСВОЕНИЕ ОПЫТА	МОРАЛЬНО -НРАВСТВЕННОГО		Культ, обряд, этнос, традиции, быт, литургия, культура, фольклор, искусство, нормы, законы как «память» культуры...
2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ОСОЗНАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБЩЕНИЯ			Составной части духовного опыта и универсальной формы существования человека...
3. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ КООРДИНАТ	СИСТЕМЫ МОРАЛЬНО - НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ КООРДИНАТ		Представления, суждения, оценки, ценностные ориентиры, поведение, поступки...
4. ОСОЗНАНОЕ ТРЕБОВАНИЙ	ПРИНЯТИЕ СИСТЕМЫ		Канон, запретов, норм, правил, законов, устанавливаемых обществом в процессе непосредственной жизни...

Центральным элементом данной структуры является человек в процессе своего жизненного и духовного цикла от момента возникновения морально-нравственных предпосылок мотивации поведения к динамике их дальнейшего преобразования и качественно новому результату – формированию морально-нравственной личности.

Теория и практика решения данного вопроса связаны с более сложным комплексом проблем – поиском национальной идентичности, ибо без сохранения и развития самобытности народа нет и не может быть полноценной личности в каком бы аспекте мы ее не рассматривали. Истоками идентичности является менталитет народа и менталекультура как его важнейшая составная часть.

Несмотря на принципиальные различия в определении менталитета, большинство авторов выделяют несколько факторов, которые предопределяют его природу. Под этими факторами (или детерминантами) становления менталитета понимают не все разнообразные условия существования сообщества, а только те из них, которые являются

**Резюме.** Статья посвящена раскрытию основных подходов к организации внутриклассной индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников в отечественной дидактике 80-90-х гг. XX века.

**Summary.** The article is devoted to opening of basic approaches to organization of an intraclass individualization and differentiation of primary education in a national didactics 80-90th years XX century.

**Литература:**

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія. – К.: Рад. школа, 1998. – 199 с.
2. Бурда М.І., Дивак В.В., Литвиненко Г.М. Рівнева диференціація у шкільній математиці // Рідна школа. – 1994. – № 8. – С. 56-60.
3. Карпушина Н.А. Учитывать индивидуальные особенности детей // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 83-86.
4. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Кіровоград, 1998. – 183 с.
5. Онишків З.М. Актуальні проблеми диференціації навчання в початкових класах // Сучасна початкова школа: проблеми, пошуки, знахідки: Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції 18-19 квітня 1996 р. / З.М. Онишків та ін. – Тернопіль, 1996. – Ч.1. – 146 с.
6. Про наслідки експертної перевірки авторської школи-комплексу М.П. Гузика // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – №2. – Київ: Освіта, 1992. – С. 3-10.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

Подано до редакції 11.04.2006

УДК 378

**КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ ТА РІВНЕВИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА „КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ”**

*Волкова Наталія Павлівна  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*Дніпропетровський національний університет*

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка вчителя – процес, який не має чітких часових меж. Йї притаманні певні характеристики й особливості, обумовлені специфікою педагогічної діяльності, необхідність постійного вдосконалення та самовдосконалення вчителя, приведення рівня професійної компетентності до вимог оновленої школи. Вона становить цілісну систему, всі підсистеми якої взаємопов'язані, є найскладніша за структурою, потребує необмеженого часу, здійснюється на фоні педагогічного та життєвого досвіду вчителя, триває протягом усієї його педагогічної діяльності, збагачує інтелектуально й культурно, задовольняє різноманітні освітні потреби педагогів.

**Мета статті** – здійснити компонентно-структурний та рівневий аналіз феномена „компетентність майбутнього учителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації”.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Перед системою вищої освіти гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрів, причому наголошується на професіоналізмі, рівень якого відповідав би кон'юктурі освітнього ринку праці, на відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності; компетентності як індикатори, що дозволяє визначити

готовність людини до життя, професійної діяльності, подальшого особистого розвитку.

Нам імпонує твердження А. Бойко: „Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, а точніше, вихована людина, здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури” [2, с.4]; здатна орієнтуватись у суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [8, с.7].

Поділяючи думки науковців, вважаємо за необхідне додати, що школі потрібен учитель, компетентний у здійсненні ППК, який ставиться до ППК як до особистісної цінності, володіє культурою й технологіями різноманітних комунікацій, майстерно використовує вербальні, невербальні й комп'ютерні засоби для збагачення комунікацій, оновлення власного комунікативного досвіду, має розвинутий емоційний інтелект як інтегровану особистісну якість. Лише такий педагог може створити умови для набуття кожним учнем комунікативної компетентності, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій як ключових компетентностей особистості, визначених педагогами, членами відомих міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів [10, с.19-21] та українськими педагогами (за матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний-рівному”) [8, с.86-92].

**Метою статті** є презентація авторського розуміння феномену „компетентність майбутнього учителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації (ППК)”.

Згідно з метою поставлено такі завдання: розглянути наукові підходи до визначення поняття компетентність; розкрити сутність складників компетентності до здійснення ППК; виявити рівні сформованості компетентності до здійснення ППК.

У літературі існують різні підходи до тлумачення сутності поняття „компетентність” (див. табл. 1).

Узагальнюючи різні підходи до поняття “компетентність”, можна констатувати їх взаємодоповнюваність, переконаність у тому, що компетентність – складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну, комунікативну.

Науковці дійшли висновку, що випускник загальноосвітнього закладу має оволодіти певними ключовими компетентностями (key competencies) (ОЕСР) – багатовимірними утвореннями, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи [8, с.26]. Вони надають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, сприяють особистому успіху, можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших

УДК 371.4

## **РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МЕНТАЛЕКУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТИЧЕСКОЙ КОНСТАНТЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Журавлева Ольга Ивановна*  
*кандидат искусствоведения, профессор кафедры философии и психологии*

*Донецкий государственный университет управления*

**Постановка проблемы.** Ученые и политики многих стран, анализируя сегодняшнюю ситуацию в мире, особое внимание уделяют состоянию человеческой «экосистемы», гуманизации межличностных и социальных отношений, чтобы спрогнозировать оптимальные варианты развития человечества. Следует прислушаться к их мнению, ибо прежде чем обсуждать проблемы развития цивилизации, идеологии мира, общества и человека, необходимо предпринять попытки обозначить контуры миропорядка, объяснить и понять «как человеку остаться человеком в духовном смысле этого слова, человеком не только разумным, но и сознающим, то есть совестливым» [3, с.19]. Немалую роль в этом процессе призвано сыграть образование, опирающееся на духовные и философско-методологические основы современной науки и культуры. Именно оно призвано определить смысл и ценностные ориентации современной молодежи, а также оптимальное соотношение между общечеловеческим, национальным и личным в системе человек – мир.

**Цель статьи** – обоснование роли и значения менталекультуры в формировании этической константы современной молодежи.

**Анализ исследований и публикаций.** Многие отечественные, зарубежные писатели, мыслители, философы и педагоги настоящего и прошлого – Ш.А. Амонашвили, К.Н. Венцель, Л.С. Выготский, Я. Корчак, А. А. Лиханов, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др. – обращались к идеям нравственности человека в различных ее аспектах.

До недавнего времени нормативная этика, ее научно-теоретическая и практическая части в большей мере уделяли внимание социальным проблемам морали как формы общественного сознания и общественных отношений. Отметим на этом пути работы О.Г. Дробницкого, А.Г. Нешева К.С. Скрипника, В.О. Татаркевича, В.Н. Шердакова, П.А. Шрейдера [1-16].

**Изложение основного материала.** В настоящее время можно отметить резкое повышение интереса к разработкам этических проблем на стыке биогенетики, антропологии, психологии, культурологии, теории и практики психологического и менеджмент консультирования [5, 6, 7].

Научные открытия, теоретические обобщения и практический опыт наглядно показали, что современная педагогика, ее научно-теоретический и практический аппарат не могут обойтись без существенного обновления в данной области. Тем более, что насущные проблемы воспитательного, образовательного процессов, накопившиеся в современном образовании на разных уровнях, требуют безотлагательного решения. В группу наиболее острых проблем входят и вопросы формирования этической константы современной молодежи, рассмотрению которой и посвящена данная статья.

важкого невротичного стану, на тлі якого з'являється заїкання. Визначену роль серед зовнішніх причин заїкання грає наслідування дитини заїкуватим дорослим чи одноліткам.

Н.А.Власова, висвітлюючи проблему психогеній, що сприяють виникненню в дітей заїкання, поряд з гострою психічною травматизацією надає значення і хронічним конфліктним ситуаціям, що безпосередньо пов'язані з високою емоційною збудливістю дітей дошкільного віку [3, с.82-85]. Також однією з найбільш частих зовнішніх причин, що спонукають до заїкання, є гостра психічна травма, нанесена домашніми чи дикими тваринами, стихійними лихами, катастрофами, видовищними заходами, сімейними сварками, фізичними травмами і медичними маніпуляціями.

Недостатність знань у вихованні дитини доводить до того, що серед причин заїкання є також і нав'язливе перевиховання ліворукості на праворукість, коли переучування відбувається грубо, а також у неадекватно стиснутий термін. Варто врахувати, що при ліворукості в дітей спостерігаються висока загальна емоційність, боязкість, тривожність та інші показники, що нерідко ведуть до невротичного реагування при впливі різних патогенних подразників.

**Висновки.** Уточнення етіопатогенетичних основ заїкання у їхньому різноманітті є необхідним при диференційованому підході до клінічних проявів цього порушення мовлення. Саме для цього нами розглянуто основні напрямки етіології заїкання: загальна схильність до заїкання, зумовлена розвитком дитини; індивідуальна схильність дитини до заїкання; соціальні чинники, що сприяють виникненню заїкання. Перспективою дослідження є розробка специфічних методів та прийомів корекційної роботи з дітьми, що заїкаються, засобами ігрової діяльності.

**Резюме.** У статті висвітлюється актуальність проблеми етіології заїкання у дітей. Автор аналізує вітчизняні та зарубіжні дослідження науковців з даної теми.

**Резюме.** В статье отражается актуальность проблемы этиологии заикания у детей. Автор анализирует отечественные и зарубежные исследования ученых по данной теме.

**Summary.** The etymology of childrens' stammering problems is reflected in the article. The author gives an analysis of native and foreign researches on these problems.

#### **Література**

1. Асатиани Н.М., Белякова Л.И., Калачева И.О. и др. Данные клинко-физиологического исследования детей дошкольного возраста, страдающих заиканием // Дефектология. – 1978. – №1. – С. 25-30.
2. Белякова Л.М., Дьякова Е.А. Заикание. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 304 с.
3. Власова Н.А. О заикании детей дошкольного возраста // Педиатрия. – 1974. – №7. – С.82-85.
4. Зеeman М. Расстройство речи в детском возрасте. Пер. с чешск. // В кн. Селиверстов В.И. Заикание у детей. – М.: Просвещение, 1962. – С.210-266.
5. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
6. Селиверстов В.И. Заикание у детей. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
7. Шкловский В.М. Заикание. – М.: Просвещение, 1994. – 248 с.

Подано до редакції: 10.03.2006

понять, які мають бути деталізовані у комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами учнів [8, с.11].

Ключова компетентність, на думку українських педагогів (Н.Бібік [9], О.Овчарук [8], О.Пометун [7]), є об'єктивна категорія, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми [1-11].

Науковці намагаються визначити, відібрати ключові компетентності і включити їх до змісту освіти.

Так, О. Овчарук наводить висновки, до яких прийшли представники ОЕСД, якими визначено три категорії ключових компетентностей особистості, кожна з яких містить мотивацію, ціннісні орієнтації та емоційний досвід:

– автономна діяльність (здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина; здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями; здатність діяти в широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи, розуміє власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахує багато чинників у своїх діях);

– інтерактивне використання засобів (здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей; здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність, що дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати як основу формування власних дій; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології для різноманітних форм взаємодії;

– вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими, що дозволяє людині виявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими; здатність співпрацювати дозволяє людині разом домагатися спільних цілей; здатність розв'язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного додання) [8, с.12-13].

На нашу думку, кожна з цих компетентностей передбачає володіння технологіями, засобами комунікації, тому виділяємо феномен „компетентність до здійснення професійно-педагогічної комунікації (ППК)” не просто як здатність особистості чи її стан, наявність у неї достатніх знань, умінь і навичок у сфері функціонування мови й мовлення, знання мовленнєвих норм, переліку й можливостей невербальних та комп'ютерних засобів комунікації, без яких, безперечно, не відбудеться ППК. Це поняття набагато ширше і специфічніше. Як інтегральне

особистісне утворення, воно забезпечує успіх майбутнього вчителя у розмаїтті комунікацій, здатність до неперервної комунікативної освіти, збагачення особистісного комунікативного досвіду.

Компетентність до здійснення ППК передбачає усвідомлене розуміння цінності ППК для професійної діяльності вчителя, що позитивно відбиває систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень; сформована сукупність узагальнених комунікативних умінь та розвинутий емоційний інтелект. Володіння вчителем даним інтегральним особистісним утворенням забезпечить кваліфіковане виконання професійної, комунікативної діяльності.

Таблиця 1

Підходи науковців до визначення поняття „компетентність”

Визначення поняття „компетентність”	Автор
1	2
Загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [6]	За документами Ради Європи
Здатність успішно задовольняти індивідуальні, соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (послданні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, які можна мобілізувати для активної дії [11]	Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant
Здатність застосовувати знання і вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [4, с.6]	Висновки міжнародної конференції за участі ЮНЕСКО (2004 р.)
Спроможність кваліфіковано діяти. Містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на вдосконалення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [5, с.1]	Spector, J. Michael-de la Teja
Спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Дозволяють людині визнавати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної діяльності [7, с. 18]	О. Пометун
Оцінна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [9, с.47]	Н. Бібік

Зупинимося на структурному аналізі феномену „компетентність до здійснення ППК” (ціннісне ставлення до ППК, сукупність узагальнених комунікативних умінь; емоційний інтелект).

Ціннісне ставлення як об'єкт формування обраний нами не випадково, бо саме у ньому виявляється єдність знань, уявлень, переконань, емоцій, ціннісних орієнтацій і дій людини, що забезпечується рефлексією особистісного досвіду, який здобувається у пізнавально-оцінній діяльності.

особливості рухової сфери і визначені особливості особистості (акцентуації), що при несприятливих умовах можуть привести до виникнення заїкання. Частота виникнення заїкання в рідних братів і сестер складає 18%. Причому в дизиготних близнюків, на думку Л.М.Белякової та Є.О.Дякової, заїкання зустрічається в 32%, а в монозиготних – у 77%. У заїкуватих чоловіків відсоток появи заїкуватих синів дорівнює 22%, а дочок – 9%, а для жінки відповідно – 36% і 17% [2, с.39-50].

На спадковість виникнення заїкання також вказували В.А.Гіларовський, Л.Я.Міссуловін, В.М.Шкловський. Спадковий чинник обумовлений генетичною передачею деяких особливостей вищої нервової діяльності підвищеного збудження, прискоренням темпу мовлення та специфікою загальної моторики.

До однієї з уроджених схильних причин виникнення заїкання відноситься явище ліворукості. Відомо чимало спостережень, що свідчать про тісний зв'язок заїкання з лівшеством.

Також до вроджених схильних чинників відносять важкі нервово-психічні й інфекційні захворювання батьків. Такі захворювання, як шизофренія, туберкульоз, сифіліс і ін., шкідливі хімічні чинники виробництва, підвищена радіоактивність у багатьох випадках вражають насамперед нервову систему ще ненародженої дитини. Шкідливо можуть відбитися на стані нервової системи потомства і різного роду травми, переживання, несприятливі умови життя і робота матері в період вагітності, родові травми.

Також і ослаблення гармонійної взаємодії між симетричними структурами мозку в заїкуватих робить центральну нервову систему особливо вразливою, що відбивається на їхній мовленнєвій функції.

Для заїкуватих характерна недостатність рухової сфери, виражена різною мірою. Мовлення висуває високі вимоги до тонко диференційованої моторної діяльності, досконалість якої залежить від цілісності і ступеня зрілості центральної нервової системи.

У частини заїкуватих, за дослідженнями науковців, не виявляється органічна поразка мозку. У той же час заїкуваті характеризуються такими рисами поведінки, як підвищена вразливість, тривожність, низький рівень адаптації до нових умов, що свідчить про особливий, більш уражений стан центральної нервової системи, ніж у нормі.

3. Соціальні чинники, що сприяють виникненню заїкання: вплив навколишнього середовища на дитину; вплив хронічних конфліктних переживань; неправильне виховання.

Зовнішні схильні причини породжуються навколишнім середовищем, умовами життя і виховання дитини. До них можна віднести порушення режиму сну і харчування, недостатню інформованість батьків про те, що дитина повинна знаходитися у спокійних умовах. Значні звукові подразники (телевізор, приймач, магнітофон, голосні окрики дорослих і т.п.), велике скупчення людей, задуха, негативно позначаються на стані нервової системи дитини.

Довгостроково психотравмуючі подразники можуть бути причиною

1. Загальна схильність до заїкання, обумовлена розвитком дитини: вікові особливості діяльності мозку; прискорений розвиток мовлення; соціальні умови у розвитку мовлення.

Багато дослідників відзначають, що виникнення заїкання в дітей збігається з періодом активного розвитку фразового мовлення. Цей період характеризується недостатньою стійкістю і значною ранимістю мовленнєвої функції, яка філо- і онтогенетично пізніше розвивається. Заїкання, що почалося в дітей у дошкільному віці, розглядається як самостійна мовленнєва патологія, на відміну від так названого симптоматичного чи "вторинного" заїкання, що спостерігається при патології головного мозку органічного генеза або нервово-психічних розладах [3, с.82-84].

У мовленнєвому розвитку дітей відзначаються періоди, коли їхня нервова система випробовує велику напругу. Для початку заїкання особливе значення має період інтенсивного формування мовлення. У цей час для багатьох дітей характерна поява фізіологічних ітерацій.

При проголошенні складних фраз у дітей виявляється значна невідповідність між ще недостатньо оформленим мовленнєвим подихом і психічною можливістю. Психічна сторона мовлення в цей період випереджає можливість її моторної реалізації.

2. Індивідуальна схильність дитини до заїкання: конституційна схильність; ушкодження головного мозку в ранньому дитячому віці; анормальні риси характеру; спадкоємні чинники; функціональні асиметрії мозку; соматична ослабленість та інфекційні захворювання.

3. позицій сучасної нейрофізіології, стан нервової системи заїкуватої дитини характеризує перевага процесів збудження над гальмуванням. Слабкість гальмових механізмів, яка обумовлена конституційно чи при перенесеній патології центральної нервової системи, полегшує формування осередок застійного збудження у відділах мовленнєворухлиивої підсистеми, що є своєрідними генераторами судорожної активності. Такого роду об'єкти називаються генераторами патологічно посиленого збудження і представляють універсальний механізм формування патологічної системи при багатьох захворюваннях нервової системи.

Зараз, як зазначає Карвасарський Б.Д. [5], більшість авторів виходять з визнання визначальної ролі психотравмуючих ситуацій у генезі неврозів, вважаючи, що в одних випадках вони можуть виступати в якості ведучих етіологічних чинників, в інших – як етіологічні умови. Найчастіше патогенну роль набувають їх сполучення.

У виникненні заїкання першочергову роль відіграють порушені взаємозв'язки нервових процесів (перенапруга їхньої сили і рухливості) у корі головного мозку. Нервовий зрив у діяльності кори великих півкуль може бути обумовлений, з одного боку, станом нервової системи, її "готовністю" до відхилень від норми. З іншого боку, нервовий зрив може бути викликаний несприятливими екзогенними чинниками.

Вагоме значення в розвитку заїкання надається спадкоємним чинникам. У генетичному коді дитини можуть бути закладені патологічні

Ми визначаємо ціннісне ставлення до ППК як компонент ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відбиває систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень.

Переконані, що сформоване у навчально-виховному процесі ВНЗ ціннісне ставлення майбутніх педагогів до ППК, тобто глибока осмислена активна комунікативна позиція є однією з умов і одним із засобів становлення комунікативно-ціннісної свідомості майбутнього фахівця. У ставленні до ППК її доцільно називати вже не просто позицією, а власною причетністю і особистою відповідальністю. Формування особистої відповідальності за успішність ППК тісно пов'язане з переорієнтацією особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей є головний регулятор діяльності та ставлення людини до комунікації.

Визначаючи ціннісне ставлення як інтегральний елемент свідомості особистості, базуючись на результатах досліджень А. Зеленцової, Л. Разбгаєвої, В. Серикова, розглядаємо його структуру у єдності когнітивно-оцінного, мотиваційного, діяльнісно-перетворювального й комунікативно-рефлексивного компонентів.

Щодо комунікативних умінь, то вагомим виявилось зауваження К. Абулханової-Славської: "Нерозвинуті вчасно комунікативні уміння відображаються на наступних етапах життя особистості у її комунікативній діяльності як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей, тому без оволодіння комунікативними уміннями будь-яка діяльність не може бути ефективною" [1, с.221]. Формуючись у процесі підготовки майбутніх учителів до ППК, вони – не що інше, як продукт зазначеного процесу, розвитку здібностей, оскільки засновані на них і водночас є їх передумовою.

Теоретичне осмислення проблеми дало можливість підійти до розуміння комунікативних умінь як до інтегративної властивості особистості, комплексу комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній, практичній та технологічній підготовленості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання та навички для відбиття й перетворення ППК. Комунікативні вміння за своєю сутністю є внутрішньою моделлю майбутньої ППК, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечує її ефективність. Комунікативні вміння концентрують те, що набуває особистість у процесі зовнішньої (практичної, педагогічної, комунікативної) діяльності й одночасно розвиваються внутрішньо, але під впливом зовнішніх факторів.

Психологи стверджують, що складні дії на рівні умінь у широкому розумінні (узагальненому) завжди базуються на системі раніше засвоєних знань, найпростіших умінь і навичок, тому узагальненими називаємо уміння, яким притаманна властивість широкого переносу – уміння і

навички, які студенти можуть використовувати для розв'язання широкого кола питань, не тільки в рамках одного предмета, під час вивчення якого здійснювалось формування даного уміння, але й на заняттях з інших дисциплін при виконанні навчальних завдань у практичній діяльності.

На основі цих умінь можливе формування нових, оригінальних творчих дій.

Враховуючи те, що успішність ППК обумовлена рівнем володіння майбутніми вчителями вербальними, невербальними засобами, засобами комп'ютерної комунікації, ефективністю реалізації функцій ППК, моделювання та управління процесом ППК з метою досягнення взаєморозуміння, технологічністю встановлення „суб'єкт-суб'єктних” стосунків, нами виділено п'ять груп узагальнених комунікативних умінь, на формуванні яких і акцентуємо увагу: комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, невербальні, інформаційно-пошукові.

Розглядаючи даний феномен як інтегральну характеристику особистості, що визначає успіх будь-якої діяльності людини, зокрема комунікативної, за будь-яких умов, ми виходили з розуміння цього феномену С. Каганом [3], який репрезентував дві форми емоційного інтелекту: міжособистісну та внутрішньоособистісну.

На думку науковця, міжособистісний інтелект передбачає наявність здібностей:

- вирішувати конфлікти, що включає проведення переговорів та посередництво під час вирішення конфліктів, досягнення консенсусу; розуміння та розпізнавання емоції, що виникають в інших людей (емпатія); вияв толерантності та терпимості до невизначеності у взаємовідносинах між людьми; адекватний невербальний вираз власних емоцій;

- товаришувати, тобто встановлювати міжособистісні контакти з колегами, підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, управляти емоціями, які виникають при взаємодії з іншими; усвідомлювати мотиви діяльності інших людей; виявляти співчуття;

- працювати у команді, тобто організувати інших, планувати діяльність; мотивувати інших до діяльності за допомогою позитивних емоцій; співпрацювати з іншими людьми; сприяти успішній пізнавальній діяльності за допомогою позитивних емоцій;

- бути комунікативним, тобто викликати захоплення, симпатію, впливати на людей на емоційному та підсвідомому рівні (хоризма); отримувати задоволення від спілкування з іншими; любити інших й турбуватися про них; бути відкритими новому досвіду.

Це своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших, що реалізується у спроможності людини впорюватися з емоціями, які виникають при взаємодії з іншими.

Внутрішньоособистісний інтелект передбачає наявність здібностей:

- метапізнання, тобто самоспостереження за власними проявами; усвідомлення власних емоцій і почуттів; саморефлексія; регулювання власного емоційного стану згідно уявлень про норми поведінки, моральні

мовлення. У такому випадку розвиток і вдосконалення особистості часто протікає в обмеженій мірі, втрачається здатність до найбільш повного розкриття. Вивчення різних аспектів проблеми заїкання присвячено багато досліджень (Л.М.Белякова, Н.А.Власова, В.А.Гіляровський, Е.А.Дьякова, Г.Д.Неткачев, Н.П.Тяпугін, В.І.Селіверстов, І.А.Сикорський, Ю.А.Флоренська, М.С.Хватцев, Н.А.Чевелева та ін.).

Також потрібно відзначити, що останні роки в багатьох розвинутих країнах відзначається підвищення рівня частоти заїкання у дітей. Це пов'язане з бурхливим впровадженням у повсякденне життя електронних засобів масової інформації, відеоігор, що негативно впливає на незміцнілу нервову систему дитини (Е.Л.Пеллінгер, Л.П.Успенська).

Дотепер причини і механізми розвитку заїкання залишаються предметом дискусій фахівців різного профілю – логопедів, невропатологів, психологів та ін.

Необхідно відзначити, що сучасний погляд на заїкання як у корекційній педагогіці, так і в медицині, не обмежується розглядом його як ізольованого мовленнєвого розладу. Багатогранність сутності заїкання визнають всі автори, тому що доведено, що заїкання відбивається на багатьох сторонах особистості, що заїкується.

**Метою** даної статті постає виявлення причин виникнення заїкання на основі аналізу останніх досліджень. Завданнями цього дослідження постають уточнення етіопатогенетичних основ заїкання, виявлення їх різноманітності.

**Виклад основного матеріалу.** Заїкання є наслідком багатьох причин. Більшість авторів розділяє точку зору, що заїкання – це поліморфний хворобливий стан, при якому судомне порушення мовлення є тільки одним із симптомів, тому людину, що страждає заїканням, варто розглядати як хворого, який в більшості випадків потребує комплексного лікувального впливу [1, с.26-27]. Заїкання носить складний системний характер, виникнення якого пов'язане з біологічними, соціальними і психологічними причинами. Необхідно в кожному конкретному випадку при вивченні етіології та патогенезу заїкання використовувати комплексний підхід, включаючи анамнез, неврологічний статус, психологічне обстеження.

Так, Б.Д.Карвасарський, В.І.Селіверстов, В.М.Шкловський; [5; 6; 7], виходячи з теорії І.П.Павлова про вищу нервову діяльність, відзначають, що гальмування, що виникає внаслідок дії надзвичайного подразника в мовленнєвих зонах головного мозку дитини, може викликати "зрив" мовлення – заїкання. Виниклий недолік мовлення, на думку науковців, при несприятливому плинні фіксується за механізмом умовнорефлекторного зв'язку. Підсилюючись з роками, він особливо починає виявлятися в емоційно значущих ситуаціях у відповідь на негативні умовні сигнали, що ввійшли до патологічного рефлекторного ланцюжка.

В етіології заїкання відзначається сукупністю екзогенних і ендогенних чинників [4, с.210-220]. У цілому, дотримуючись традиційних уявлень про причини виникнення заїкання, етіологію виникнення заїкання можна подати в наступних пунктах.



виявлення зовнішніх зв'язків і залежностей об'єкта вивчення (макроструктура); розгляд кожного компонента об'єкта вивчення як системи, а самого об'єкта – як підсистеми освіти більш високого рівня; пізнання об'єкта вивчення як цілісності через аналіз і оцінку властивостей складових його елементів і, навпаки, аналіз і оцінка властивостей елементів, виходячи з характеристики системи.

**Висновки.** Таким чином, виділені нами принципи, які з'явилися методологічним фундаментом у нашому дослідженні, визначили відповідну стратегію та сучасні механізми підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагонадійними сім'ями.

**Резюме.** В статті розглядаються ведучі принципи, лежачі в основі підготовки спеціалістів дошкільного образования к работе с неблагополучными семьями и специфическое их содержание в контексте рассматриваемой проблемы.

**Резюме.** У статті розглядаються основні принципи, що є основою підготовки спеціалістів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями та специфічне їх зміст у контексті розглянутої проблеми.

**Summary.** In the article discloses the leading principles, which recline in basis of preparing specialists of pre-school education to interaction with unreliable family and specific tenor of them in context problem of deals.

#### Література

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Дис. ...докт.психол.наук: 19.00.07. – М., 1994. – 42 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие.- М.: Высшая школа, 1991.- 207 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политздат, 1975.- 340 с.
5. Ненашева Л.А., Семушина Л.Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. – М.: 1989. – 40 с.
6. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы: Учебное пособие. – М., 2001. – 312 с.
7. Садовский В.Н. Обоснование общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
8. Семин Ю.Н. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников. – СПб., 1997. – 135 с.
9. Словарь иностранных слов. – 12-е изд. – М.: 1985. – 608 с.

Подано до редакції 14.04.2006

УДК 371.90

## ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ЗАЇКАННЯ

*Журавльова Лариса Станіславівна*

*аспірантка кафедри логопедії*

*Інститут корекційної педагогіки і спеціальної психології*

*Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, м. Київ*

### Постановка проблеми.

Проблема заїкання, незважаючи на багатовікову історію її вивчення, дотепер продовжує залишатися однією з найбільш складних і важливих. Значущість розглянутої проблеми висока: порушення мовлення у дітей часто служить причиною розвитку невротичних рис особистості; люди, що страждають заїканням, не можуть вести повноцінний спосіб життя і повною мірою виконувати свої професійні обов'язки.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** доводить, що порушення мовлення – це, насамперед, порушення комунікації як основної функції

настанови, обирати відповідну форму поведінки;

– самооцінка, тобто формування адекватної моделі власного „Я”; повага до унікальності інших у процесі міжособистісної взаємодії;

– розстановка авторитетів і цілей, тобто інтуїтивне передбачення, прогнозування наслідків майбутньої діяльності; самомотивування, самоналаштування на діяльність; відкладення задоволення теперішніх потреб заради більш значущих віддалених цілей; усвідомлення духовних потреб, внутрішнього стану людини;

– саморегуляція, тобто регулювання власних емоцій; використання моделі власного „Я” для ефективного функціонування у житті (вибудовування пріоритетів); відображення у зовнішній поведінці власної незалежності від безпосереднього моменту життєдіяльності, в якому відбувається емоційне реагування; аналіз власної мотивації.

У дослідженні акцентуємо увагу на чотирьох складниках емоційного інтелекту: метапізнанні, самооцінці, роботі в команді, комунікативності.

Кожен складник компетентності має певні виділені критерії й рівні сформованості, завдяки чому отримали можливість виявити динаміку формування компетентності і подати характеристику рівнів її розвитку.

Під рівнем компетентності до здійснення ППК розуміємо якісний облік і взаємодію зазначених вище критеріїв і показників. Це дозволило виділити три рівні сформованості в студентів компетентності до здійснення ППК: інтуїтивний, репродуктивний та еталонний.

Інтуїтивний рівень характеризує студентів, які мають примітивні погляди на комунікацію, обмежуються емпіричними комунікативними знаннями, відсутністю прагнення до їх збагачення. Для них характерні мотиви вимушеності і зовнішнього схвалення, епізодична активність у взаємодії з людьми. Під час вирішення проблем комунікації, оцінки комунікативних дій їм суб'єктиві керуються псевдо цінностями, виявляють байдуже ставлення до можливих власних перетворень. Виявляють низький рівень володіння вербальними, невербальними, комп'ютерними засобами ППК, низький рівень сформованості міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту, не можуть критично оцінити свою поведінку в різноманітних ППК. Переважно діють інтуїтивно, імпульсивно, спіраючись на життєвий досвід, метод випробувань і помилок.

Реконструктивний рівень. На цьому рівні знаходяться студенти, які позитивно ставляться до оволодіння ППК, усвідомлюють цінність ППК й навіть докладають певних зусиль для оволодіння різноманітними засобами ППК. Характеризуються наявністю інтересу до формування компетентності до здійснення ППК та її компонентів, обумовленого професійно-спрямованими й процесуальними мотивами, мають потребу в постійній ініціативі з боку інших. Виявляють ситуативне ставлення до оцінки процесу комунікації, комунікативних дій його суб'єктиві, можливих змін у власних поглядах, переконаннях. Студенти частково володіють узагальненими комунікативними вміннями, діючи здебільшого за аналогією, шаблоном, копіюють звичний спосіб організації комунікативної взаємодії, відчувають нерішучість, певні труднощі в означеній діяльності;

середнім рівнем сформованості міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту. Названа категорія студентів характеризується адекватною самооцінкою і завзятістю, спроможна передбачити ймовірні рішення і способи виходу із безлічі ситуацій, що склалися, проте не самостійні й не достатньо активні у комунікаціях.

Еталонний рівень. Студенти цього рівня вирізняються чітким уявленням про цілі комунікативної діяльності, високим бажанням й потребою в оволодінні компетентністю до здійснення ППК. Мають стійкі погляди на професійно-педагогічну комунікацію, як основу взаємодії, взаєморозуміння, необмеженого обміну інформацією між людьми, міцні, глибокі й дієві знання щодо сутності ППК, її засобів, технологій. Вони завжди активні у взаємодії з суб'єктами комунікації. Виявляють яскраво виражений інтерес до формування комунікативної компетентності, бажання й потребу у постійній самоосвіті та самовдосконаленні. Регуляторами комунікативної свідомості та поведінки обрано загальнолюдські моральні принципи і норми. Переконані у необмежених можливостях застосування комунікативних знань, умінь, неминучості змін у власних поглядах, переконаннях через збагачення особистісного комунікативного досвіду. Характеризуються майстерністю та здатні правильно і творчо підходити до вирішення безлічі комунікативних ситуацій. Досконало володіють узагальненими комунікативними уміннями. Здатні до самоаналізу, самокоректування, рефлексії образу "Я" під час вирішення проблемних ситуацій ППК. Студенти еталонного рівня самодостатні і не мають потреби в ініціативі й допомозі з боку інших; володіють високим рівнем сформованості міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту.

**Висновки.** Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналіз компетентності до здійснення ППК дозволяє чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття й конкретизувати його зміст, визначити мету підготовки майбутніх учителів до ППК.

**Резюме.** В статті здійснен компонентно-структурний та рівневий аналіз феномена „компетентність майбутнього учителя до здійснення професійно-педагогічної комунікації”.

**Резюме.** В статье осуществлен компонентно-структурный и уровневый анализ феномена „компетентность будущего учителя по осуществлению профессионально-педагогической коммуникации”.

**Summary.** A component-structural and level analysis of phenomenon is carried out in article «competence future teacher to realization of professional-pedagogical communication»

#### Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховальних відносин з учнями): Навч.–метод. пос. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Kagan S. Multiple Intelligence / S. Kagan, M. Kagan. The Complete MI Book. – San Clemente, CA. 2004. – 578 p.
4. Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper. – 2004. – p.6.
5. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana, ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.1.
6. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

вибирати з можливих те рішення, що є найбільш значущим.

Принцип системності орієнтує на виділення у педагогічній системі особистості, яка розвивається, насамперед інтегративних, системотвірних зв'язків і відносин; на вивчення і формування того, що є системним і стійким, а що змінним, що головним, а що другорядним. Він припускає з'ясування вкладу окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого.

Поширення принципу системності у нашому дослідженні пов'язане з поняттям педагогічної системи. Ми використовуємо розуміння педагогічної системи як сукупності взаємозалежних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості студента.

Аналіз літератури показав, що системний аналіз професійної підготовки припускає розроблення відповідної моделі. Л.О. Ненашева, Л.Г. Сьомушина, як модель професійної підготовки, називають навчальні плани і навчальні програми, які відбивають зміст навчальної інформації і комплекс навчальних задач, що забезпечують формування системи знань, умінь і сприяють виробленню професійно значимих особистісних якостей [5].

На думку В.Е.Анісімова, ця модель повинна бути сукупністю навчальних задач і способів їх. Аналогічну ідею ми знаходимо в О.О.Вербицького. Автор, розробляючи теорію контекстного навчання, доводить необхідність моделювання майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі. Подібний тип моделювання є не що інше, як використання системи задач і завдань, спрямованих на формування основ професійної діяльності [1, 2].

Слід зазначити, що в нашому уявленні модель підготовки студентів не повинна обмежуватися описом навчальних планів, програм, задач, а органічно вписувати їх у більші елементи системи. При цьому ми обираємо структурно-функціональний тип моделі і об'єкт розглядається як цілісна система, яку під час аналізу розчленовують на складові частини, компоненти, елементи, підсистеми. Між виділеними частинами системи знаходяться структурні відносини, що описують підпорядкованість, логічну і тимчасову послідовність розв'язання окремих задач. Іншими словами, при даному типі моделювання здійснюється системний аналіз досліджуваного об'єкта.

Принцип системності вимагає реалізації єдності педагогічної теорії, експерименту і практики. Педагогічна практика є дійовим критерієм істинності наукових знань, положень, що розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає і джерелом нових проблем освіти.

Принцип системності, розглянутий у нашому дослідженні, припускає: прагнення розглянути об'єкт вивчення, в даному випадку неблагополучну сім'ю, як певне цілісне утворення, як систему; виявлення в цій системі безлічі елементів, що її складають, кількісна і якісна оцінка параметрів цих елементів; встановлення способу зв'язків цих елементів (мікроструктура);

навчальних занять і способи пред'явлення студентам інтегрованого змісту досліджуваного матеріалу.

Відповідно до принципу гармонізації інтегративний підхід до змісту освіти не повинен вступати в опозицію до традиційного підходу через те, що останній об'єктивно існує і нині є основою функціонуючої системи освіти, тобто використання нових форм і методів роботи зі студентами на тлі вже існуючих лише доповнюють і сприяють ефективності навчання фахівців. Відповідно до позиції В.І.Загвязінського, існують такі механізми гармонізації названих підходів: взаємного доповнення; домінантного перетворення, коли один підхід є базою для іншого; опосередкування, коли обидва підходи гармонізуються через третє, опосередковуючу ланку [3].

Таким чином, принцип гармонізації допускає співіснування і взаємодію інтегративного і традиційного підходів до змісту педагогічної освіти.

Принцип кваліметричної обґрунтованості передбачає необхідність об'єктивізації добору і логічного структурування змісту дисциплін, що інтегруються, вимагає визначення рейтингу цих дисциплін, а також розроблення надійних тестових вимірників рівня сформованості інтегративності знань тих, кого навчають, і методики інтерпретації результатів тестування.

Реалізація принципу кваліметричної обґрунтованості у нашому дослідженні дозволила концептуально змінити підхід до оціночного ставлення підготовки студентів до роботи з неблагонадійними сім'ями, а саме: більш поширити можливості накопичення та надання інформації для навчальної діяльності студентів; набагато розширити можливості складання завдань, які застосовуватимуться в організації навчальної діяльності студентів; якісно визначити контроль за діяльністю студентів, який забезпечує при цьому поширення та гнучкість аналізу дослідження.

Для студентів під час дослідження з'явилася можливість сприяти формуванню рефлексії своєї діяльності, активному розкриттю різноманітних педагогічних ситуацій, ретельному аналізу сучасних питань сімейного виховання.

У нашому дослідженні ми спиралися на положення принципу системності, що є одним з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єктів як системи. Він відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, орієнтує на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову і свої закони функціонування.

В основі цього принципу лежить відмова від однобічних аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження, а основний акцент робиться на цілісність інтегрованих якостей об'єкта, їхнє походження, тому увага має бути зосереджена на виявленні зв'язків і взаємовідносин як у самому об'єкті, так і з навколишнім середовищем. З цього випливає, що зміст освіти у вищій школі, крім професійно-орієнтованих знань, має забезпечувати життєву, практичну мудрість; здатність передбачати наслідок учинків, відрізнити істотне від випадкового в поведінці;

7. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 16-25.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112с.

9. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 47-52.

10. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.”, 2003. – 296с.

11. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel.

Подано до редакції 08.04.2006

УДК 371.4

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНОГО ХОЗЯЙСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Гальцова Наталия Валериевна  
старший преподаватель*

*УКЦ Харьковской национальной академии городского хозяйства,  
г.Ялта*

**Постановка проблемы.** Современные условия развития и реформирования экономических и социально-культурных областей жизни Украины ставят вопросы совершенствования подготовки управленческих кадров практически для всех отраслей экономики страны.

Успешность развития экономики Украины зависит от эффективного функционирования огромного количества предприятий, организаций и фирм. Успешная работа последних зависит от тех трудовых ресурсов, которые имеются на этих предприятиях, и от умелого использования данных ресурсов, а именно от правильного и грамотного управления персоналом, которым занимаются менеджеры. Следовательно, для экономики страны и дальнейшего успешного развития общества необходима тщательная, грамотная подготовка менеджеров.

Личность менеджера, его умение общаться с людьми является главной составляющей профессиональной деятельности. Общение есть сущностный способ бытия человека, необходимое условие его развития и деятельности [4]. Сегодня, в период огромного роста развития коммуникаций и информационных технологий, совершенствование культуры делового общения является наиболее актуальной сферой дальнейшего прогресса в развитии общества и экономики Украины [2].

Менеджер может достичь значительных результатов в управлении производством, повышении экономических показателей при условии непрерывного совершенствования своей культуры делового общения в системе непрерывного профессионального образования.

Главный ориентир обновления содержания образовательных программ определен в Государственной национальной программе

«Образование. Украина XXI столетия», в которой указана необходимость максимального учета этнических и региональных особенностей, широкого использования национальной культуры, современных достижений науки, а также мирового психолого-педагогического опыта.

**Целью статьи** является обоснование актуальности исследования проблемы психологических условий развития культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства в системе непрерывного профессионального образования.

**Анализ исследований и публикаций.** Вопросы психологии делового общения исследовались в различных научных трудах, в которых отражены психологические аспекты сущности управленческого процесса (М. Альберта, А.Л. Журавлева, Л.М. Карамушка, М.Х. Мексон, А. Файоля, и др.); роль руководителя в деловом общении (В.И. Маслов, С.Г. Молл, В.М. Шапель), содержание методов и форм подготовки кадров в различных социальных сферах (В. Зигерт, Н.Л. Коломинский, Л. Ланг, В.А. Семиченко, и др.).

Влияние общения на сознание субъекта представлено в работах таких учёных, как В.Ю. Боров, А.А. Брудный, А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик, А.В. Коваленко, О.О. Леонтьев, В.Ф. Петренко, А.П. Назаретян, Е.В. Селезнев, В.И. Степанский, О.К. Тихомиров, Ю.А. Шерковин и др. В украинской психологии весомый вклад в исследование проблем общения сделали Г.А. Балл, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вирна, А.К. Дусавицкий, М.М. Заброцкий, Г.С. Костюк.

Психологические аспекты развития культуры делового общения являются многоуровневыми, полифункциональными процессами взаимодействия людей в рамках трудовой деятельности и требуют изучения его на психофизиологическом, психическом и личностном уровнях. Проблема общения исследовалась приверженцами семиотического направления в социолингвистических и герменевтических аспектах. Знаковый семиотичный подход отражен в работах А.А. Брудного, А.А. Звезгинцева, Ю.М. Лотмана, Р. Шералиева, Е.Д. Шукурова и др. В актах общения, согласно представлениям семиотики, осуществляется представление «внутреннего мира» одного субъекта другому субъекту, а общение стало представляться как акт взаимодействия субъектов, как объединение участников в целое, которое имеет такие особенности, которые не свойственны другим формам интеграции [1-5].

**Основное изложение материала.** Центральным моментом в деловом общении является диалог, в котором объединяются позиции, принципы, точки зрения, равноправные голоса [3].

На взгляд А.А. Бодалева, неверно считать, что общение – это процесс, в котором происходит усреднение личностных качеств общающихся, их унификация. Очевидно, что динамика психических процессов и состояний зависит от условий, форм, средств взаимодействия людей в процессе общения. Общение открывает возможности выявления и развития способностей личности [1].

В связи с тем, что в настоящее время не существует какой либо

«формувати особистість фахівця» за образом і подобою своєю чи своїм уявленням про ідеал педагога, який сприймає себе «інженером людських душ» чи «скульптором внутрішнього світу особистості». Разом з тим, на нашу думку, цей принцип підносить професіонала, оскільки припускає в ньому здатність до професійного перетворення (бути різним з різними вихованцями, причому бути різним одночасно), вміння інтегруватися з проблематикою реальної життєдіяльності студентів.

Принцип адекватності ми розглядаємо в декількох аспектах досліджуваної проблеми підготовки фахівців, насамперед специфіці розв'язуваних нами в педагогічній діяльності задач взаємодії з неблагонадійними сім'ями в умовах сучасного суспільства. Це означає, що підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з такими сім'ями повинна базуватися насамперед на адекватному підході до цієї проблеми, що містить у собі специфіку методів і форм взаємодії з такими сім'ями, і урахуванням їхніх особливостей.

Принцип варіативності ми розглядали у кількох ракурсах: і як принцип, і як фактор формування готовності фахівців до роботи з неблагонадійними сім'ями, оскільки варіативність як основна вимога до організації підготовки студентів важлива в розширенні пізнавальних і технологічних можливостей педагогічного процесу, як необхідний фактор реалізації майбутнім педагогом своїх індивідуальних особливостей у становленні педагогічного стилю взаємодії з неблагонадійними сім'ями.

Нами також були виділені принципи, запропоновані Ю.М.Сьоміним, серед яких - принципи генетичної обумовленості, цільової детермінації, гармонізації, кваліметричної обґрунтованості [8].

Принцип генетичної обумовленості, відповідно до якого інтеграція змісту освіти в цілому, і педагогічної зокрема, є одним із виявів фундаментальної закономірності циклічності розвитку наукового знання, розглянутої в працях Е.Н.Слисєєва, Б.Д.Кедрова, В.Н.Садовського, О.І. Субетто [1-9]. Закон циклічності реалізується через механізми інтеграції і диференціації знань. Змінюваність інтеграції і диференціації знань утворює, за В.Н.Садовським, хвилі ступеня цілісності систем знання [7]. Сучасний етап розвитку освіти характеризується істотним зростанням інтегративних тенденцій, що знаходить відбиток у системі знань, які функціонують у сфері вищої освіти. Виходячи з даного принципу, ми дотримувалися позиції інтегрованого підходу до змістовної сторони формованих у студентів знань, що саме по собі є логічним при розгляді проблем сім'ї і сімейного виховання. Цілісність з однієї сторони і диференційність знань з іншої є передумовами для формування фундаментальності і змістовності знань про проблеми неблагонадійної сім'ї, що обумовлює потенційний професіоналізм фахівця.

Принцип цільової детермінації припускає спрямованість педагогічної інтеграції змісту освіти на досягнення позитивних результатів. І це не єдина вимога даного принципу. Необхідно розрізняти критерії, згідно з якими буде здійснюватися педагогічне інтегрування, котре забезпечує цілісність і єдність цього процесу, адекватні йому форми проведення

позитивну кінцеву мету. З безлічі проблем треба вибирати ті, які є найбільш актуальними для сучасної педагогічної практики. У пошуках, визначенні конкретних цілей дослідження треба обов'язково передбачати і можливий "економічний ефект", тобто зменшити обсяг і тривалість роботи, домогтися кращих результатів роботи.

Під час дослідження необхідно перевіряти ефективність існуючих методів, застосовувати нові методи та прийоми роботи, порівнюючи їх зі старими, поліпшувати їх. У висновках дослідження доцільно подавати практичні, методичні рекомендації з підвищення ефективності навчального процесу, що посилює ефективність педагогічного дослідження.

Принцип міждисциплінарних зв'язків у нашому дослідженні припускає відображення в змісті навчальних дисциплін тих дидактичних взаємозв'язків, які сприяють інтеграції і диференціації професійних знань. Психологічною основою міждисциплінарних зв'язків є утворення у свідомості студентів міжсистемних асоціацій, що дозволяють відбити різноманітні явища в їхній єдності, у їхній багатосторонності й протиріччях.

Міждисциплінарні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до професійного навчання на сучасному етапі. Їхня наявність дозволяє створити у студентів уявлення про системи понять, універсальних законів і комплексних проблем. Вони обумовлені сучасним рівнем розвитку науки взагалі і педагогічної, зокрема. Інтеграція наукових знань висуває нові вимоги до фахівців. Зростає роль знань в області суміжних наук і умінь комплексно застосовувати їх при розв'язанні наукових і професійних завдань.

Міждисциплінарні зв'язки служать способом розкриття в змісті навчання сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки, що виникають під впливом процесів інтеграції: соціалізації, гуманізації, теоретизації. Такі зв'язки варто також розглядати як засіб відображення в змісті кожного навчального курсу і в навчальній діяльності студентів продуктів межнаукової інтеграції, що значно підвищує рівень науковості навчання і його роль у формуванні як наукового, так і професійного світогляду студентів.

Разом з тим, незважаючи на різнобічні теоретичні розробки з проблеми сім'ї та сімейного виховання, багато навчальних дисциплін, які вивчають цю проблему, розщеплені у свідомості студентів на абсолютно не пов'язані відомості, що значно утрудняє цілісне сприйняття різних аспектів проблеми.

Спираючись на гуманістичний підхід у процесі професійної освіти студентів, але не ставлячи перед собою спеціальної задачі добору відповідних принципів, виділимо все-таки один, котрий органічно закономірно впливає з попередніх міркувань, – принцип додатковості, «прилаштування» викладача до студента, до процесу його власного становлення як фахівця.

Звернемо увагу на те, що цей принцип не може бути сприйнятливим інакше, як образа, з погляду традиційно думаючого педагога, який звик

целостной программы по психологической подготовке менеджеров гостиничного хозяйства к эффективному общению в разных условиях, в том числе в экстремальных, формированию профессиональной стрессоустойчивости, на наш взгляд, необходимо определить основные направления данного аспекта подготовки менеджеров. Недостаточно изучена проблема постоянных коммуникационно-информационных перегрузок менеджеров, неумения их правильно распределить нагрузку и время, что также связано с культурой делового общения. Исследование психологических условий развития культуры делового общения представляет научный интерес и открывает перспективы для улучшения успешности профессиональной деятельности менеджеров через повышение их собственной культуры общения в процессе получения профессиональной подготовки.

Суть проблемы составляет противоречие между объективной потребностью в грамотном профессиональном общении менеджеров с коллективом, отдельной личностью, гостями курортно-рекреационных комплексов и недостаточным уровнем их подготовки.

Актуальность проблемы, отсутствие ее целостного, комплексного решения на всех этапах профессиональной подготовки менеджеров обусловили выбор темы исследования: «Психологические условия развития культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства в системе непрерывного профессионального образования». Объект исследования – развитие культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства. Предметом исследования являются психолого-педагогические условия совершенствования подготовки менеджеров гостиничного хозяйства в системе непрерывного профессионального образования.

Цель исследования состоит в разработке концептуальных основ психолого-педагогических условий развития культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства и обозначении пути совершенствования их профессиональной подготовки в системе непрерывного образования.

Гипотезой предполагаемого исследования является предположение о том, что успешность деятельности менеджера возрастёт, если обеспечить непрерывную подготовку и коррекцию культуры делового общения, начиная с подготовки данных специалистов в учебных заведениях и заканчивая последипломным образованием, а также различными курсами повышения квалификации, тренингами и обучающими программами в процессе всей трудовой деятельности менеджера.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были сформулированы следующие задачи: изучить литературные источники и результаты научных исследований по вопросам культуры делового общения, обозначить и описать компоненты делового общения, проанализировать психологические особенности профессиональной деятельности менеджеров и выявить роль культуры делового общения в их успешной деятельности, исследовать связь уровня культуры делового

обширения с успешной профессиональной деятельностью, проанализировать тенденции развития культуры делового общения будущих менеджеров и уже работающих на предприятии, разработать и экспериментально проверить программу повышения культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы: теоретические – анализ, синтез, сравнение, упорядочивание, систематизация теоретических и исследовательских данных (выявление состояния исследуемой проблемы методической подготовки менеджеров); эмпирические – наблюдение, тестирование, интервью, методы математической статистики и сравнительного анализа экспериментальных данных (определение особенностей культуры делового общения менеджеров и его влияния на успешность производственного процесса).

Теоретико-методологической основой исследования являются работы, которые основываются на: психологических теориях развития личности и особенностях ее становления (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов); теоретических положениях об активности личности, которая раскрывается в противоречивом, самостоятельном становлении субъекта к действительности, другим людям и к себе (С.Л. Рубинштейн); психологических подходах к гуманизации профессиональной подготовки (А. Маслоу, Д.А. Леонтьев.); идеях целостности личностного и профессионального развития человека (Б.Г. Ананьев, О.Г. Молл, В.А. Семиченко, и др.).

Основные источники исследования: исследования будут проводиться на базе Крымского гуманитарного университета (г. Ялта), Харьковской национальной академии городского хозяйства (г. Харьков), гостиничных комплексов Крымского региона. На первом этапе исследования предполагается изучение научной и методическая литература, результатов научных исследований по вопросам культуры делового общения и психологических условий ее формирования. Обозначение основных понятий, критериев и показателей измерения исследуемых явлений. На этой базе сформирована рабочая гипотеза, определен предмет, объект, цель и задачи исследования, разработана методическая база изучения компонентов делового общения менеджеров и психологических условий его развития в процессе обучения.

На втором этапе предполагается проведение исследования психологических условий развития и формирования культуры делового общения менеджеров, длительное время проработавших на предприятиях гостиничного типа, и менеджеров, только закончивших обучение и не имеющих производственного опыта (проведение сравнительного анализа).

На третьем этапе будет обосновано и экспериментально проверено внедрение в практику программы спецкурса «Оптимизация делового общения», подведен итог формирующего эксперимента

**Выводы.** Теоретическая значимость предполагаемого исследования заключается в выявлении состояния и тенденций развития культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства на всей территории

наиболее важных; учета всех внешних влияний под час проведения дослідної роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу; багаторазової перевірки одного і того самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки й уточнення одержаних даних; філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних у дослідженні результатів.

Принцип зв'язку теорії з практикою. Сьогодні вузівська освіта занадто орієнтована на абстрактно-теоретичні конструкції і фрагментарне їх застосування в майбутній професійній діяльності студентів, що надалі призводить до повної професійної розгубленості фахівця і не сприяє реалізації його потенційних можливостей у конкретній професійній ситуації.

У зв'язку з цим виникає проблема так званої функціональної грамотності (термін запропонував В.О.Попков), стосовно педагогічної освіти це говорить про те, що знання мають бути функціонально незалежними від їхньої фундаментальності і змісту, а це повною мірою відповідає завданням нашого дослідження у підготовці фахівців дошкільної освіти [6].

Принцип зв'язку теорії і практики дозволяє нам розглядати зміст знань і умінь студентів з урахуванням потреб практики сучасної освіти і виховання дошкільників, а також враховувати особливості проблем сім'ї взагалі і неблагонадійної зокрема.

Принцип об'єктивності припускає проникнення в сутність педагогічних явищ, не вносячи при цьому чогось не властивого даному явищу іманентно, не вносячи в нього властивостей суб'єкта, який пізнає, того, що йде від самого дослідника – суб'єкта пізнання, тобто не вносячи в пізнання суб'єктивного. «Шлях дослідження почуттєвих явищ, що йдуть від зовнішнього світу, від речей, є шляхом їх об'єктивного пізнання», - відзначає А.Н.Леонтьев [4].

Суб'єктивізм педагогічних відносин доповнюється суб'єктивним світом самого дослідника, тому що він є носієм неповторного життєвого досвіду, своєрідного педагогічного шляху, власного уявлення про педагогічну науку.

Принцип об'єктивності потребує: перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюючими та взаєморегулюючими методами вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу; повторного огляду уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної чи пошукової роботи; фіксації всіх виявів якостей та властивостей особистостей, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту; зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібності й розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ; одержання наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників навчально-виховного процесу; постійного самоконтролю дослідника за своїми власними переживаннями, емоціями, що нерідко суб'єктивує фіксацію наукових фактів.

Принцип педагогічної ефективності орієнтує не на будь-яку, а саме на

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** Такими принципами є: цілісності вивчення проблеми, комплексного використання методів, зв'язку теорії з практикою, об'єктивності, педагогічної ефективності, міждисциплінарних зв'язків, додатковості, адекватності, варіативності, генетичної обумовленості, цільової детермінації, кваліметричної обґрунтованості, системності.

Принцип цілісності вивчення проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями ми вважаємо доцільним тому, що це визначена якісна повнота, внутрішня єдність розглянутого педагогічного явища, що виражається в його системності, структурності, стійкості, відособленості і специфічній якості. Він висловлює інтегративність, самодостатність педагогічної системи. Реалізація даного принципу визначається ступенем сформованості, зібраності й інтегрованості розглянутого педагогічного явища.

Даний принцип дозволив нам визначити зв'язки між проблемою формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями та змістом навчального процесу взагалі, тому що ця проблема не може розглядатися окремо, і формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями безумовно здійснюється в межах цілісного навчального процесу.

Різноманіття зовнішніх впливів як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру: встановлення зв'язку досліджуваного феномена із сутнісними особливостями загального процесу підготовки фахівців вищої освіти та особистостями безпосередніх учасників експериментальної роботи; показ різноманіття зовнішніх впливів, які позначаються на формуванні якостей фахівця, на ході самого педагогічного процесу, і викладенні методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчального процесу, тобто студентів і викладачів; розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, їхнє виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить); чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному навчальному процесі (його специфіка, загальні і часткові функції).

Принцип комплексного використання методів дослідження процесу підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, який зумовлений складністю та різноманітністю самого процесу підготовки фахівців вищої освіти. Крім того, педагогічні явища і факти завжди тісно пов'язані, мають різні зв'язки, прості та складні залежності, типове і своєрідне, загальне й індивідуальне.

Так, принцип комплексного використання методів, на наш погляд, потребує: багатоцільової настанови під час вивчення різних педагогічних явищ, що й позначається на формуванні декількох дослідницьких завдань (вивчення сутності і структури явища, його рушійних сил, внутрішніх факторів, зовнішніх умов; шляхів і засобів педагогічного керівництва процесом формування явища на підставі врахування всіх здобутих теоретичних положень); охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими і виділення з них

Крымского региона с учетом региональных и этнических особенностей последнего. Практическая значимость исследования: заключается в том, что предложенные методики позволят повысить уровень подготовки менеджеров к продуктивному деловому общению и на практике применять полученные умения и навыки, а также позволят применять их при отборе кадров на руководящие должности, включать в программы учебных заведений и подготовительных курсов. Научная новизна исследования состоит в том, что делается попытка систематизировать и обосновать использование различных методов и техник обучения деловому общению как компонента успешной профессиональной деятельности менеджера, влияющего на раскрытие новых психических качеств и возможностей личности.

**Резюме.** У статті подано обґрунтування дослідження щодо проблеми психологічних умов розвитку культури ділового спілкування менеджерів готельного господарства у системі неперервної професійної освіти.

**Резюме.** В статье дано обоснование исследования по проблеме психологических условий развития культуры делового общения менеджеров гостиничного хозяйства в системе непрерывного профессионального образования.

**Summary.** In the article the ground of research on the problem of psychological terms of development of culture of business intercourse of managers of hotel economy in the system of continuous trade education is given.

#### **Література**

1. Бодаев А.А. Личность и общение. – М.: Наука, 1983. – 271 с.
2. Борев Ю.Б., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986. – 302 с.
3. Иванова Е.М. Психология изучения человека в трудовой деятельности. – М.: МГУ, 1992. – 246 с.
4. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
5. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. – М.: Рефл-бук, 1999. – 278 с.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 371.4

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КРЫМУ В НАЧАЛЕ XX В.**

*Головань Татьяна Михайловна  
старший преподаватель кафедры педагогики*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

**Постановка проблемы.** Совершенствование современного дошкольного воспитания в Украине в соответствии с Законом «О дошкольном образовании» невозможно без осмысления опыта прошлых поколений, особенно в те периоды истории, когда закладывались его основы. Таковым можно однозначно считать начало прошлого столетия.

Особый научный интерес представляет изучение особенностей развития дошкольного воспитания в Крыму, в котором проживали и проживают люди различной национальностей.

Именно в начале XX в. Крым стал интенсивно развиваться как здравница, появились в том числе и первые детские курорты. В них стал накапливаться опыт не только оздоровительной, но и образовательной работы с детьми, в том числе раннего и дошкольного возраста. Их с

уверенностью можно считать своеобразными, присущими именно Крыму типами учреждений общественного воспитания детей.

**Целью данной статьи** является определение роли детских колоний как оригинального типа учреждений общественного воспитания детей в Крыму в начале XX столетия.

**Анализ последних публикаций.** Проблема становления и развития дошкольного воспитания в Украине обращает на себя внимание многих отечественных учёных. Весомый вклад в разработку концептуальных положений развития дошкольного воспитания в условиях национально-культурного возрождения Украины внесли Л. Артёмов, А. Богуш, Е. Проскура, О. Сухомлинская, М. Стельмахович, И. Улюкаева.

К истории развития отечественного дошкольного воспитания во второй половине XIX – начале XX столетия обращались С. Амбрасон, Л. Батлина, З. Ногачевская, С. Попыченко, Т. Слободянюк, В. Сергеева, Т. Филимонова, И. Улюкаева.

История развития образования в Крыму изучается А. Аблятиповым, С. Вишневым, В. Ганкевичем, Н. Дундук, М. Канишевой, Л. Маршал, М. Прохорчик, Л. Редькиной, С. Шуклиной, Т. Шушарой. Отдельные процессы, связанные со становлением и развитием дошкольного воспитания в Крыму во второй половине XIX – начале XX века затронуты в исследовании и научных статьях А. Аблятипова, в основном в контексте становления интернатных учреждений образования – детских приютов и сиротских домов, где воспитывались дети и дошкольного возраста. [1-9]

**Изложение основного материала.** В начале XX века в Крыму возникли первые детские общественные учреждения, предназначенные для оздоровления и лечения ослабленных и больных детей. Почин здесь принадлежал профессорам медицины Московского университета А.А. Боброву и Н.Ф. Филатову. А.А. Бобров на собственные средства основал в 1902 году в Алушке «санаторию» для детей, больных костным туберкулёзом. Санаторий А.А. Боброва в Крыму появился на два года раньше лечебницы Роле в Швейцарии и на два года позже балтийского санатория для больных туберкулёзом суставов и рахитом Н.А. Вельяминова. Санаторий был рассчитан на 90 детей и функционировал круглогодично.

А.А. Боброву удалось добиться разрешения на покупку земли в Алушке под строительство здравницы. Для санатория была специально отведена земля на 90 лет. Санаторий состоял из нескольких отдельных домиков на 12 детей. Основную часть средств на строительство вложил сам А.А. Бобров, остальную – пайщики «Общества санатория для детей в Алушке», учредителями которого были А.А. Бобров и Н.Ф. Филатов.

16 апреля 1902 года санаторий принял первую группу детей. В санаторий принимались слабые и золотушные дети от 4 до 14 лет, требующие для поправления здоровья длительного пребывания на ЮБК, всех вероисповеданий и национальностей.

Керченское общество попечения о детях возникло 28 сентября 1889 года. Оно имело целью содействовать физическому и нравственному

черт. Сущностью этого процесса должно стать формирование у студентов антимещанского самостановления, которое отсутствует у интеллектуала. Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, интеллектуал, антимещанское самостановление.

**Резюме.** Гуманізація та гуманітаризація освіти забезпечують умови для самореалізації майбутніх спеціалістів у просторі сьогоденної культури, для будівлі в кожному вузі гуманітарної середі, яка допомагає у формуванні у них ноосферного мислення, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу та високих правових рис. Суттю цього процесу повинна стати формування у студентів антиміщанського самостановлення, яке відсутнє у інтелектуала. Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, інтелектуал, антиміщанське самостановлення.

**Summary.** Humanization and humanitarization of education provide conditions for self-actualisation of the future expert in a space of modern culture; create not only humanitarian environment in Higher Educational institutions but also develop the noo-spheric thinking, creative abilities and moral characteristics. The crux of the problem is a forming of anti bourgeois self actualisation, which is not peculiar to the intellectual. Key word: humanisation, humanitarization, intellectual, anti bourgeois self actualisation.

#### **Литература**

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М., 1994.
2. Иванов-Разумник Р.В. История русской общественной мысли. Т.1. Индивидуализм и мещанство в русской литературе и жизни XIX в. – СПб, 1907.
3. Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема // Формирование российского интеллигента в университете. – СПб., 2000.
4. Колокол.– 1862.– 1 июля.
5. Николаенко С. Сучасна законодавча основа в системі майбутніх освітнього та наукових процесів в Україні і світі // Вища школа. – 2003. – № 4-5. – С. 3-19.
6. Социология молодежи. Учебное пособие. – Ростов н/Д, 2001.
7. Шубкин В.Н. Молодое поколение в кризисном обществе // Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития. – М., 1995.

Подано до редакції 11.04.2006

УДК 371.4

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ: ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ**

*Жаровцева Тетяна Григорівна  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, м.Одеса*

**Постановка проблеми.** Проблема підготовки фахівців вищої професійної освіти є найважливішою дидактичною проблемою, у якій необхідно визначити систему положень, що виконують роль принципів.

Принцип (лат. principium – початок, основа) у довідковій літературі розглядається як керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, поводження [9]. Виходячи з цього будь-яка дія, у даному випадку педагогічна дія, повинна ґрунтуватися на певній ідеї, вимозі, яка оптимально і логічно пояснює його і сприяє успішній реалізації цієї дії, а отже під принципом ми розуміємо керівну ідею, основне вихідне положення теорії або теоретичної програми, засади системи, які є узагальненням і поширенням якогось положення.

**Метою даної статті** є обґрунтовано і доказово розглянути досліджувану проблему з позицій виділення провідних принципів, що лежать в основі підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями і мають специфічний зміст у контексті проблеми.



хочу», но при этом «труд должен соответственно оплачиваться», 70% мечтают о семье «построенной на рациональной основе», о материальной и духовной самостоятельности и независимости.

Когда студентам было предложено завершить и прокомментировать два альтернативных утверждения: «Всякий человек немного эгоист, но я...» и «Всякий человек немного альтруист, но я...», выявилась большая группа студентов-гуманитариев – 57% – считающих, что «каждый человек прежде всего самоценен, думает о себе, заботится о собственном благе» и что «именно эгоисты живут по нормальным человеческим законам и не прикрываются покрывалами моральных кодексов», «именно эгоисты более других преуспевают в жизни», что «эгоизм – не грех, не порок, а норма, и если человек действует не в личных целях, он просто психически неполноценен». 18,3% опрошенных студентов-гуманитариев считают, что «добро, красота, альтруизм спасут мир», что «именно альтруизм как бескорыстная забота о благе других отличает человека от животных», и что «эгоизм, чрезмерное себялюбие и противопоставление себя, любимого, другим людям, их интересам – это патология личности, которую нужно лечить». 24,7% опрошенных студентов высказались неопределенно, противоречиво и составили группу конформистов.

Как видим, среда сегодняшних студентов-гуманитариев неоднородна. Только сравнительно небольшая часть студентов отличается наличием антимещанского самоопределения, которое, по мнению Р.В. Иванова-Разумника, выражается в альтруистической направленности личности, противостоянии насилию, благоговению перед культурой, наличии чувств совести, стыда, личного достоинства и личной ответственности за происходящее, эмоций сострадания, благоговения перед прекрасным [2, с.16]. Не случайно М.С. Каган назвал интеллигента «человеком с большой совестью» [3, с.130-133], наличие которой и отличает его от прагматически мыслящего интеллектуала-технократа, «существенными чертами которого является примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями [1, с.211].

Сказанное позволяет сделать **вывод** о том, что модернизация системы высшего образования должна способствовать росту числа интеллигентов в студенческой среде. Высшая школа может и должна стать почвой, на которой вырастает национальная интеллигенция – этот озоновый слой общества – образованные, творчески мыслящие люди, ратующие за процветание мира, цивилизации, своей страны и каждого человека, утверждающие добро и красоту в природе, обществе, мире человеческих отношений. Гуманизация и гуманитаризация образования, усиление воспитательной работы в вузах сегодня становятся стратегическими направлениями модернизации высшей школы. Стержнем этих процессов должно стать воспитание национальной интеллигенции.

**Резюме.** Гуманизация и гуманитаризация образования обеспечивают условия для самореализации будущих специалистов в пространстве сегодняшней культуры, для строительства в каждом вузе гуманитарной среды, которая помогает в формировании у них ноосферного мышления, ценностных ориентаций, творческого потенциала и высоких правовых

воспитанию детей, нуждающихся в защите и попечении.

В 1902 году в Керчи Обществом попечения о детях была устроена детская колония, которая провела отчетное лето в Старом Карантине у моря. С 4 мая по 3 августа в колонии пребывало 30 детей, 7 мальчиков и 23 девочки. Пребывание у моря благотворно отразилось на здоровье детей [1].

В 1905 году по инициативе частных лиц в Ялте возникло Общество врачей по созданию санатория для ослабленных детей. До 1906 года делами общества заведовал временный комитет, избранный собранием учредителей в мае 1905 года. Тогда же был утверждён и устав Общества.

По предложению В.М.Готлиб с июня 1906 года была открыта в виде опыта небольшая колония для 12-20 детей. Благотворительную помощь оказали П.Г. Шелапутин, А.В. Лебедева, ими был предоставлен большой дом из 11 комнат в Ай-Тодоре, на самом берегу моря. Колония могла существовать благодаря мягкости климата Ялты с мая по октябрь. Сразу на целый год колонию открыть не удалось. Общее руководство колонией осуществляла В.М. Готлиб. Член правления, директор Ялтинской гимназии А.Г. Готлиб вёл книги, делопроизводство и исполнял воспитательные функции. Супруги вносили полную плату за своё содержание.

В течение 4-х месяцев при детях постоянно находились учитель гимнастики и физических упражнений, воспитательница, при маленьких детях – няня была и прислуга. Медицинская часть лежала на врачах колонии А.В. Дьяконовой и Л.А. Финкельштейне.

В 1906 году колонии содержалось всего 17 детей: двое – бесплатно, двое – за уменьшенную плату и 13 детей за полную. За полное содержание (квартира, стол, медицинский и воспитательный уход) взималось 45 рублей в месяц. Дети проводили в колонии от 2-х до 3-х месяцев, в общем, они провели здесь 893 дня. Обстановка комнат состояла из железной кровати с матрацами из морской травы, шкафа, игрушек. На территории колонии имелась площадка для игр, луг, был оборудован пляж.

Колония предназначалась для слабых и болезненных детей. Не принимались дети с заразными болезнями и психически больные. Под постоянным наблюдением врачей и воспитателей находились 14-15 мальчиков и 9 девочек. Дети соблюдали санитарно-гигиенический режим, принимали воздушные, солнечные и морские ванны, катались на лодках, играли в подвижные игры. С ними регулярно проводилась гимнастика на открытом воздухе, экскурсии. Лечение медикаментами проводилось лишь в крайних случаях.

Режим дня был таким: дети вставали в 7-8 утра, в 8 часов – первый завтрак, с 9 до 11 часов проводилось лечение солнечными ваннами на пляже, в 11 часов – второй завтрак, с 12 часов – прогулки и гимнастика, с 14 до 16 часов – морские ванны, в хорошую погоду в палатке обед. С 17 до 19 часов проводились длительные игры или прогулки, в 19 часов – ужин, с 19 до 20 часов организовывались игры и пение в рекреационных комнатах, с 20-21 часа – сон.

В колонии предъявлялись высокие требования к гигиене, организовано было и дополнительное питание. А.Г. Готлиб принимал

участие в наблюдениях за детьми. Опытный учитель г-н Сейдль руководил гимнастикой и подвижными играми.

Колония имела хорошие медицинские результаты: дети прибавляли в весе, не болели, хорошо себя чувствовали. Некоторые занимались огородничеством. В распоряжении детей было много игрушек: крокет, серсо, лото, шахматы [6, 7].

Колония имела свой Устав, было создано Общество содействия. Средства на существование собирались путём пожертвований, а также на доходы от проведения Обществом вечеров, спектаклей.

Согласно Уставу в колонию принимались слабые и болезненные дети в возрасте от 4 до 15 лет. Работала колония круглогодично. Для детей школьного возраста проводились школьные занятия.

Колония имела всероссийское значение, так как принимались дети на лечение из всех губерний России. Дети были из различных сословий: фельшеров, сестёр милосердия, учителей, чиновников. Многие находились в колонии бесплатно. Так, из отчётов о деятельности колонии видно, что в 1908 году из 28 детей 4 лечились бесплатно, в 1910 году из 42 детей бесплатно лечились 6, в 1911 году из 46 детей – 8, в 1912 году из 63 детей бесплатно пролечились 19 [7, 6].

Врачи работали безвозмездно. Большими патриотами своего дела были руководившие в разные годы колонией врачи Б. Ножников, Н. Лампси. Просуществовала колония восемь лет. В 1912 году колонии по соизволению государя была безвозмездно передана земля в Ай-Даниле, на границе с Гурзуфом, колонии было присвоено имя цесаревича Алексея Николаевича [4].

Также на ЮБК в начале XX в. было организовано лечение детей солнцем, воздухом и водой в детской лечебнице докторов Л.А.Финкельштейна и А.Л.Якубовского. Лечебное учреждение «Отрадное» находилось вблизи Ялты на границе имения Чукурлар, занимало значительный участок морского берега с идеально чистым воздухом.

Состав детей был самым разнообразным: это были и грудные дети, и дети раннего и дошкольного возраста, и школьники. За жаркие месяцы в лечебнице получали лечение более 200 детей, причём детей грудных и первых лет жизни было не менее 40%. Под влиянием лечебных природных факторов дети набирали в весе, приобретали загар, у них исчезали симптомы многих болезней, дети становились более резвыми, жизнерадостными, у них улучшался аппетит и сон. С заразными болезнями в лечебницу дети не принимались. В учреждении был строгий распорядок жизни [9].

В 1906 году в Ялте был учреждён первый в России детский курорт доктора В.Б. Ляпидуса. На ЮБК до этого функционировал единственный детский санаторий в Алушке, открытый в 1902 году доктором А.А. Бобровым для лечения детей, больных костным туберкулезом. К тому времени в России были лишь Врачебно-Санитарный приют в г. Ораниенбауме и приют в г. Аренсбурге на острове Эзель для золотушных и рахитных детей.

подлинными интеллигентами.

Изучение и сопоставление словарных определений позволяет назвать интеллигенцией социальную группу, профессионально занимающуюся умственным трудом и имеющую специальное образование. Характеризуют интеллигента развитой ум, способность к духовному творчеству, креативность. Но эти же черты присущи и интеллектуалу. А отличает их прежде всего путь формирования, который для интеллигента всегда сопряжен с борьбой с мещанством, т.е., по словам Р.В. Иванова-Разумника, антимещанское самоопределение [2, с.16].

В «Колоколе» [4] ещё в 1862 году А.И. Герцен утверждал, что мещанство – это «последнее слово цивилизации, основанной на безуловном самодержавии собственности». Мещанскими добродетелями он называл раболепие, стяжательство, пошлость, серость, стремление «быть как все», плоское и трафаретное мышление. В борьбе с этим социальным злом и формируется интеллигенция как духовная элита общества, его озоновый слой. В связи с этим интерес представляет определение состояния процесса формирования национальной интеллигенции, особенно в среде студентов-гуманитариев.

Целью нашего исследования, проведенного в 2003-2005 гг. на гуманитарных факультетах (историческом и факультете иностранной филологии) Таврического национального университета им. В.И.Вернадского, являлось определение состояния, тенденций развития и особенностей процесса формирования национальной интеллигенции в среде студентов-гуманитариев, выделение условий, способствующих или препятствующих его успешности.

В ходе исследования посредством наблюдений, бесед, интервью, анкетирования, ранжирования и других методов было обследовано 350 студентов-гуманитариев. Исследование показало, что сегодняшние студенты-гуманитарии отличаются расчетливым стремлением к накоплению интеллектуального капитала, 40% планируют приобрести, а часть из них параллельно приобретают второе высшее образование. 87% студентов характеризует наличие четко выраженного стремления к материальной и духовной самостоятельности, независимости, 32% из них мечтает «в будущем ни в чем себе не отказывать и пополнить ряды наиболее богатых людей», 54% опрошенных хотели бы «приобщиться к среднему классу», 59% предполагают заняться частным предпринимательством, 18% видят себя госслужащими, 5% предпочли бы индивидуальную творческую деятельность. Подавляющее большинство студентов психологически готовы к рыночным отношениям, 47% из них полностью согласны с принципом, высказанным М. Тетчер: «Нет вечных врагов, нет вечных друзей, есть вечные интересы». Ещё 42% разделяют мысль Д. Моргана: «Что нельзя сделать за деньги, можно сделать за очень большие деньги». За этими ёмкими фразами четко видна идеология интеллектуального мещанства.

Анализ футурологических эссе студентов-гуманитариев показал, что 87% из них готовы «очень много работать», чтобы «добиться всего, чего я

социальный заказ общества, по сути консервативна. Она воспроизводит модель общества, породившего её, и тем самым закрепляется его стабильность. Совершенствование рыночных отношений, динамизм общественной жизни, рост гуманистических тенденций и другие перемены в обществе обусловили необходимость новаций в образовании, актуализировали проблему всеобщего непрерывного образования. Сегодня, как подтверждает статистика, процент функциональной неграмотности населения, т.е. неспособность людей к адаптации в новых условиях жизни, значительно выше элементарной неграмотности – 14 против 2. Поэтому субъекты образовательного процесса призваны не просто фиксировать социальный заказ, но и предвидеть его изменения в ближайшем будущем и, главное, суметь трансформировать их в конкретные образовательные программы в соответствии со своей спецификой.

Не будем забывать и о том, что постсоветскую, в том числе и вузовскую молодежь, исследователи называют «потерянным поколением» с такими негативными чертами, как жажда жизни, социальная апатия, массовый антипатриотизм, недоверие к власти, поклонение чужим идолам, эгоизм, стяжательство. Отмечаются также рост потребительских настроений в молодежной среде, дегуманизация отношений, кризис нравственных ценностей [6]. В результате происходящих в обществе катаклизмов, как утверждает известный социолог В.Н. Шубкин, «социальный и моральный климат изменится не в лучшую сторону, когда нынешние студенты станут элитой общества. Общество будет более прагматичным, более жестоким и циничным, более лживым и беспощадным к слабым» [7, с. 58].

Не считаться с этим нельзя. В противовес очевидным тенденциям можно поставить гуманизацию и гуманитаризацию образования, ориентирующие его на создание условий для самореализации, самоопределения личности в пространстве современной культуры, создание в каждом образовательном учреждении гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности. Это становится возможным при комплексном подходе к проблемам гуманитаризации образования, использовании гуманных технологий обучения и воспитания, организации обучения на границе гуманитарных и технических сфер, междисциплинарности в образовании, функционировании цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузе как фундаментального, исходного образовательного и системообразующего, преодолении стереотипов мышления и утверждения гуманитарной культуры.

Это особенно актуально для высшего гуманитарного образования, поскольку специалисты этого профиля ответственны за духовное содержание общественной жизни, ибо они – наследники и хозяева национальной культуры, носители достоинств интеллектуальной элиты. Они должны отличаться не только развитым интеллектом, но и быть

В то же время исцеляющий климат ЮБК практически не использовался для лечения детей.

В 1906 году В.Б. Ляпидус оборудовал в Ялте обширный морской пляж, где было организовано лечение детей физическими силами природы, солнечными, солнечно-воздушными, песочными ваннами, врачебной гимнастикой и подвижными играми. Здесь дети могли лечиться, закаливаться и просто развлекаться. На пляже были обустроены парусиновые кровати в два ряда для мальчиков и девочек. Режим жизни детей был близок к режиму в лечебнице Л.А. Финкельштейна.

Большой популярностью пользовались воздушные ванны, имеющие целью закаливание детей. Проводились подвижные игры по системе профессора П.Ф. Лесгафта и под руководством его специалистов. Игры по Лесгафту, рассчитанные на правильное и целесообразное развитие, тесно связаны с развитием находчивости, ума, честности. Дети делились на старших и младших. Пребывание на пляже было платным: за лечение и участие в подвижных играх 20 рублей в месяц. Для бедных детей и морские ванны, и игры были бесплатными.

Профессором В.Б. Ляпидусом написаны методические советы по использованию солнечных, воздушных и других ванн, с которыми он выступал на заседании Ялтинского медицинского общества, в его выступлении приводились многочисленные примеры о лечении годовалых детей от рахита, когда увеличивался гемоглобин, появлялись зубы, ребёнок становился весёлым.

В лечебнице был строгий распорядок жизни: 1 период дня (от 9 до 13 часов) – песочные, солнечные, солнечно-морские ванны, морские купания; 2 период дня (с 15 до 19 часов) – воздушные ванны вместе с подвижными играми, гимнастическими упражнениями и врачебной гимнастикой.

Солнечные ванны проводились даже для грудных детей длительностью от 8 до 12 минут. Обязательно контролировался пульс. Ванны ежедневные. Солнечно-морские ванны проводились также ежедневно по 5-15 минут через 30-40 минут после солнечных. Для этого вода в ванне нагревалась с раннего утра до 11-11.30 до температуры 25-26 градусов. Морские купания назначались детям не младше пяти лет, не истощенным и не нервным. Дети купались в зависимости от реакции организма через или каждый день.

Для организации песочных ванн предварительно просеянный желтый песок утром рассыпался тонким слоем на деревянной площадке и прогревался до 37-42 градусов. Ребёнок укладывался в деревянный ящик, под голову подкладывалась подушечка из морской травы. Голова обязательно затенялась зонтом и охлаждалась компрессом. Всё тело ребёнка до шеи засыпалось песком, слой над грудной клеткой был меньшим. Продолжительность сеанса составляла до 10 минут. Всё время измерялось дыхание, пульс по височной артерии, персонал наблюдал за выражением лица ребёнка и его самочувствием. Дыхание ребёнка учащалось на 5-10 вдохов в минуту, пульс учащался на 20-30 ударов в минуту. Песочные ванны вызывали сильное потение, поэтому после

принятия ванны ребёнок заворачивался в сухую простынь и переносился в тень или за ширму. После всего его обмывали в тёплой ванне или душе. Эти ванны назначались через день, не более 12-15 за курс лечения. Воздушные ванны дети принимали ежедневно после 15 часов обнажённые, в лёгких штанишках и сандалиях.

Подвижные игры, гимнастические упражнения проводились под руководством опытных специалистов с учётом индивидуальных особенностей, состояния здоровья детей. Загородные прогулки с детьми проводились в сопровождении персонала и желающих родителей [3].

В начале XX столетия в Ялте функционировала также детская колония Ялтинского отдела Лиги борьбы с туберкулёзом, возглавляемая доктором П.И.Нания. В 1912 году в докладе [5] им отмечались основные воспитательные задачи колонии: 1. Колония должна не только оздоравливать, но и наполнить день ребёнка полезной и разумной деятельностью. 2. Педагоги должны не насиловать, а подмечать наклонности каждого ребёнка.

В колонии были дети как дошкольного, так и школьного возраста; и бедные, и нищие, и беспризорные. Детей привлекали к различным полезным видам деятельности: начинали с игры, потом переходили к чтению. Легом читали сказки, басни в лицах, занимались с детьми декламацией. Программа чтения была различной в зависимости от возраста детей.

При организации игр с детьми воспитателям рекомендовалось не менять слишком часто игры, а также сглаживать конфликты между мальчиками и девочками во время игр, учитывать интересы детей при выборе игр. Кегли рекомендовали использовать и для физического развития детей, и для счёта. Крокет больше использовали для детей дошкольного возраста. Достаточно широко применялась в колонии гимнастика, особенно целесообразная для больных детей, по мнению доктора П.И.Нания, легкая гимнастика с флажками. Пением также занимали детей, в основном, в вечерние часы. Пели хором, соединяли пение с игрой, движением. Пели даже дети до 5 лет.

Организовывали в колонии и школьные занятия математикой и письмом, дети с удовольствием занимались рисованием, маленькие дети занимались раскраской, лепкой из глины. Дети постарше учились вышивать крестиком. Особое место в колонии занимал труд. Детей привлекали к изготовлению навесов, баркасов, учили пользоваться даже рубанком, столярным станком. Дети выпиливали лобзиком цифры, ножи, палитры, топоры. Очень нравились детям занятия по плетению из прутьев, камыша и даже бамбука, посадка цветов и некоторых овощей.

Особенно доктор П.И.Нания подчёркивал необходимость любви руководителей к детям.

В Евпатории в 1910 г. был открыт детский пляж «SANINAS», руководимый докторами Г.А. Галицкой и Б.И. Казасом, расположенный в дачном районе на самом берегу моря. Здесь проводилось лечение воздушными, солнечными, морскими, песочными ваннами, массажем,

УДК 378.37013  
**ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КАК  
ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Дружинина Галина Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,  
г.Симферополь*

**Постановка проблемы.** В развитии украинской высшей школы четко определились ключевые тенденции. Одна из них охватывает внешние характеристики образовательного пространства и связана с ориентацией на Европейский союз и требования Болонской конвенции: «образование для всех», «общество, которое постоянно учится», «дифференциация обучения», «эффективность обучения» [5]. Эта тенденция означает технологизацию и евростандартизацию учебного процесса в вузах, развитие взаимосвязей студентов и преподавателей, выход на новый уровень социокультурного и интеллектуального развития.

**Цель статьи** – обоснование процесса формирования национальной интеллигенции как проблемы модернизации образовательного процесса в высшей школе Украины.

**Анализ исследований и изложение основного материала.** В европейском образовательном пространстве, определенном Болонским процессом, не уделяется должного внимания решению проблемы развития личности будущего специалиста в учебно-воспитательном процессе и обществе в целом. Согласно европейским стандартам, выпускник высшей школы формируется учебным процессом как технологическая система, выстроенная по кредитно-модульному принципу. Отечественная же традиция ориентирована на формирование как профессионала, так и личности специалиста с помощью преподавателя (И. Добрянский, Л. Закс, И. Зборовский, И. Кашеева, О. Щуклина, С. Кубицкий и др.), в ней большая роль отводится лекционно-практической работе, разнообразным формам взаимосвязи студента и преподавателя [1-7].

Думается, что доминирование лекционно-практической системы, курсов и академических групп, выдержавшие проверку временем, отечественной школе следует сохранить, сберечь. При этом не нужно отказываться и от позитивных наработок западной высшей школы – гибкости, адаптированной к нашим условиям, компьютеризации учебного процесса и, прежде всего, системы контроля за качеством знаний студентов. Прагматизация, материальная заинтересованность, обеспеченная жизнь психологически привлекательны для выпускников не только западной, но и любой высшей школы. Но не менее привлекательными для наших студентов должны остаться интеллектуализация, ориентация на духовное саморазвитие и самосовершенствование, стремление к интеллигентности, которое формируется отечественной высшей школой.

Система образования и воспитания, призванная выполнять

просторі є, на нашу думку, інтерес до різних форм культури (мистецтво, традиції, норми поведінки, стосунки, одяг, творчість та ін.), потреба у самовизначенні, саморозвитку, самоспостереженні, готовність до пізнання різних культур, позитивна світоналаштованість, готовність та здатність сприйняти, зрозуміти і прийняти інше, як інакше.

Полікультурність як особисте надбання ми розуміємо як збагаченість дитини знаннями про різні культури, гнучкість (як уміння адекватно реагувати на зміни соціуму і обирати форму поведінки), розуміння факту існування інших культур як інакших з позитивною налаштованістю щодо них, приязне ставлення до різних форм образотворчості. Як дарунок тим дорослим, які залучають дитину до високого мистецтва, культури, є народження їх власного “Я” та “Я” дитини. Перспективи подальших пошуків ми бачимо у конкретизуванні моделі полікультурного простору, розробці та апробації програми міжкультурної взаємодії у ньому; продовженні досліджень у напрямку духовного становлення особистості дошкільника, удосконалення професійної готовності педагога до проектування і моделювання полікультурного простору дошкільного освітнього закладу та ефективної діяльності, життєтворчості, діалогу з дитиною у ньому.

**Резюме.** У статті представлено результати експериментально-теоретичного дослідження проблеми розвитку творчої особистості у полікультурному просторі дошкільного освітнього закладу. Визначено структуру полікультурного простору та функції образотворчого мистецтва у ньому. Обґрунтовані педагогічні умови розвитку елементів толерантності в процесі образотворчості.

**Резюме.** В статті представлені результати експериментально-теоретичного дослідження проблеми розвитку творчої особистості в полікультурному просторі дошкільного освітнього закладу. Визначено структуру полікультурного простору та функції образотворчого мистецтва у ньому. Обґрунтовані педагогічні умови розвитку елементів толерантності в процесі образотворчості.

**Summary.** The results of experimental-theoretical investigation of the problem of a creative personality's development in a polycultural space of a pre-school educational institution are represented in the article. The structure of polycultural space and the functions of the fine arts in it, are also defined. Pedagogical conditions of developing the elements of tolerance with senior under school-age children in the course of their fine arts classes are substantiated.

#### Література

1. Детство в контексте культуры и образования: Материалы X Международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». — СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2003. — 600 с.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. — М.: Народное образование, 1999. — 208 с.
3. Дронова О.О. Проектування поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища у дошкільному освітньому закладі // Проблеми сучасної педагогічної освіти. — Сер.: Педагогіка і психологія. — Зб. Статей.: Вип. 6.4.1. — Ялта: РВВКДГІ, 2004. — С. 197 — 203.
4. Дронова О.О. Образотворча діяльність як елемент поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища дошкільного освітнього закладу // Зб. наук. праць БДПУ №2 — Бердянськ, 2005. — С.33 — 40.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. — К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. — 243 с.
6. Петровский В.А. Кларина, Л.М., Смывина Л.А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. — М.: Нов. шк., 1993.
7. Ребенок в мире культуры / Под ред. Р.М. Чумичевой. — Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. — 558 с.

Подано до редакції 26.03.2006

гимнастикой и электризацией. пляж работал с 9 до 14 часов.

Для детей день начинался приемом воздушных ванн, он сопровождался гимнастическими упражнениями или подвижными играми под руководством специалистов. Дети принимали ванны в коротеньких штанишках, на голое тело. Они заканчивались душем с температурой воды 20-24 градуса, а в жаркие дни — морскими купаниями.

Затем дети завтракали, после катались на лодках с участием руководительниц. После этого, часам к 12, дети принимали либо солнечные, либо песочные ванны по указанию врача. День заканчивался массажем, электризацией или ортопедической гимнастикой. На пляже имелся громадный гимнастический зал с большими просветами в крыше, здесь принимались воздушные ванны, проводились подвижные игры и специальная гимнастика. Имелись также несколько площадок для приема солнечных и песочных ванн, столовая, буфеты, беседка для чтения. [2]

Председателем Симферопольского общества «Детская помощь» на протяжении 13 лет его существования была С.С. Шнейдер, членами общества были 37 человек.

По инициативе Общества была приобретена земля для устройства детской колонии на ближайшие пять лет на берегу моря между Саками и Евпаторией. Колония активно действовала в 1905-1908 годах, в 1913 году она вновь была открыта после четырехлетнего перерыва.

Дача под колонию бесплатно предоставлялась С.М. Топаловым. Общество предполагало построить собственное здание. Колония функционировала с мая по конец августа, три месяца, в две очереди по 6 недель каждая, для мальчиков и для девочек. Отбор детей проводился по санитарным листам, где сообщались сведения и о семейных, и об экономических условиях. Дети принимались с 6 лет, в основном это были дети городской бедноты. Было охвачено 240 детей. Персонал колонии состоял из двух учительниц и заведующей, обслуживающего персонала, врача. Общее наблюдение за деятельностью колонии осуществляли члены правления общества — С.С. Шнейдер и другие [8].

**Выводы:** В начале XX в. на ЮБК в Евпатории, Керчи активно действовали детские оздоровительные колонии для детей. Их в полной мере можно считать учреждениями общественного воспитания, так как они охватывали детей из различных социальных слоев общества. Колонии отрывались благотворительными обществами и частными лицами и решали не только задачи непосредственного оздоровления, но и другие задачи воспитания детей раннего, дошкольного и школьного возраста.

Детские колонии Крыма начала XX в. можно с уверенностью считать оригинальным типом учреждений общественного воспитания для данного региона. Именно в начале XX в. в Крыму климатические возможности стали активно использоваться для лечения, оздоровления и воспитания крымских детей, а также детей из различных регионов Российской империи.

В детских колониях применялись передовые для того времени методики воспитания детей дошкольного возраста — Ф. Фребеля, П.Ф.

Лесгафта. Врачи и педагоги стремились к реализации принципа природосообразности в воспитании: учитывали возраст, пол детей, их индивидуальные особенности.

**Резюме.** В статье мова йде про організаційні та змістовні засади діяльності дитячих оздоровчих колоній в Криму на початку ХХ в.. Розглядається їх місце в суспільному вихованні дітей дошкільного віку. Ключові слова: дитячі оздоровчі колонії, суспільне виховання.

**Резюме.** В статье идёт речь об организационных и содержательных основах деятельности детских оздоровительных колоний в Крыму в начале ХХ в.. Рассматривается их роль в общественном воспитании детей дошкольного возраста. Ключевые слова: детские оздоровительные колонии, общественное воспитание.

**Summary.** The speech goes In article about the organizational and rich in content bases of activity of child health colonies in Crimea at the beginning of ХХ.. Their role in the public education of children of preschool age is considered. Keywords: child health colonies, public education.

#### Литература:

- 1.Быковская Н.В. Благотворительность по-керченски // Таврические ведомости. – 1993.– № 47.
2. Евпатория как курорт и климатическая станция: Евпатория, 1910.– 32с.
- 3.Ляпидус В.Б. Первый в России детский курорт на морском пляже доктора В.Б.Ляпидуса (1906).– Ялта,1909. – 31 с.
4. Мальгин А.В. Русская Ривьера.– Симферополь: СОНАТ.– 2004.– 352 с
5. Нания П.И. Доклад доктора П.И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом.– Ялта,1913.– 12 с
6. Отчёт общества детской климатической колонии в Ялте. (ЮБК) за 1906 г.– Ялта, 1907.– 21с.
7. Отчёт за 1907 г. общества детской климатической колонии в Ялте. Функц. 3-й год. – Ялта, 1908.– 18с.
8. Отчёт о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год.– Симферополь: Типография Г.М. Эпеля,1914. – 50 с.
- 9.Финкельштейн Л. Лечение солнцем, воздухом и водой в детской лечебнице.– Санкт-Петербург, 1908.– 32 с.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 371.67

## СЛОВО ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ДИТЯЧОЇ КАРТИНИ СВІТУ

*Горбунова Наталя Володимирівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології  
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта*

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми пов'язана з загальною кризою розвитку суспільства, яке не знає „за якими зірками жити” (Х.Ортега-і-Гассет) і це незнання передає новим поколінням. Фактично кризове становище системи виховання та освіти, кризове становище більшості сімей, кризове становище дитячої частини населення нашого суспільства висуває на перші позиції фундаментальну філософську проблематику безперервності історії, культурної традиції, зв'язку соціокультурних поколінь.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В сучасному соціальному знанні поняття дитинства є актуальним і активно використовується. Насьогодні в соціумі, за умов системної кризи, назріла необхідність полідисциплінарного вивчення дитинства, заснованого на діалозі наук.

В культурологічних дослідженнях дитинство стало самостійним об'єктом аналізу під впливом розповсюдження психоаналітичного підходу (Ф.Дольто, З.Фрейд, Е.Еріксон, К.Юнг). Значний вплив на вивчення дитинства мала культурно-історична концепція дитячого розвитку,

освіти елементами різних культур, представлених у образотворчому мистецтві, що розкривають самоцінність та значимість культури; визначення педагогом творчого характеру полікультурної освіти з високим ступенем свободи дитини у виборі, самовизначенні.

Педагогічна підтримка образотворчості у полікультурному середовищі дошкільного освітнього закладу полягає у збільшенні ступеня свободи дитини, створенні умов для ознайомлення з культурою різних народів через образотворче мистецтво, виховання елементів толерантності в процесі ознайомлення з реалістичним та абстрактним мистецтвом та при обговоренні продуктів образотворчості. Ефективними формами педагогічної підтримки образотворчості в полікультурному просторі дошкільного освітнього закладу в процесі експериментальної роботи виявилися “творчі майстерні”, ілюстрування казок народів світу, виготовлення ляльок за національними традиціями, подорожі з Маленьким Принцем (“Цікаві країни і люди”), цикл занять “Чарівний світ абстрактного мистецтва”, обговорення дитячих малюнків, національні свята, виготовлення елементів національного одягу для театралізованих вистав, фольклорні свята, екскурсії до музею народного побуту, залучення батьків до спільної образотворчої діяльності з дітьми (“Моя сім'я цікава”) та ін.

Збагаченню педагогічної компетентності та формуванню готовності до професійної діяльності у полікультурному середовищі дошкільного освітнього закладу сприяли авторський спецкурс “Народні художні промисли та ремесла України”, дослідницька робота студентів по вивченню полікультурного середовища регіону, складання педагогічного портфоліо “Шедеври світової культури”, проведення тижнів національної культури на факультеті, організація виставок дитячої творчості та ін.

**Висновки.** Упродовж дослідження гіпотеза отримала підтвердження. Ми перевірили експериментально модель полікультурного освітнього простору як середовища розвитку дитини, збереження її субкультури і Дитинства. У створеному інформаційному, особистісному та предметно-просторовому середовищі дитина отримала можливість розвиватися як суб'єкт соціуму, суб'єкт культури. Зміст, програма, форми та стиль спілкування педагога з дитиною були опосередковані образотворчим мистецтвом, яке є поліфункціональним у соціумі та інтегрує різні форми і типи культур. На цьому матеріалі доцільно і ефективно розгортається крос-культурний педагогічний процес, спрямований на виховання дитини як “Людини Світу”. Образотворче мистецтво в усіх його видах та формах є цікавим, зрозумілим дітям. Знаки та символи культури “закодовані” у творах мистецтва, особі майстра та його ставленні до світу, викликають увагу дітей, пробуджують найкращі почуття, активізують емоції, стимулюють образотворчість. Головна проблема полягає у особі педагога, його художній компетентності, толерантності у ставленні до мистецтва, умінні визнавати за будь-якою культурою право на існування, здатності зробити зрозумілими і цікавими для дітей досягнення різних культур для подальшого самостійного вибору, самоідентифікації тощо. У дошкільному дитинстві очікуваним результатом життєтворчості у полікультурному

який інтегрує поняття “полікультура” .

Полікультурна освіта в період дошкілля розглядається нами як залучення дітей до етнічної, загальнонаціональної та світової культури; зацікавлення нею і започаткування готовності та уміння жити у багатокультурному та полі етнічному середовищі.

Полікультурний простір дошкільного освітнього закладу постає у дослідженні як система міжкультурних соціальних та освітніх стосунків, що сприяє інтеріоризації національної культури, формуванню загальнолюдських цінностей засобами полікультурної освіти, вихованню елементів толерантності, стимулюванню і збагаченню образотворчості.

Структуру полікультурного простору презентують: полікультурний колектив дітей, багатокультурний склад педагогічного колективу і сім'ї, крос-культурний характер педагогічного процесу, соціокультурне середовище дошкільного освітнього закладу, мистецтво та образотворча діяльність дошкільників.

Дитяча образотворчість як педагогічний феномен виступає результатом цілеспрямованого введення дітей у світ мистецтва як форму та результат творчої поведінки людини, вагомого елементу культури.

Мистецтво як феномен культури у освітньому просторі дошкільного закладу покликане реалізувати свою поліфункціональну природу і виступає засобом комплексного розвитку особистості дитини на шляху соціалізації. Образотворче мистецтво інтегрує та віддзеркалює різні типи культур. Наприклад, східний тип культури орієнтує людину на досягнення життєвих цілей переважно через удосконалення власних духовних якостей, тренування психіки, розвиток внутрішньої духовної культури, шляхом змінення свого ставлення до оточуючого світу. Західний тип культури орієнтує людину на досягнення своїх життєвих цілей переважно шляхом вивчення зовнішнього світу і підкорення його собі за допомогою техніки; на перебудову суспільного життя. Особливий пласт утворює національне народне мистецтво: художні промисли та ремесла. Компетентність педагога у галузі різних типів культур, образотворчого мистецтва та субкультури дитинства відкриває можливості для збагачення методичної бази супроводження образотворчої діяльності такими методами як споглядання, занурення, філософські бесіди, оживлення предметів, об'єктів та явищ, ідентифікація з образом художника, наслідування творчої манери художника та інші.

Сучасний етап розвитку соціуму потребує принципово нового підходу до проблем розвитку суспільства, культури, виховання і соціалізації дитини. У дошкільному дитинстві можна констатувати три головні сфери прояву культури. По-перше, ставлення дитини до природи. По-друге, ставлення дитини до іншого. По-третє, ставлення дитини до себе. Образотворчість інтегрує усі сфери культури особистості і створює умови для їхнього розвитку, виховання елементів толерантності.

Гіпотеза складалася з припущення, що полікультурний простір дошкільного освітнього закладу стає середовищем педагогічної підтримки образотворчості за умов збагачення змісту і структури полікультурної

представники якої розглядали культурний розвиток як вrostання мовленнєвих форм спілкування людей у внутрішній план індивідуальної свідомості, тобто інтеріоризацію культури (Л.Виготський, О.Леонтєв, О.Лурія, Д.Ельконін). За сучасних умов активізувалося дослідження дитинства як особливої субкультури (Т.Алієва, Н.Большунова, О.Гаспарова, М.Гудмен, О.Копейкіна, Н.Короткова, В.Кудрявцев, Н.Михайленко, В.Мухіна, В.Савченко та ін.). Питанням становища дитини в родині приділяється значне місце в працях соціологів (С.Вольфсон, С.Голод, Р.Зідер, О.Коллонтай, О.Харчев, Н.Шимін та ін.). [1-7]

**Мета статті.** Виявити лексичний запас дітей дошкільного віку щодо певних тематичних категорій; здатність тлумачити слова та добирати асоціації до них.

**Виклад основного матеріалу.** Ставлення до дитинства та якості життя дітей завжди проголошувалися стратегічними завданнями нашого суспільства, належали до низки показників його духовного та соціального здоров'я. Теоретичними засадами цього виступають сучасні соціально-психологічні теорії соціалізації, в межах яких дитинство осмислюється як особлива субкультура та як одна з умов успішного розвитку суспільства. Життєздатність будь-якого суспільства пов'язується з діяльністю інститутів освіти, що функціонують і на ранніх вікових щаблях. Водночас, в цьому контексті осмислена соціальна роль дорослої частини суспільства, що розглядається і як суб'єкт освітнього процесу. На педагогічному й соціально-психологічному рівні за дитиною також визнається суб'єктивна функція, проте на рівні досліджень макросоціальних процесів, дитинство випадає з поля зору. Дитина залишається в цьому контексті „кандидатом в люди” (Л.Зеленов). Актуальність визначення соціально-онтологічного статусу (ролі) дитинства в суспільстві обумовлена необхідністю виявлення його „суб'єктного”, активного місця в соціально-історичному наслідуванні суспільства. У теперішній час накопичилися соціально-психологічні, педагогічні, соціологічні емпіричні дані про становище, соціальне функціонування світу дитинства.

Науковці доводять, що “світ” для дітей шести - семи років – це реальність, яка дещо відрізняється на різних етапах розвитку. Спочатку світ для дитини “зовнішнє легкий і внутрішньо простий” (Василюк Ф.Є.). Згодом світ розширюється та ускладнюється, стає “внутрішньо та зовнішньо складним”. Світ – це системи різних порядків, які дитина поступово опановує за допомогою дорослого.

З метою виявлення того, що уявляє собою для дитини світ та як вона визначає своє місце в ньому побудували синонімічну низку для пояснення категорії “світ, довкілля, все, всі, світ навкруги, світ – хто, світ – що”. Матеріалом були кольорові олівці, аркуші паперу. Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину, яку можна б було назвати словом “світ”. По ходу виконання та обговорення малюнка експериментатор виявляв розуміння того, що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповісти на низку запитань: “Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як тебе

намалювати?” У протоколі відзначали, які доповнення з`являлися в малюнку дитини, а також відповіді. Відповіді дітей та малюнки оцінювали за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнків, вибір форми малюнку, та кольорів для передачі зображення. До виконання завдання було залучено дітей різного соціального статусу.

Аналізуючи результати виконання дітьми дидактичної вправи “Світ очима дитини”, ми звернулися до методів математичної статистики, що відбувалася за такими критеріями: композиційні особливості малюнка: алегоричність (реальність зображення); композиційна цілісність; різноманітність або одноманітність засобів зображення; тематичні пріоритети.

Малюючи світ, 82% дітей відтворювали зображення за допомогою Земного шару або об`єктів, що знаходяться на Землі. У малюнках переважної більшості дітей (70%) зображено Сонце. Відповідаючи на запитання „Що таке світ?”, 80% дітей перераховували об`єкти та явища, характерні для Землі. Так, наприклад, Влад С. (група дошкільного закладу) назвав будинок, траву, стежку, квіти, сонечко, небо, веселку. Тетянка Т. (занятійна група): „квіти, дерева, дівчинка, гриб, трава, сонечко, дощик, яблука на дереві”. Зустрічалися також буквальні відповіді: “Світ – це коли світло” (10%). Лише 5% вихованців, які постійно відвідували дошкільний заклад, дали відповідь типу: “Світ – це люди”. На запитання “Світ – це хто?” діти дали три категорії відповідей, які ми умовно визначили: “Світ – це Я”, “Світ – це тварини (птахи)”, „Світ – це люди”. У відповідь на запитання “Хто ти в цьому світі?” більшість дітей називали своє ім`я. Значна частина відповідей була пов`язана з професійною діяльністю людини (“я лікар, я лікую ведмедика“, “я водій, у мене є кермо“, „я буду солдатом”, „я виросту і стану матусею”). Зустрічалися відмови від відповідей.

Більшість малюнків (75%) реально відтворювали світ, були композиційно цілісними, водночас, переважно одноманітними. Наведемо приклади розповідей дітей за власними малюнками. Єгор Ч. (група дошкільного закладу): “Це дерево. Трава. А ще тут ростуть квіти і гриби. А дерево високе – високе. Воно впирається в небо. Все росте , бо світить сонечко. В небі літають птахи. А коли вони стомлюються, то сідають на гілки відпочити”. Як видно з малюнка, хлопчик намалював лише об`єкти природи. Себе у світі він не намалював, хоча з бесіди з вихователем виявилось, що людей зображувати вміє. Малюнок має прямий задум. Всі об`єкти об`єднані тематично, розфарбовані яскравими кольорами.

Проаналізуємо інтерпретацію малюнку Поліни К. (група дошкільного закладу): “Це багатоповерховий будинок. Тут я живу. Ось вона я з хвостиками. А це моя мама. Ми повертаємося додому. Мама після роботи забрала мене з дитячого садка. У нас дома завжди світло, бо світить сонечко, в небі хмаринки і веселка, бо пройшов дощ”. Як бачимо, малюнок Поліни значно відрізняється від попереднього. Дівчинка в центрі намалювала себе, маму і свій будинок, отже, як бачимо саме близьке їй

багатонаціонального діалогу і співіснування різних національних культур в узгодженні їх головних цінностей [1, с.270-272].

Структурно-функціональні характеристики простору дошкільного освітнього закладу як соціально-виховної категорії та принципи побудови розвивального середовища у ньому визначені і обґрунтовані в роботах В.А.Петровського. Серед принципів вчений виокремлює “відкритість середовища культурі (з урахуванням регіональних особливостей)”, “діалог”, “толерантність”, “свобода самовираження” та ін. [6]. Діагностичний інструментарій, модель соціокультурного, предметно-просторового розвивального середовища, програма міжкультурної взаємодії в системах “Педагог – Дитина”, “Дитина – Мистецтво” презентовані в роботах Р.М.Чумічевої. На думку авторки педагог виступає “ретранслятором цінностей” між культурою і дитиною. Світ культури педагога, якій інтегрує цінності пізнання, морально-естетичні цінності, позицію щодо дитини і культури, естетичний смак, комунікабельність, толерантність та ін. створює емоційний комфорт дитини в світі людей і культури, спонукає до творчості [7, с.57-70].

Аналіз науково-методичних джерел та практики дошкільної освіти, власні багаторічні дослідження в галузі проблеми, осмислення, організації та функціонування освітнього простору дошкільного закладу свідчать про невизначеність у ній. Вчені і практики вивчають та випробують окремі елементи інформаційного, предметного, просторового середовища. Відчувається відсутність цілісної інтегрованої моделі полікультурного простору дошкільного освітнього закладу. Авторська модель поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища, механізми та психолого-педагогічні умови його функціонування як креативно-стимулюючого образотворчості та розвитку усіх сфер особистості дитини в ній презентована науковими статтями, дипломними роботами студентів, діяльністю експериментальних майданчиків Донбаського регіону [3; 4]. Поліхудожнє середовище стимулює і сприяє комплексному розвитку особистості дитини в період дошкілья. Воно перебуває у діалектичному зв`язку з полікультурним простором, як його складова. Полікультурний підхід визначає філософсько-методологічні засади нашого дослідження.

**Мета статті.** У цій статті ми презентуємо структуру полікультурного простору дошкільного освітнього закладу, розглядаємо категорії полікультурної освіти та розкриваємо деякі структурно-функціональні характеристики полікультурного простору як середовища педагогічної підтримки образотворчості дитини, обґрунтовуємо можливості розвитку елементів толерантності на матеріалі образотворчого мистецтва в період дошкілья.

**Виклад основного матеріалу.** Об`єктом дослідження було визначено діяльність дошкільного закладу щодо створення полікультурного простору, а метою — проектування полікультурного простору як середовища педагогічної підтримки образотворчості дитини. Пошук шляхів формування гіпотези відбувся у різних напрямках: визначення категорій полікультурної освіти; змісту полікультурної освіти дошкільників; засобу,



житті дитини, виконує гедоністичну, соціалізуючу, комунікативну, просвітницьку, виховну, компенсаторну, сугестивну та інші функції. Педагогічна підтримка, пробудження і розвиток дитячої образотворчості є актуальною науковою проблемою дошкільного дитинства. Створення адекватного освітнього середовища у дошкільному закладі стає сьогодні завданням галузевої практики [5].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У наших дослідженнях щодо розв'язання визначеної проблеми ми виходили з культурологічної складової гуманітарної особистісно-орієнтованої освіти, яка визначила розробку змістового підґрунтя полікультурного простору дошкільного закладу як середовища педагогічної підтримки образотворчості дитини.

Освіта у полі етнічному регіоні ініціює рішення спеціальних культурних проблем, а умови соціокультурного простору кожного регіону визначають специфічні цілі і завдання освіти. Донбаський регіон, наприклад, являє собою характерну мозаїку народів, культур, етносів. Тут мешкає понад 100 націй та народностей. Полікультурний простір освітнього закладу покликаний враховувати умови соціуму та освітню стратегію в регіоні, особливості розвитку особистості, її культурний спадок та започаткування для рішення проблем входження дитини у культуру в період дошкільної освіти.

Аналіз джерел педагогічної теорії і практики показує, що проблеми залучення дітей до національних та загальнолюдських цінностей, виховання культури міжнаціональних стосунків, педагогічної підтримки особистості дитини на шляху її морального, духовного становлення та самовираження займали певне місце в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених (Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, С.Т.Шацький, В.О.Сухомлинський та ін.). В роботах А.Маслоу, Дж.Міда, К.Роджерса ті ін. розглянуто низку питань, важливих для наукової постановки полі культурного простору освітнього закладу як середовища педагогічної підтримки особистості. Педагогічний аспект полікультурної освіти розкривається в роботах О.В.Гукаленко, З.А.Малькової, Л.М.Сухорукової, В.А.Петровського, О.Л.Кононко, Р.М.Чумічевої та ін. [1-7].

Насамперед, Г.Д.Дмитрієв зазначає, що у будь-якому соціумі є домінуюча культура, яка не завжди і не обов'язково перевищує іншу і різні мікрокультури. Щоб успішно функціонувати у культурно іншому середовищі, почуватися у ньому комфортно і створювати такі ж умови для оточуючих, треба пізнати цю культуру. Демократія і культура не успадковуються генетично: їх навчаються. Досвід демократичного життя у культурному різноманітті набувається роками. У полікультурному становленні людина проходить кілька рівнів: толерантність, розуміння і прийняття іншої культури, поважання культури, ствердження культурних розбіжностей. Навчання толерантності — перший, початковий і дуже важливий рівень у становленні учня і вчителя [2]. На думку С.М.Кириченка, культура є творчістю і результатом саморозвитку особистості, а різноманітність культур створює особливий простір етнічної своєрідності та ідентичності; полікультурність є середовищем

оточення важливе для неї. Малюнок композиційно-цілісний, відтворює реальне життя. Під час пояснення, дівчинка встановлювала причинно-наслідкові зв'язки, демонструвала обізнаність з явищами природи.

Щодо тематичних пріоритетів у змісті малюнків, то можна було виокремити такі групи: нежива природа (космічного масштабу – Сонце, веселка, хмари, місяць; в масштабах Землі – берег, каміння, гори, вода); жива природа (рослини, тварини); людина; світ людини (будівлі, міста, дороги, іграшки тощо); абстрактні фігури (крапки, лінії, хвилясті, кола, овали, кути, трикутники, прямокутники, каракулі).

Аналізу також підлягали об'єкти, що займали особливе місце в малюнку: об'єкт один на аркуші, розташований у центрі, намальований лінією з сильним натиском, колір. У більшості малюнків центральні об'єкти було намальовано яскравими кольорами у центрі аркушу. В 20% вихованців цей об'єкт одиничний на аркуші. У 80% центральними об'єктами є об'єкти неживої природи космічного масштабу. В 20% малюнків дитина малювала себе. 10% малюнків зображували каракулі. Щодо форм зображеного, то найбільш поширеними були – коло, овал, квіти, краплі, трикутники, прямокутники тощо. Ми також помітили, що в малюнках шестиліток, виконаних різними групами дітей (вихованцями дитячих будинків, дітьми, які постійно відвідували дошкільний заклад та дітьми “занятійних” груп) зустрічалися значні розбіжності. Так, малюнки першокласників, які постійно відвідували дошкільний заклад, відрізнялися сюжетністю, більш яскравими кольорами, проте в них переважно відображалися знання дітей про явища та об'єкти природи.

У малюнках дітей, які не відвідували дитячий садок, а приходили лише на заняття, центральне місце займали зображення самої дитини, її батьків, будинку. Іноді вони малювали каракулі. Ось що намалював Юрко Т. (ЕГ з.): “Це я і тато. А це наша машина. Тато її ремонтує. Машина не заводиться”. У малюнку зображено саму дитину та людину, з якою хлопчик проводить більше часу – тата. Батько часто бере хлопчика з собою, коли їздить на машині, ремонтує її. Отже, дитина відобразила частину свого життя, відтворила сімейні стосунки, тобто до предметно-тематичного складу увійшли: людина і світ людини. Всі об'єкти були розміщені в центрі аркушу, розфарбовані яскравими кольорами. Велика кількість дітей цієї групи відмовилася виконувати завдання, це можна пояснити відсутністю в них досвіду спілкування з незнайомими дорослими, невпевненістю в собі та своїх силах, боязню щось виконати погано.

У роботах вихованців дитячих будинків переважно було відображено реальне “доросле” життя: “цигарки”, “пляшка”, “бійка”, “парк”. Єгор В. (група дитячого будинку) намалював двох хлопців, які б'ються (схематичні зображення). Поруч - великий овал і два маленьких овали на землі. Самостійно прокоментувати свій малюнок хлопчик не міг. На прохання експериментатора пояснити, що він намалював і що це за овали хлопчик відповів: “Це пляшка і дві цигарки”. Малюнок намальовано простим олівцем, не розфарбовано. Об'єкти розташовано в лівому верхньому куті. Багато дітей відмовилися дати відповіді, що можна пояснити обмеженістю

їхніх знань про світ та низьким рівнем інтелектуального розвитку.

На наш погляд, такі розбіжності можна пояснити різними умовами життя дітей. Аналіз дитячих малюнків свідчив про те, що в дошкільних закладах проводиться систематична робота по накопиченню в малюнків знань про навколишнє, а також робота, спрямована на розвиток мовлення та технічних навичок малювання. Водночас саме в цій групі було найбільше типових відповідей. У дітей, які не відвідували дошкільні заклади, залежно від того, як батьки ставляться до процесу розвитку, система знань про довкілля була або дуже високого рівня, або нерідко була просто відсутньою. В таких дітей спостерігалася завищена самооцінка. Цікаво, що діти, виховані гувернантками чи надмірно прискіпливими батьками мали низький рівень самооцінки, їм була властива чітка орієнтація на думку батьків. Діти в умовах „вільного” виховання мали, як правило, або завищену самооцінку, або адекватну. На світосприймання вихованців дитячих будинків значно вплинуло „доросле життя”, дорослі, предмети та об’єкти найближчого оточення, водночас сприймання дуже обмежене. Вихованці з високим рівнем пізнавальної активності, допитливості, апелювали до книжкової інформації, наводили приклади з телевізійних дитячих передач і навіть підслуховували розмови дорослих, які з ними працюють. Тобто прагнули знайти радість, яскравість у всьому навкруги. Але таких дітей було дуже мало.

З’ясувавши ставлення дітей до світу нам було цікаво подивитися, як вони здатні визначати себе в цьому світі. Відповіді на запитання „Який ти?” у переважній більшості першокласників були такими: „Хороший”, „Гарний”, „Красивий”, „Сильний”, „Не знаю”. Майже ніхто з них не зміг дати відповіді на запитання: „Ти собі подобаєшся?” і пояснити чому саме. Діти, які відвідували „занятійні” групи, давали більш поширені відповіді: „Я дуже хороший”, „Я така розумна, як доросла”, „Я красиво танцюю”. У цих відповідях відчувалася оцінка, яку давали дітям батьки. Майже всі діти з цієї групи сказали, що вони собі подобаються. Дехто з малюнків навіть дав пояснення чому саме: „Бо я дуже гарна”, „Я дуже красива” тощо. Разом з тим легковажно говорили про свої негативи: „Та я друг (дереться). То ж я не дуже гарний.” (Говорить це з посмішкою). Вихованці дитячих будинків або відмовилися від відповіді взагалі, або не могли визначити які вони. Незначна частина цих дітей (≈10%) після втручання експериментатора давала відповіді на навідні запитання: „В мене є лялька”, „Я не б’юся”.

Дітям також пропонували назвати три головних слова про себе. Результати виконання дітьми цього завдання довели, що в словнику дітей, які виховувалися в сім’ї, був достатній запас лексики про себе. У переважній більшості дітей зустрічалися слова: „Я добрий, хороший, красивий”. Лише деякі шестилітки відходили від цих слів, вживаючи такі слова, як: „веселий”, „розумний”, „швидкий”, „роботящий”, „кмітливий”, „танцювальний”, „кавунний, бо люблю кавуни.” Відповіді шестиліток, які мешкали в дитячому будинку, обмежувалися одним словом: „Гарний”, „Поганий”, „Не знаю”.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на виявлення

герменевтики можна реалізувати й іншу її особливість – функцію становлення історичної свідомості, яка при всій відкритості й безмежності інтерпретаційних можливостей не дозволяє довільної інтерпретації. Отже, з одного боку, герменевтика допомагає відтворити глобальну сув’язь історії, з іншого – сприяє розширенню й оновленню тлумачних оцінок суб’єктивних ідей видатних діячів.

**Резюме.** На матеріалах досліджень англійського макаренкознавства в статті обґрунтовується доцільність та ефективність використання методології герменевтики та діалогу культур.

**Резюме.** На материалах исследования англоязычного макаренковедения в статье обосновывается целесообразность и плодотворность использования методологии герменевтики и диалога культур.

**Summary.** The article is an attempt to give proof of methodological meaning of hermeneutics and dialogism to study English publications devoted to A.Makarenko.

#### **Література**

- 1.Макаренко А.С.: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике.– Н.Новгород, 1992.
- 2.Богуславський М.Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти.– 1999.– №1.
- 3.Вернадский В. Очерки и речи. – М., 1923.
- 4.Гадамер Г.Г. Герменевтика і поетика.– К., 2001.
- 5.Гадамер Г.Г. Истина і метод.– К.,2000
- 6.Лотман Ю. Текст в тексте / Труды по знаковым системам.– Тарту,1981.
- 7.Поляков Л.В. Понимание в истории как история понимания/ Загадка человеческого понимания.– М., 1991.

Подано до редакції 02.04.2006

УДК 372.32

## **ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ДОШКІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДИТЯЧОЇ ОБРАЗОТВОРЧОСТІ**

*Дронова Ольга Олегівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Слов’янський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Особливістю сьогодення є зміна інфраструктури суспільства в бік його демократичності і полікультурності. Соціальним замовленням освіти на всіх її рівнях стає полікультурна освіта і виховання толерантності.

Дошкільня є для дитини періодом входження у соціум, як полікультурне середовище. Від народження вона активно досліджує його і відтворює у різних видах діяльності. Ця діяльність транслює соціуму інформацію про особистість, яка зростає.

Образотворчість є тим феноменом дошкільного дитинства, який активно вивчається психологами, педагогами, етнографами, мистецтвознавцями, фізіологами та ін. У образотворчості дитина розкриває себе, свій внутрішній світ, проблеми і переживання, потреби, бажання і мрії. Образотворчість є імпровізацією дитини „на теми життя” природи і соціуму, самопрезентацією у ньому. Організована педагогом, вона стає засобом та середовищем зближенням „світу дорослих” та „світу дитини”, діалогом культур, результатом та способом освоєння дитиною світу художньої культури. Образотворчість є поліфункціональним явищем в

враховано також той факт, що “сенси” будь-яких педагогічних теорій не піддаються остаточній, єдино вірній і незмінній у часі інтерпретації. У цьому контексті спираємося на думку видатного вітчизняного вченого і філософа В. Вернадського про те, що “історія науки повинна критично складатися кожним поколінням вчених й не тільки тому, що змінюються наші знання про минуле, відкриваються нові прийоми його відображення, ... бо завдяки розвитку сучасного знання у минулому набуває значення одне і втрачається інше” [3]. Зasadничим вважаємо твердження вченого, що “кожне покоління науковців знаходить в історії науки відображення наукових течій свого часу. Рухаючись вперед, наука не тільки створює нове, а й неминує переоцінює старе, те, що вже було пережито” [3].

В умовах сучасної стрімкої зміни соціуму, що відбувається в межах одного людського життя, в умовах глобалізаційних процесів і технократизації суспільства особливо актуальним постає завдання виховання такого нового громадянина світу, який міг би самореалізуватися у швидко змінюваних умовах сьогодення, не втрачаючи при цьому особистісної специфіки і не перетворюючись на конформіста або безвідповідального споживача. А тому набуває особливої ваги потреба формування такої особистості, в якій би логічно поєднувалися індивідуальна, соціальна і планетарна істота (В. Вернадський). Творчість А. Макаренка, на нашу думку, зберігає своє значення як важливий внесок у майбутнє, у нові педагогічні концепції, бо в ній є досвід втілення комплексної виховної програми особистості, якій притаманне почуття суспільної відповідальності.

Дослідженням англomовного макаренкознавства доведено, що використання понять і методів філософської герменевтики збагачує розуміння письмових текстів завдяки поєднанню двох складових – аналізу змісту розгляданого явища, яке є частиною певної соціокультурної реальності, і узагальненню цього явища в контексті минулих і сучасних педагогічних реалій. Ця бінарність приводить до висновку, що процес осягнення тексту є нескінченним і підпорядковується принципу руху колами, які постійно розширюються.

Інший теоретичний висновок полягає в тому, що повторне повернення від цілого до його частин і від сукупності частин до цілого змінює та поглиблює розуміння суті частин, сприяючи постійному розвитку цілого. Так, нове осмислення ідей А.Макаренка через часткове педагогічне явище англomовного макаренкознавства, яке вивчалось на основі герменевтики і діалогізму, спричинює розширення знання не тільки про англomовну складову світової педагогічної думки, але й про творчість А.Макаренка, осягнення якої збагачується “іншими” інтерпретаціями, новим для вітчизняних дослідників прочитанням його думок.

Загальнотеоретичні питання освоєння й інтерпретації текстів універсалізуються до проблеми відновлення зв'язків між людьми, поколіннями й епохами. Саме герменевтичний підхід дає змогу знаходити способи взаєморозуміння між ними, тобто прокладати мости крізь суспільний та історичний простір. Завдяки комунікативному потенціалу

вміння використовувати порівняння, влучні образні мовні вирази переконують у тому, що дітям досить важко було добирати влучні мовні вирази, порівнювати себе з кимось. На нашу думку, це пов'язано з тим, що педагоги недостатньо уваги приділяють використанню під час занять та в повсякденному житті роботи малих фольклорних форм, не пояснюють малюкам їх змісту. У відповідях деяких вихованців зустрічалися порівняння та влучні мовні вирази зі знайомих казок, що свідчить про значно частіше використання цього жанру в роботі з дітьми.

У відповідях дітей, які постійно відвідували дошкільні заклади та “занятійні” групи майже не зустрічалося розбіжностей. З – поміж відповідей найчастіше зустрічалися такі: “Я така красива, як принцеса”, “Я такий сильний, як термінатор”, “Я такий сміливий, як хоробрий заєць”. Шестилітки, які мешкали у дитячому будинку, не могли себе похвалити. Водночас їм дуже подобається, коли про них говорять добре. Діти просять повторити такі слова ще.

Власні позитивні та негативні риси (Дидактична вправа „Гарний чи поганий”) більшість дітей, які постійно відвідували дитячий садок та “занятійні” групи, не могла адекватно визначити. Вони переважно вважали себе гарними. З-поміж пояснень домінували такі: “тому що добрий”, “веселий”, “в мене довгі коси”, “мама так каже”. Майже ніхто не вказав власних негативних рис.

Вихованці дитячого будинку або казали “Не знаю”, або відмовлялися від відповіді.

Це стосувалося також і визначення наявності у словнику дітей лексики про себе. У вихованців дитячих будинків рівень наявності у словнику лексики про себе був значно нижчим порівняно з результатами, що показали діти, які виховуються в умовах сім'ї, водночас у словнику цих дітей була значно більша кількість слів про себе, ніж позитивно забарвленої лексики. Високого та достатнього рівня наявності у словнику лексики про себе не було визначено щодо середнього рівня наявності у словнику лексики про себе, то його продемонстрували 20% дітей експериментальної групи і 22% контрольної групи.

В ході дидактичної гри „Поясни значення слів та намалюй” виявляли розуміння дітьми лексичного значення слів. Вихователь пропонував дітям пояснити значення таких слів: «мода», «любов», «робота», «краса», «життя». Після цього діти мали намалювати слова.

Наведемо тлумачення слів дітьми.

Віктор	Олексій	Яна	Єгор
Любов			
Ніколи не чув	Коли дівчинка любить хлопчика. Я люблю маму, сестру, брата.	Коли наречений і жінка одружуються. Люблять одне одного. Ніколи не сваряться.	Коли хтось когось любить, пропонує руку і серце (чув по телевізору). Я люблю дідуса, комп'ютер. Буду і я любити.
Робота			
Тато робить труби, кран, провoda	Це коли багато грошей	Коли працюють, будинок будують	Людина працює, робить щось своїми руками. Мама лікує дітей.
Мода			
Це як одягаються дівчатка, тато	Це коли красивий ояг, красиві люди	Коли одягаються в красиве. Мама моя красиво одягається в блискуче і в м'яку кофту, як котик	Брат ходить у джинсах і джинсовій куртці, на джинсах висять нитки, а на куртці дірки. Брат сказав, що це модно. У нього є мобілка
Краса			
Це все блискуче	Коли красивий будинок, людина, дерева	Це коли новий рік, коли ялинка нарядна, коли одягаються в костюми блискучі	Це те, що красиво або речі, або людина. Я в кіно бачив красивих чоловіків, військових, вони звільняли слона. Улюблений колір сірий, тому що він трохи темний. Тато красивий тому що в нього красива сумка
Життя			
Ти захищася, щоб тебе не вкусили, не задавила машина	Це коли живеш, їси, п'єш, спиш, гуляєш, цікаво	Коли живуть нормально, нікого не ображають. Люди ходять у гості, на роботу, дитину водять до дитячого садка	Людина живе, мені цікаво в житті, тому що гарно і природа красива

Дітям також пропонували дібрати слова-асоціації до запропонованих слів. Аналізуючи відповіді дітей нами було помічено між статеві відмінні риси у дитячих відповідях. Так, добираючи слова-асоціації, дівчатка використовували характеристики, притаманні для осіб тієї чи іншої статі, вживаючи прикметники та іменники. Слово „мама” асоціювалося в переважній більшості респондентів зі словами „любов,, „доброта”, „ласка”, „краса”, „красива”. Хлопчики ж наголошували на діях, які виконує мама в родині: „готує вечерю”, „відводить мене до школи”, „любить мене”. Асоціації на слово „мама” можна розділити на п'ять нерівних груп. Дві перші групи є незначними біля 6-7% від загальної кількості відповідей: „відпочинок” (включає слова „телевізор”, „море”); робота (домінує слово „робота”). Наступну групу асоціацій можна назвати „прикраси” (близько 20%) (сережки, помада, парфуми, фарбується). Малочисельною (близько 15%) є також і група, яку умовно можна назвати „якості” (любов, доброта, красива тощо). Біля 60% респондентів асоціюють слово „мама” з обслуговуванням сім'ї (віник, прибирає, готує тощо). Щодо асоціацій на слово „тато”, то тут також можна виокремити декілька тематичних розділів, майже ідентичних, тим, що і на слово „мама”, проте співвідношення будуть прямо протилежними. Найменш чисельний блок „обслуговування родини” переважно складається з дієслів допомагає мамі, готує (близько 7,5% від загальної кількості відповідей). Наступним є розділ „відпочинок” (близько 14%) (катається на велосипеді, зброя, полювання, вудочка). У 20% випадків зустрічається наступна група – робота (машина, трактор, будівельник, працює). До цієї групи також належать уявлення молодших школярів про те, що тато має заробляти гроші: „все купити”,

макаренкознавство як своєрідний діалог педагогічних культур, що збагачує світову освітньо-виховну думку.

Методологічні основи теорії діалогу культур, яка теж стала однією з провідних у дослідженні англomовного макаренкознавства, створили можливість реалізації зокрема тези про те, що поза спілкуванням між культурами не можна досягти плідного розкриття безмежного багатства і різноманітності світу. Крім того, застосування методології діалогізму сприяє обґрунтуванню використання й принципу доповнюваності в культурології. Поширення дії цього принципу на освітньо-виховну галузь, що є складовою загальної культури, дає можливість керуватися положенням про те, що пізнання іншої культури не може будуватися за суб'єкт-об'єктною схемою, за принципом “краще–гірше”, “вірнo–невірнo”, а має виходити із доцільності спроби “зрозуміти “інше” як “своє–інше”, з тим, щоб і своє побачити як “інше–своє” [7].

У підходах науковців до питання діалогічного вивчення іншої культури спостерігається дві провідні тенденції. Прихильники однієї, запропонованої німецьким філософом В. Дільтеєм, надають перевагу “вживанню” у світ тексту або партнера по діалогу. Прихильники другої, висловленої російським філософом М. Бахтіним, вважають, що дослідник має дистанціюватися від тексту як об'єкта вивчення. На нашу думку, згідно з принципом доповнюваності необхідно прагнути до об'єднання обох підходів, що логічно реалізується засобами сучасної герменевтики.

Аналіз множини наукових підходів, які застосовувалися зарубіжними науковцями в англomовних студіях, виконаний на основі герменевтичного методу, дав підстави для обґрунтування типологізації способів освоєння текстів А.Макаренка і їх поділу на три типи: описово-рефлексивний, біографічний, компаративний.

Критерієм типологізації обиралися не формальні ознаки, що припустимо у більш слабкій формі групування – класифікації, а сутнісні, а саме – різновиди інструментально-методологічних підходів (способів) до розкриття інтерпретаторами педагогічних поглядів і досвіду А. Макаренка. Встановлення таких підходів у свою чергу було результатом первинного аналізу англomовних текстів. Здійснення розмежування способів висвітлення і тлумачення спадщини педагога в англomовних джерелах відбувалося з усвідомленням нами нечіткості меж сконструйованих множин, умовної належності виокремлених способів-об'єктів до тієї чи тієї сукупності. Переважна більшість проаналізованих першоджерел за способом дослідження не належить до конкретного типу дослідження у “чистому вигляді”, бо в них застосовано різні методи у певній взаємодії, але якийсь один все ж домінує. Відповідно до цих міркувань і здійснюється типологізація англomовних джерел щодо розглядуваних способів висвітлення спадщини педагога – описово-рефлексивного, біографічного, компаративного. Це дає змогу не лише адекватно “переказувати” тексти, а й порівнювати їх, визначати співзалежності одного “переказу” з іншим, зводити до першооснови, тобто редукувати (Х. Патнем).

**Висновки.** У ході вивчення англomовного макаренкознавства було

сфери методів і підходів до її трактування (це особливо актуально для дослідників з пострадянських країн, які, позбувшись моноідеологічних рамок, можуть застосовувати досягнення західної філософської думки), породжують новий виток в осягненні його ідей, що узгоджується із закономірностями герменевтичного кола, тобто з рухом колами пізнання, що розширюються.

Прикладом такого розширення інтерпретаційної рефлексії спадщини А. Макаренка можна вважати її тлумачення пострадянськими вченими як соціальної педагогіки, яке було започатковане А. Фроловим (1992). Він обґрунтував новий для колишніх радянських науковців підхід до оцінки внеску А. Макаренка, який не лише створює можливість з сучасних позицій розглядати спадщину, відмовившись від стереотипів, але й тлумачити її як “розробку евристичних ідей у галузі технології соціально-педагогічного прогнозування, функціонування і управління, перевірки і впровадження соціальних проектів” [1]. Однак у цьому контексті необхідно визнати, що західні, зокрема англійські дослідники, вже починаючи з 60-х років ХХ ст. (У. Бронфенбреннер, Б. Бейкер, згодом – Дж. Гарбаріно, Л. Брендтро, А. Несс, К. Юул та ін.) інтерпретували здобутки А. Макаренка як вагомий внесок у соціальну педагогіку. Цей приклад є вагомим доказом доцільності слідування принципу діалогізму в педагогічній сфері.

Говорячи про методологічне призначення герменевтики не можна не зазначити існування сутнісно важливого зв'язку між нею і методологією діалогізму культур, яка за радянської доби не мала поширення у гуманітарних науках через ідеологічно вмотивовану відсутність толерантного плюралізму ідей.

З сучасних позицій філософії комунікації розглядаємо вимушене дотримання радянськими вченими жорстких партійно-класових методологічних принципів як перешкоду для реального наукового спілкування з західними колегами, для визнання універсальності ідей А. Макаренка, бо слідування моноідеології в науці унеможливило відхід від однозначності комуністичних принципів. Такий стан речей у гуманітарній сфері радянського життя не сприяв поширенню методології діалогізму культур у широкому розумінні. Лише з відмовою від моноідеологічних підходів до сприйняття і аналізу суспільно-історичних процесів стало можливим встановлення діалогічних зв'язків. Вони, виявляючись у просторі і часі, за своєю суттю можуть бути синхронними і діахронними. Опертість на принцип діалогізму дав змогу розглядати макаренкознавство як складову безперервного історичного діалогу науковців з різних країн із своїм попередником, як особову і безособову комунікацію вчених на предметному полі спадщини видатного педагога.

Для радянського макаренкознавства 50–70-х років минулого століття був характерний розгляд літературно-педагогічної творчості А. Макаренка як явища майже відокремленого від культурно-освітнього доробку попередників і сучасників, що не давало змоги і навіть перешкоджало уведенню його надбань до світового педагогічного контексту. Використання методології діалогізму дало змогу розглядати зарубіжне

„дасть грошей”. Якості чоловіків визначають біля 25% респондентів (захисник, хоробрий, карає, сміливий тощо). Понад 30% дітей асоціюють слово „тато” з пасивним відпочинком: лежить, відпочиває, п'є чай, газета, диван, новини. Слід також відзначити той факт, що діти з неповних сімей зовсім не називали ніяких асоціацій на слово „тато”, що підкреслює „жіночий” характер виховання дітей у родині. Більшість дівчаток вбачає в татові захисника, майстра, силу, помічника. Хлопчики ж ототожнюють тата з різними діями по дому (прибиває, забирає зі школи) та зароблянням грошей (купує іграшки, купує одяг, купує нові речі). Слово „дівчинка” асоціюється в переважній більшості дівчаток зі словами „сукня”, „квіти”, „кучері”, „красива зачіска”, „каблуки”, „наряди”, „одяг”. Деякі дівчатка також виділяють якості, притаманні дівчині: слабка, красива, беззахисна, добра, довговолоса. Хлопчики ж розглядають дівчинку як майбутню маму, красуню. І у хлопчиків, і у дівчаток слово „хлопчик” асоціюється з різними видами спорту, транспортом, дружбою, сміливістю, вони вважають хлопчиків хоробрими захисниками. Більшість дівчаток називають хлопчиків розбишаками.

Дворівневий (якісний і кількісний) аналіз асоціативного матеріалу показав, що його якісна інтерпретація дозволяє по-новому подивитися на специфіку концептів, що описують низку „гендерних” понять („чоловік”, „жінка”, „мама”, „тато”, „хлопчик”, „дівчинка” тощо). Саме якісна інтерпретація надає можливість побачити з чим, перш за все, асоціюються досліджувані поняття, визначити їх аксіологічну орієнтацію, відчути „емоційне” забарвлення. Якісний аналіз даних допомагає побудувати певний фрагмент чоловічої і жіночої картини світу в мовній свідомості. Кількісний аналіз асоціативного матеріалу сприяє подальшому уточненню цієї картини, виявляючи певні статистичні закономірності в асоціативній поведінці чоловіків і жінок. Результати експерименту, проведеного Є.Горошко, з якими ми повністю погоджуємося, показали, що за певними параметрами на якісному і кількісному рівнях аналізу (розподілом частот різних реакцій, розподілу реакцій за частинами мови, стратегіями реагування, структурою асоціативних полів та зв'язку між стимулом і реакцією) „жіноча” мовна свідомість відрізняється від „чоловічої”, що проявляється в певних частотних закономірностях використання чоловіками і жінками тих чи інших мовних засобів, особливостях чоловічої і жіночої мовленнєвої поведінки.

**Висновки.** Уявлення про світ у більшості дітей зводилися до перерахування об'єктів та явищ природи, характерних для землі; іноді центральне місце посідали вони самі, їх батьки та будинок. Вихованці дитячого будинку відображали переважно реальне доросле життя. Рівень соціальної компетентності шестиліток, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у дітей “занятійних” груп та вихованців дитячих будинків. Діти занадто категоричні в оцінці однолітків. Переважна більшість дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад та “занятійні” групи продемонстрували повний обсяг психологічних та фізіологічних знань про себе, давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи

їх поширеними реченнями, правильно визначали свою статеву приналежність. Водночас, не могли адекватно визначити власні позитивні та негативні риси. У словнику дітей, які виховуються в сім'ї, є достатній запас лексики про себе. Значно важче дітям було добирати влучні мовні вирази, порівнювати себе з кимсь, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вихователі недостатньо уваги приділяють роботі з малими фольклорними формами, не пояснюють дітям їх змісту. У відповідях деяких дітей зустрічалися порівняння та влучні мовні вирази зі знайомих казок, що свідчить про досить часте використання цього жанру в роботі з дітьми. Відповіді мешканців дитячого будинку обмежувалися одним словом ("гарний", "поганий", "не знаю"). Вони не могли себе похвалити навіть після втручання експериментатора. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці теоретико-методичних засад розвитку словника дошкільників у навчально-мовленнєвій діяльності.

**Резюме.** Автор статті визначає лексичний запас дітей дошкільного віку відносно певних тематичних категорій; здатність тлумачити значення слів і добирати слова-асоціації до них.

**Резюме.** Автор статьи определяет лексический запас детей дошкольного возраста относительно определенных тематических категорий; способность толковать значение слов и подбирать слова-ассоциации к ним.

**Summary.** The article author determines a lexical supply of children of preschool age in relation to the definite thematic categories; power to interpret value of words and pick up words-associations to them.

#### Література.

1. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку / Под ред. А.А.Леонтьева, Т.В.Рябовой. – М.: Изд-во МГУ, 1970 –166 с.
2. Белобрыкина О.А. Речь и общение. – Ярославль: Академия К, 1998. – 240 с.
3. Витюки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Укл.А.М.Богуш.– Одеса: Маяк,1999.– 88 с.
4. Диагностика речевого развития дошкольников/ Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1997. – С. 12-14.
5. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – С. 9-21.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада/ Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
7. Развитие речи и речевого общения дошкольников: Сборник научных трудов/ Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: РАО, 1995. – 152 с.

Подано до редакції 12.04.2006

УДК 378

## ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ» У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ: ТЕНДЕНЦІЇ, СТРАТЕГІЇ, ПІДХОДИ

*Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна*  
докторант кафедри загальної педагогіки

*Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди*

*Бендерець Наталія Миколаївна*  
аспірант кафедри педагогіки

*Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН*  
*України, м. Київ*

Педагогічна технологія є змістовне узагальнення, що вбирає в себе розуміння всіх визначень різних авторів

Г.К. Селевко

**Постановка проблеми.** Широке розповсюдження й впровадження у

Загальнотеоретичні проблеми "осягнення" та "інтерпретації" були переосмислені і доповнені у другій половині ХХ ст. Г.Г. Гадамером, який "спілкування з текстами" універсуалізував до проблеми відновлення зв'язків між людьми, поколіннями, епохами і твердив, що герменевтика дає можливість віднаходити шляхи взаєморозуміння між ними: "... завдання герменевтики полягає в прокладанні мостів крізь суспільний чи історичний простір" [4]. Високо цінуючи комунікативний потенціал герменевтики, як сфери осмислених висловлень [4], Г.Г. Гадамер виокремлював властиву їй історичність, тобто притаманну їй важливу провідну функцію гуманітарної науки – "становлення історичної свідомості" [5]. Ця функція при всій відкритості й безмежжі інтерпретаційних можливостей не може припустити довільної інтерпретації.

Щоб пояснити важливість герменевтики як методу розуміння феномену світового макаренкознавства і його складової – англословного макаренкознавства, наголосимо, що педагогічні ідеї А. Макаренка дійшли до англословних дослідників насамперед у формі його літературних творів, тобто у вигляді своєрідних витворів мистецтва, тому стосовно них доцільно скористатися такими теоретичними міркуваннями Г.Г. Гадамера. Розмірковуючи над відмінностями між історичним документом і літературним твором, вчений писав, що творам мистецтва притаманна "часова тривалість" і залежність від волі наступних поколінь до їхнього збереження, що вказує на постійне намагання передавати для успадкування найвагоміше: "Усе, що промовляє до нас як належне до успадкування – в найширшому розумінні цього слова – ставить перед нами завдання зрозуміти його, і це розуміння принципово не є відтворенням у нас самих думок когось іншого. Цього з переконливою чіткістю вчить нас не тільки досвід мистецтва, а й досвід історії. Справді, зовсім не суб'єктивні думки, плани й досвід тих людей, які діють в історії, слід зрозуміти відповідно до завдань, що їх поставила історія" [5].

Плідною для нашого інтерпретаційного аналізу виявилася й теза німецького філософа про те, що "сама глобальна сув'язь історії, на вивчення якої спрямовані тлумачні зусилля істориків, потребує, щоб її зрозуміли" [5]. З цього твердження випливає наступне, не менш значуще для усвідомлення педагогічних феноменів, судження про те, що суб'єктивні погляди видатних діячів, які творять упродовж певного історичного проміжку, з плином часу набувають інших, відмінних від сучасних їм, поцінувань і тлумачень. Історія розвитку світового макаренкознавства протягом ХХ ст. є цьому конкретним підтвердженням.

Лише на початку 90-х років ХХ ст. російський вчений О. Малінін узагальнив полемічні макаренкознавчі (радянські і зарубіжні) інтерпретаційні пошуки, зазначивши, що в дослідженні спадщини Антона Семеновича принципово важливим постає історико-методологічний напрям. У руслі цього напрямку постає і досвід педагога не можуть оцінюватися у дусі новацій 80-х років, наприклад "педагогіки співробітництва", тобто поза конкретно-історичним змістом його текстів. З іншого погляду, зміни у сприйнятті спадщини, а головне – розширення

філософії і гуманітарних науках, де розуміння тлумачиться як умова осягнення суспільного буття», а в енциклопедії "Культурологія. ХХ век" (1998) наведено таке тлумачення: "Герменевтика – це теорія і методологія тлумачення текстів ("мистецтво розуміння")". Отже, герменевтика розглядається і як осягнення значення, змісту тексту, і як сукупність загальних методів його інтерпретації, як "філософське вчення про онтологію розуміння й епістемологію інтерпретації" [4]. Наголосимо, що термін "текст" також тлумачиться по-різному. Зокрема, він трактується і як "зв'язна і повна послідовність знаків" (за Р. Бартом), і як наукова метафора "світ як текст" (за М. Фуко). Нарешті згідно з поглядами Ю. Лотмана "текст – це витвір, у якому інтерпретаційне призначення має бути часткою його генеруючого механізму" [6]. У нашому дослідженні текст розглядався як витвір, як вербальна частина світу.

Сучасні дослідники виокремлюють філософську, теологічну, літературну та інші різновиди герменевтики. У контексті філософської герменевтики виникає пов'язане з нею поняття герменевтичного кола, яке увів німецький вчений Г. Шлейєрмахер. На його думку, герменевтика – це "наука про мистецтво розуміння" будь-яких письмових документів, які мають подвійну природу: з одного боку, вони є частиною якоїсь системи мови, а з іншого – результатом (продуктом) діяльності (творчості) певного індивіда (автора). Ця бінарність спричинює й бінарність завдань герменевта (інтерпретатора), а головне – процес осягнення тексту розуміється як нескінченний і підпорядкований правилу циркулярності, тобто руху колами, що весь час розширюються. Стосовно нашого дослідження це обґрунтовує тезу про те, що повторне повернення від цілого до його частини і від сукупності частин до цілого змінює і поглиблює розуміння сутності частини, спричинюючи постійний розвиток цілого. Інакше кажучи нове осмислення спадщини А. Макаренка через часткове педагогічне явище англомовного макаренкознавства сприяє розширенню знання не лише про англомовну складову світової педагогічної науки, а й про творчість А. Макаренка, осмислення якої збагачується "іншими" інтерпретаціями.

Згідно з історичними етапами розвитку герменевтики розрізняють такі шаблі процесу освоєння джерел: переклад (перенесення "чужого" досвіду у свою мову), реконструкцію (відтворення реального змісту), діалог (формування нового змісту по відношенню до вже існуючого).

У згорнутому вигляді ці історичні стадії розвитку герменевтики наявні й нині у її техніці, оскільки, щоб дослідити, наприклад, англомовну макаренкіану, тобто сукупність праць, присвячених тією чи іншою мірою спадщині педагога, і написану англійською мовою, необхідно спочатку виконати переклад цих праць з урахуванням специфіки чужого поняттєво-термінологічного апарату. Далі, у процесі перекладу, відбувається процедура фіксації змістового наповнення тексту з "прагненням відчутти" суб'єктивність (сприйняття) автора тексту, яке завершується відтворенням герменевтом задуму-ідеї автора, що по суті являє собою специфічний діалог між автором та інтерпретатором.

процес навчання різноманітних педагогічних технологій, а також безперервна поява ще більш сучасних технологій обумовлює генерацію нових розумін і тлумачень самого феномена педагогічної технології, що, в свою чергу, поширює спектр визначень поняття «педагогічна технологія». В наш час у педагогічній літературі існує безліч формулювань цього поняття, але вони не рівноцінні. Одні з визначень скоріше є образними висловленнями, що зосереджують увагу на окремих характеристиках педагогічної технології, інші – простим переліком якомога більшої кількості її ознак. Це свідчить, насамперед, про методологічно невідрефлектовані підходи до визначення поняття «педагогічна технологія» й перешкоджає виявленню сутнісних характеристик цього складного багатофункціонального явища в педагогічній теорії та практиці.

Отже актуальність відокремлювання певних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» з метою одержання найбільш повної інформації про нього в цілому, у всій повноті та взаємозв'язку його структурно-функціональних компонентів, основних аспектів, властивостей, якостей, головних ознак обумовлена сучасним станом цього педагогічного феномена.

**Аналіз останніх досліджень.** Кожен з фахівців у цій галузі так або інакше розглядав це питання. Серед зарубіжних учених слід назвати М.Кларка [Clark], Ф.Персівала [Percival], Г.Елінгтона [Elington], але найбільш повно вивчив проблему П.Д. Мітчелл [Mitchell]. Зробивши докладний аналіз 102 джерел щодо педагогічної технології і її численних визначень, автор дійшов висновку про існування концептуальної мозаїки значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація й технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія педагогічного планування [1].

Зміст поняття «педагогічна технологія» докладно досліджена в працях сучасних вітчизняних і російських вчених – М.В. Кларіна, М. Новіка, Т.О. Ільїної, В.С. Кукушина, В.І. Боголюбова Г.К. Селевка, Г.Л. Ільїна, В.Ф. Башаріна, Ю.В. Карякіна, О.С. Гуляєвої, С.О. Сисєєвої, І.О. Смолюка та ін.[1-9]

Але в переважній кількості робіт щодо цієї проблеми проаналізовано не саме поняття педагогічної технології, а різноманіття її дефініцій, які не охоплюють предмет всесторонньо і з вичерпно повнотою, не розкривають все багатство змісту поняття [2], або обмежено більш вузьким терміном – «технологія навчання», або простим переліком існуючих визначень з виділенням окремих аспектів. Це пов'язано з тим, що автори не ставили метою наукове обґрунтування цього поняття.

Отже, **мета даної статті** полягає не в тому, щоб збільшити кількість визначень ще на одне, а спробувати шляхом аналізу вже існуючих виділити певні тенденції та підходи до визначення поняття педагогічної технології та дати йому наукове обґрунтування, яке б задовольняло всім вимогам, що ставляться безпосередньо до самої категорії «поняття»: поняття – це «цілісна сукупність суджень, тобто думок, в яких що-небудь стверджується

щодо відмітних ознак досліджуваного об'єкта, ядром яких є судження про найбільш загальні і в той же час істотні ознаки цього об'єкта» [2].

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічному дискурсі тлумачення поняття «педагогічна технологія» набуло значного поширення – близько трьохсот формулювань, де відображені уявлення авторів стосовно структури та компонентів освітнього процесу. Педагогічну технологію визначають як метод, засоби навчання, ототожнюють з педагогічною системою або педагогічним процесом, використовують як синонім педагогічної діяльності, виділяють в самостійну галузь знань тощо. Цих розбіжностей важко уникнути, оскільки уніфікація такого поняття вимагає однозначності визначення педагогічного категоріально-понятійного апарата в цілому, зокрема таких базових категорій, як культура, діяльність, система й безпосередньо – педагогічна діяльність, педагогічна система, педагогічний процес тощо. А оскільки останні складають предмет вивчення широкого кола гуманітарних дисциплін, то представники різних конкретно-наукових підходів, будуючи свої технологічні концепції, неминуче піддаються спокусі визначити їх тільки в межах своєї сфери, а звідси й часткове визначення самого поняття «педагогічна технологія». Інша причина неоднозначності визначень полягає в тому, що різні фахівці розглядають педагогічну технологію на різних рівнях її функціонування – загальнопедагогічному, окремометодичному, локальному (за термінологією Г.К.Селевка), не розрізняючи поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання».

Більшість визначень педагогічної технології обмежується переліком її відмітних ознак. На перший погляд, як справедливо свідчить Н.І.Кондаков, ширший перелік ознак предмета або явища, поняття якого слід встановити, здається найбільш відповідним прийомом визначення поняття. Але це, як показує досвід, прийом помилковий і порочний. Визначити поняття за допомогою такого прийому практично неможливо. Кожен предмет має нескінченну кількість ознак. Якщо ми прагнемо до того, щоб включити до поняття всі ознаки предмета, то ми майже в усіх випадках ризикуємо ніколи не підійти до остаточного визначення поняття, бо, чим більше ми вивчатимемо предмет, тим більше ми дізнаватимемося ознак цього предмета. Просте підсумовування великої кількості ознак, властивих даному предмету, не наближає, а віддаляє нас від визначуваного поняття [2].

Отже, на основі аналізу сукупності визначень педагогічної технології та результатів досліджень сучасних фахівців щодо цього питання спробуємо виділити певні підходи до її тлумачення.

При визначенні термінів педагогічна діяльність, педагогічна система, педагогічний процес будемо керуватися висновками В.О.Сластьоніна [3].

1. Педагогічну технологію детермінують як діяльність, по-перше, як особливий вид пізнавальної діяльності. При такому підході її дефініції складають слова наука, напрямок (в педагогіці), при цьому її статус визначається як самостійна галузь знання, система знань, підхід (до освітнього процесу);

є те, що зазначені трансформації супроводжуються інтернаціоналізацією науки, що є відображенням об'єктивних тенденцій глобалізації всього спектру світового розвитку. У таких умовах важливим завданням вітчизняних істориків педагогіки постає перегляд теоретичних засад тлумачення соціально-історичних явищ і процесів, переоцінка ролі і внеску багатьох діячів минулого, що однаковою мірою стосується і досліджень вітчизняної освітньо-культурної сфери, і вивчення та інтерпретації зарубіжної педагогічної думки.

**Мета статті** – провести аналіз герменевтичного та діалогічного підходів як засад оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу.** На матеріалах дослідження англomовного макаренкознавства як своєрідного світового культурологічного феномену ХХ ст., окреслимо можливі шляхи модернізації методологічних основ вивчення історико-педагогічних явищ.

Розв'язання проблем гносеологічного рівня потребує забезпечення системності здійснюваного дослідження. Для англomовного макаренкознавства як складової частини наукової галузі світового макаренкознавства, що склалося в світі у ХХ ст. і комплексно вивчає спадщину А.Макаренка, характерне розмаїття тлумаччих поглядів і підходів, внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку, що зумовлює необхідність застосування проблемно-генетичного підходу, який дає змогу на основі історіографічного аналізу писемних джерел (макаренкіани) виокремлювати вузлові проблеми зарубіжного досвіду освоєння й інтерпретації спадщини вітчизняного педагога.

Використання системного підходу до вивчення англomовного макаренкознавства логічно вмотивувало доповнення його синергетичним підходом. Логіка такого поєднання впливала з нелінійного характеру розвитку розглядуваного феномена, який залежить від множини реальних чинників і умов, з “поліфонічності процесів, що є об'єктом пізнання, ... визнання більшої ролі випадковості у їхньому розвитку” [2,7]. Зазначений підхід створив можливості зіставно-порівняльного осягнення поглядів А. Макаренка і поглядів інших світових освітніх діячів (О.С. Нілла, М. Джоунза, Дж. Дьюї, Б. Спока та ін.) у поліваріантності їхніх виявів і практичних втілень.

Забезпеченню реалізації проблем гносеологічного рівня у конкретному випадку вивчення англomовного макаренкознавства сприяла опертість на методологічні можливості герменевтики. Оскільки герменевтичний підхід як методологічна основа і як метод здійснення дослідження у розв'язанні пошукових завдань відіграв провідну роль, і разом з тим він донині не увійшов до методологічного арсеналу вітчизняної історико-педагогічної науки, зупинимося на його обґрунтуванні.

Герменевтика – одна з провідних течій сучасної гуманітарної сфери науки, яка покликана сприяти “розумінню” тексту. Зазначимо, що поняття “герменевтика” трактується у різний спосіб. Наприклад, у всесвітній енциклопедії філософії (2001) говориться, що: “Герменевтика – це напрям у



щоб від розуміння необхідності і значення громадянської освіти і виховання у вищій школі був здійснений певний крок до створення цілісної системи формування громадянської компетентності студентів, зокрема, майбутніх управлінців. Реалізація такого освітнього проекту може стати важливим доробком як з точки зору реалізації внутрішніх завдань вищої освіти, так і виконання нею зовнішніх суспільних функцій. Подальше вирішення цього питання вбачається у розробці навчально-методичних комплексів курсів громадянської освіти, які найбільш ефективно можуть формувати громадянську компетентність майбутніх управлінців, у поширенні форм студентського самоврядування, участі студентів у громадських організаціях, волонтерській діяльності, виконанні ними різних видів громадської роботи, у подоланні тих негативних етнопсихологічних характеристик, які заважають формуванню активної громадянської позиції.

**Резюме.** Робота присвячена розгляду основних проблем громадянської освіти та виховання майбутніх управлінців в умовах полікультурності та поліетнічності сучасного соціуму, аналізу проблемного поля формування громадянської компетентності студентської молоді та можливостей підвищення громадянської культури майбутніх управлінців. В статті дається визначення громадянської компетентності майбутнього управлінця, аналізуються шляхи та засоби формування у молодих людей дійових навичок активної громадянськості.

**Резюме.** Работа посвящена анализу основных проблем гражданского образования и воспитания будущих управленцев в условиях поликультурности и полиэтничности современного социума, проблемного поля формирования гражданской компетентности студенческой молодежи, повышению гражданской культуры будущих управленцев. В статье дается определение гражданской компетентности будущих управленцев, анализируются пути и способы формирования у молодых людей навыков активной гражданственности.

**Summary.** The work is devoted to the analysis of basic problems of civil education of future managers in the conditions of cross-cultural and polyethnic awareness of a modern socium and to the problem field of formation of civil competence of students. The article gives the definition of the civil competence of future managers and analysis ways and methods of formation of civic consciousness of youth.

#### Література

1. Бебик В., Науменко Е., Шаблій А. Етнопсихологическая основа политической активности украинства (постановка проблемы) // Персонал. – 2005. – № 1. – С. 18-22.
2. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. – М.: Традиция, 2000. – 304 с.
3. Гелли Э. Образование и эволюция государства // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 145-158.
4. Іщенко Ю., Іщенко С. Можливості громадянської освіти в Україні та виховання толерантності // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 4. – С. 8-113.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура. – М.: Изд-во ВШЭ, 2000. – С. 502-503
6. Токвиль А. Демократия в Америке. – М.: Прогресс – Литера, 1994. – 554 с.

Подано до редакції 21.03.2006

УДК 37.034 (091) (073)

### ГЕРМЕНЕВТИКА І ДІАЛОГІЗМ ЯК ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ БАЗИ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Дічек Наталія Петрівна*

*Інститут педагогіки АПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** У контексті модернізації і реформування сучасного освітнього простору України зазнає оновлення і педагогічна наука, переосмислюється її поняттєво-категорійний апарат, методологічні засади, об'єкти, засоби і результати освітньо-виховної діяльності. Суттєвим

- педагогічна технологія як наука (В.П.Беспалько, А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, Г.К.Селевко, О.Т.Шпак): педагогічна технологія – це наука про розвиток, освіту, навчання та виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей і досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики (А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, Т.О.Шпак). Прихильники цієї точки зору додержуються думки, що будь-яка діяльність «може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все почалося спочатку. Будь-яке планування, а без нього не обійтися в педагогічній діяльності, суперечить експромту, діям щодо натхнення, інтуїції, тобто є початком технології» [4];

- педагогічна технологія як напрямок в педагогіці (В.І.Генецинський, І.А.Зязюн, Т.С.Назарова, М.В.Кларін, А.С.Нісімчук, В.О.Онищук, О.С.Падалка, О.М.Пехота, Ю.І.Турчанинова, О.Т.Шпак, Національний центр програмованого навчання): педагогічна технологія – це напрямок в педагогіці, що ставить метою підвищення ефективності освітнього процесу, гарантує досягнення запланованих результатів навчання (М.В.Кларін);

- педагогічна технологія як система знань (О.С.Гребенюк, І.А.Зязюн, Т.С.Назарова, М.В.Кларін, О.М.Пехота, М.І.Рожков, Ф.Янушкевич): педагогічна технологія – це сукупність знань про способи та засоби реалізації педагогічного процесу (О.С.Гребенюк, М.І.Рожков);

- педагогічна технологія як підхід до освітнього процесу – системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу (С.І.Змеєв, Н.В.Кузьміна, І.Я.Лернер, О.М.Пехота, П.І.Самійленко, Г.К.Селевко, Ф.А.Фрадкін, Г.Елінгтон, П.Д.Мітчелл, Ф.Персіваль); інтегративний підхід в освіті (А.Ламсдейн, П.Д.Мітчелл, Р.Томас, Д.Фінн): педагогічна технологія є комплексний інтегративний процес, який об'єднує людей, ідеї, засоби та методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань (Асоціація з питань педагогічних комунікацій та технологій США, 1979 р.).

По-друге, педагогічну технологію детермінують як діяльність перетворювання, актуалізуючи основні елементи, що виділяються в структурі діяльності – мета, мотиви, дії і результат. Прихильники цієї точки зору визначають педагогічну технологію як засіб або метод (спосіб досягнення освітньої мети, сукупність прийомів та операцій щодо оптимізації і інтенсифікації освітнього процесу);

- педагогічна технологія як спосіб або засіб досягнення освітньої мети: раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети (В.П.Беспалько, І.П.Волков, М.В.Кларін, О.Г.Козлова, І.Я.Лернер, Б.Т.Лихачов, С.А.Маврін, Г.К.Селевко, П.І.Сікорський, Рада з педагогічної технології); педагогічна технологія – це поопераційна організована діяльність педагога (вчителя), який взаємодіє з школярами з метою досягнення найбільш раціональним шляхом якогось педагогічного стандарту на специфічній методичній основі (С.А.Маврін);

- педагогічна технологія як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (М.В.Кларін, О.Г.Козлова, О.К.Колеченко,

А.Ф.Янушкевич): педагогічна технологія – це «не просто дослідження в сфері використання технічних засобів навчання або комп'ютерів; це дослідження з метою виявити принципи й розробити прийоми оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність, шляхом конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінювання використаних методів» [5].

По-третє, педагогічну технологію детермінують як особливий вид соціальної діяльності. Прихильники цього підходу визначають педагогічну технологію, перш за все, як педагогічну діяльність, а саме як «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим набутих людством знань щодо культури та досвіду, створення умов для їх особового розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [3] або як модель педагогічної діяльності, як педагогічну майстерність, як мистецтво. В цьому випадку переважає підхід виділення компонентів педагогічної діяльності як самостійних функціональних видів діяльності:

- педагогічна технологія як педагогічна діяльність (М.Я. Віленський, А.С.Нісімчук, П.І.Образцов, О.С.Падалка, В.О.Сластьонін, В.Суриков, А.І.Уман, О.Т. Шпак): педагогічна технологія – це законна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має більш високу ступінь ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж та, що використовує традиційні методики навчання (М.Я.Віленський, П.І.Образцов, А.І.Уман);

- педагогічна технологія як модель педагогічної діяльності (В.М.Монахов, П.І.Сікорський, В.О.Сластьонін, В.М.Чеченцев): педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності, пов'язаної з проектуванням, організацією й проведенням навчального процесу з безумовним створенням комфортних умов для учнів і вчителя (В.М.Монахов);

- педагогічна технологія як педагогічна майстерність; педагогічна технологія взаємозв'язана з педагогічною майстерністю: досконале володіння педагогічною технологією і є майстерність, а педагогічна майстерність, з іншого боку, – вищий рівень володіння педагогічною технологією, хоч і не обмежується тільки операційним компонентом. Одна й та ж технологія може використовуватися різними вчителями, тоді й виявлятимуться їх професіоналізм і педагогічна майстерність (В.О.Сластьонін) [3];

- педагогічна технологія як мистецтво (Г.Л.Льїн, І.Ф.Прокопенко, Н.Ф.Тализіна, В.М.Шепель, Н.С.Щуркова, В.І.Євдокимов): педагогічна технологія – це мистецтво взаємодії у процесі навчання, «мистецтво дотику до особистості», науково обґрунтований вплив на дитину в контексті її взаємодії з навколишнім світом; зміст педагогічної технології є дія, яка включає до себе «пред'явлення вимог, ораторське мистецтво, слово, жест, міміку»; логіка педагогічної технології обумовлена психолого-педагогічною природою стосунку як сутнісного утворення, тому стратегічним принципом педагогічної технології є орієнтація на ці

Громадянська місія вузу може реалізовуватися також через залучення студентів до самоврядування, створення громадських організацій, участі у волонтерській діяльності. Важливість виконання цієї місії визначається тим, що громадянська активність у демократичному суспільстві може розглядатися як пряма форма демократії, яка дозволяє кожному громадянину самостійно виконувати свої суспільні функції, брати пряму участь у політичному житті і управлінні громадськими справами, виражати свої інтереси через громадянські структури, мати вплив на інших через процеси громадянської комунікації, адже інститути демократії не можуть існувати і діяти у країнах, населення яких не визнає норм і цінностей демократії, не дотримується у своїй поведінці демократичних настанов. Наприклад, при прийомі до американських вузів, крім результатів тестування, враховуються лідерські якості абітурієнтів, їх участь у громадській роботі, волонтерській діяльності. Отже, формування громадянського суспільства залежить від діяльності окремого громадянина, який здатен до самоконтролю, покладається на власні сили, співчуває іншим людям, шанує їх гідність. Ці якості не можна впровадити законом, силою і страхом. Для цього у суспільстві має формуватися відповідна політична культура громадян, яка завжди має пізнавальну, емоційну і оціночну орієнтацію щодо цінностей і стандартів суспільного життя. Виходячи з типології політичної культури Г.Алмонда (патріархальна, віроповідданицька, активістська), слід зазначити, що до особливостей української політичної культури сучасні дослідники відносять, на жаль, заідеологізованість і непримиримість, низьку компетентність в управлінні державними справами, правовий нігілізм, віроповідданицьке відношення до будь-якого центру влади. Отже, без залученості громадянина до політичного життя, його політичної активності формування в Україні активістської політичної культури неможливе. Для майбутнього управління важко уявити доцільність іншого, крім активістського, типу культури.

Але у формуванні політичної культури управління бере участь не лише вища школа, але й інші державні і громадянські структури. Наприклад, на рівні регіону така активність може бути реалізована через участь у громадських організаціях, співробітництво між регіональними громадськими об'єднаннями. Так, на Донеччині за останніми статистичними даними 2005 р. діяли 8170 легалізованих об'єднань громадян, в тому числі молодіжних -11,6%. Саме в рамках молодіжних організацій молодь набуває необхідний політичний досвід, стає активним учасником громадського життя. Серед основних напрямків їх діяльності: волонтерський рух, захист прав молодих людей, виховна робота серед молоді і дітей, релігія тощо.

**Висновки.** Формування громадянської компетентності майбутнього управління є необхідною умовою, за якої може бути створена управлінська еліта, здатна реалізувати себе як суб'єкт громадського життя і створення громадянського суспільства. Значною мірою ця задача покладається на вищу освіту, яка, виступаючи як загальне благо, не може не впливати на формування громадянськості і соціальної активності студентів. Важливо,

громадянськими структурами: уміння захищати свої інтереси, компетентність, режим консультацій. Для цього треба розумітися на таких питаннях, як співвідношення економічних систем і політичних режимів, методи регулювання в період кризи або трансформації, способи інституціональної взаємодії з підприємницькими і владними структурами, методи взаємодії з політичними партіями, громадськими об'єднаннями.

Можливість самостійного вибору тих дисциплін, які сприяють формуванню громадянської компетентності, соціальної активності, забезпечує реалізацію особистісного вибору студента. Але позитивний результат може бути отриманий лише за умови, що політична реальність аналізується достатньо об'єктивно, відсутній ідеологічний диктат. Вища освіта, в якій консолідується інтелектуальний ресурс, значною мірою визначає ті зміни, які можуть впливати на соціально-політичну стабільність у суспільстві, тому відповідна увага має приділятися менеджменту громадських організацій, їх правовому забезпеченню, специфічним рисам громадських об'єднань. Через оволодіння базовими методами аналізу структур "третього сектору"; розуміння значення громадських об'єднань для формування громадянського суспільства, для власної практичної діяльності за фахом, через вивчення порядку і правових основ створення, діяльності громадського об'єднання, специфіки управління ним, оволодіння основними методами менеджменту громадських об'єднань може формуватися бажана громадянська компетентність майбутнього управлінця. Це особливо важливо у зв'язку з тим, що за дослідженням Е.Гелпі, у навчання громадянські і демократичні інтенції, піддається суттєвій маргіналізації, у той час, як „технічні менеджери” є господарями у сфері освіти, яка все частіше перетворюється у товар, який не служить цілям рівності, братерства, свободи, цінностям, що є визначальними для суспільства, але часто стають предметом демагогічних декларацій місцевої влади [3]. Важливо, щоб структура навчальних програм дисциплін громадянської освіти передбачала для формування громадянської компетентності постановку, аналіз, вирішення певної проблеми, створення громадських проєктів, формування колективної думки.

Викладання курсів, у яких розкривається історична багатоманітність культур, роль етнічного фактору, форми і способи міжетнічної комунікації, причини етнічних конфліктів, має спрямовуватися на формування етнічної толерантності, адекватності сприйняття етнонаціональних особливостей культури, усвідомлення можливості в умовах поліетнічності і полікультурності країни зберегти і етнокультурну самобутність, і знайти форми толерантного співіснування.

Доцільно передбачати в курсах громадянської освіти формування наукової основи соціального світогляду, громадянської етики, дійових навичок активної громадянськості, таких важливих громадянських чеснот, як вміння організовуватись у структури (спільноти) по інтересах і реалізовувати свої специфічні інтереси у легітимній діяльності, що в процесі навчальної діяльності підкріплюється роботою з пресою, участю в ділових іграх, дискусіях, дебатах.

стосунки, а значить, і на педагогічне діяння (Н.Є.Щуркова) [6]; деякі визначення педагогічної технології як мистецтва мають метафоричний характер, але більшість з них ґрунтуються саме на професійній майстерності вчителя (Г.Л.Льїн, І.Ф.Прокопенко, Н.Ф.Тализіна, В.М.Шепель, Н.Є.Щуркова, В.І.Євдокимов).

2. Педагогічну технологію детермінують як сукупність соціальних інститутів в значенні системи освіти. Фахівці, що дотримуються цього напрямку, визначають педагогічну технологію на загальнопедагогічному рівні як педагогічну систему, що своїми підсистемами охоплює всі соціальні інститути, й функція якої полягає в здійсненні мети, що задає суспільство: «Суспільство, формуючи соціальне замовлення, буде й відповідну йому систему виховання як найбільш загальну педагогічну систему, до якої, в свою чергу, входять як підсистеми всі соціальні інститути, що виконують освітньо-виховні функції і об'єднуються в систему освіти» [3].

Відзначимо, що в цьому випадку використання педагогічної технології синонімічно терміну «освітня технологія»:

- педагогічна технологія як педагогічна система (В.П.Беспалько, А.І.Дзундза, М.В.Кларін, І.Ф.Прокопенко, О.М.Пехота, О.К.Філатов, Д.В.Чернишевський, В.І.Євдокимов, Т.Сакамото, С.Споулінг): освітня технологія є стратегією розвитку національного, державного, регіонального та муніципального освітнього простору, вона відображає загальну стратегію розвитку освіти як єдиного освітнього простору. Освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи (М.В.Кларін, О.М.Пехота).

3. Педагогічну технологію детермінують як систему на основі позицій системного підходу і визначають як педагогічну систему, у вузькому значенні, тобто ґрунтуючись на формальних ознаках системи як упорядкованої безлічі взаємозв'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування, єдністю управління, і діє спільно з середовищем як цілісне явище [7], як функцію або як педагогічний освітній процес, який цілеспрямовано організовано в спеціальних соціальних інститутах. Розгляд педагогічного процесу як цілісності з позицій системного підходу дозволяє побачити в ньому перш за все педагогічну систему, під якою, в свою чергу, розуміють безліч взаємозв'язаних компонентів, об'єднаних єдиною освітньою метою розвитку особи і функціонуючих в цілісному педагогічному процесі. При ототожнюванні педагогічної технології з педагогічним процесом автори виділяють окремі його складові – інструментарій, процесуальний компонент, техніку тощо.

Прихильники цієї точки зору зосереджують увагу на структурному компоненті педагогічної системи, виділяючи в структурі педагогічного процесу і педагогічної системи два найважливіших компонента – педагогів і вихованців. Специфічність такого підходу полягає також і в тому, що багато хто з дослідників обмежується аспектом виховного впливу, нехтуючи тезою про єдність навчання й виховання, адже «в більшості випадків педагогічна і виховна діяльність – поняття тотожні» [3], або

звужує поняття «педагогічна технологія» до «технології навчання»:

- педагогічна технологія як педагогічна система: педагогічна технологія – це цілісна, багатофункціональна, складноорганізована, нелінійна, відкрита педагогічна система, яку характеризує взаємозв'язок цілей, змісту, методів та учасників педагогічного процесу (А.І.Дзундза) [8];

- педагогічна технологія як педагогічний процес (І.П.Волков, Б.В.Пальчевський, Л.С.Фридман): педагогічна технологія – це більш або менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача та учнів, який гарантує досягнення поставленої мети (М.І.Махмутов);

- педагогічна технологія як інструментарій педагогічного процесу: педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів (схем, діаграм, карт). Технологія є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б.Т.Лихачов);

- педагогічна технологія як процесуальний компонент педагогічного процесу (В.П.Беспалько, В.І.Журавльов, М.В.Кларін, О.Е.Коваленко, В.М.Монахов, Т.Г.Морева, М.В.Чошанов, Б.Блум.); технологія навчання – це складова процесуальна частина дидактичної системи (М.В.Чошанов);

- педагогічна технологія як техніка реалізації навчально-виховного процесу (В.П.Беспалько, П.І.Матвієнко, Н.М.Таланчук); педагогічна технологія – змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу; проектування і опис процесу формування особистості учня для досягнення попередньо визначеного результату навчання (В.П. Беспалько).

Отже, як бачимо, у педагогічній літературі немає загальноприйнятого поняття педагогічної технології, що пов'язано також і з тим, що постійно розроблюються нові технології – екологічні, космічні, інформаційні тощо і у різноманітності видів відображається їх сутність: у процесі розвитку науки поняття про предмети «змінюються, уточнюються, заглиблюються і удосконалюються» [2].

Більшість визначень є частковими, вони не стільки суперечать, скільки доповнюють одне одного, «а ціле більше, ніж сукупність його частин». Між тим явище педагогічної технології є багатомірне, складне, цілісне утворення, яке не можна привести до якої-небудь його сторони, до того або іншого конкретного прояву.

Різноманіття визначень також має й позитивний зміст. Саме різноманіття та взаємодія педагогічних технологій є умовою їхнього розвитку. Знищення цього, як свідчить історія, обумовлює не просто втрату окремих технологій, а й виродження самого явища.

Після аналізу наведених визначень спробуємо побудувати схему підходів щодо визначення поняття «педагогічна технологія» (рисунок).

У результаті аналізу підходів щодо визначення поняття «педагогічна технологія» було виділено три рівня. Перший (самий нижчий) – це рівень окремих суджень, тому що більшість з визначень педагогічної технології цього рівня зводиться саме до переліку окремих істотних ознак. Цей рівень

покладання на власні сили, співчуття іншим представникам роду людського та пошанування їхніх гідності та вартісності, розвиток внутрішньої готовності людей ставитися до інших людей із справжньою повагою і турбоватися про стан їхнього добробуту, а не вбачати в них пішаків, не вважати їх засобами чи перешкодами для досягнення особистих інтересів. В демократичних країнах, де існує високорозвинена солідарність, довіра і толерантність, це уможливило співпрацю громадян з істотними індивідуальними відмінностями в ім'я загального добробуту, виробляє у них вміння взаємодіяти і поділяти відповідальність. Різноманітні асоціації, до яких входять широкі верстви громадян, сприяють підвищенню рівня толерантності та розширенню їх інтересів, зміцнюючи тим самим зв'язки, що ґрунтуються на довірі та взаєморозумінні. Як зазначав А.Токвіль, є лише один могутній засіб, здатний зацікавити людей долею своєї країни: треба залучити їх до управління нею. Він вважав, що число істинних громадян залежить від розширення чи звуження політичних прав, які їм надаються [6].

Досліджуючи проблеми громадянської освіти, Ю.Іщенко та Є.Іщенко звертають увагу на те, що в Україні питання рівноправності релігій, світоглядів, ідеологій, узагалі різних поглядів підмінюється питанням їх рівноцінності, що позначається як на розумінні і дискурсивній легітимациі толерантності в нашому суспільстві, так і на тлумаченні самої громадянськості [4]. Для формування громадянської компетентності управління має значення, щоб толерантність розглядалась як узгодження політичних, культурних, національних особливостей і вимога до всіх суб'єктів суспільних процесів дотримуватися певних норм і правил, які не зачіпають інтереси інших соціальних груп і забезпечують можливість соціалізації громадян в рамках загальної політичної культури. В практичному сенсі формування толерантності можна розглядати в двох напрямках: по-перше, як трансляція із покоління в покоління необхідних знань, культурних і духовних цінностей, по-друге, через забезпечення діалогу ментальностей і культур, ознайомлення зі способом життя, цінностями, пріоритетами інших груп. Такий діалог є гуманістичною альтернативою пануванню імперативних і маніпулятивних стратегій у суспільстві.

Розглянемо, які функції в формуванні громадянської компетентності може виконувати вища школа. Перш за все, вивчення дисциплін громадянської освіти доцільно спрямувати на те, щоб дати студентам базові уявлення про сучасний стан розвитку громадянського суспільства і громадських об'єднань в Україні, основні перспективи і напрями розвитку структур громадянського суспільства, навчити орієнтуватися у розмаїтті громадських організацій, вміти реалізовувати свої інтереси через посередництво тих чи інших структур громадських об'єднань. Це означає, що що сучасний вуз необхідно розглядати як установу, яка підтримує баланс між інститутами громадянського суспільства та державою і здатна підготувати студентів діяти як суб'єктів громадянської культури. Майбутні управлінці мають засвоїти основні умови взаємодії з державою та

можливих подій, конфліктів, емпатію, уміння брати на себе відповідальність за діяльність групи, колективу.

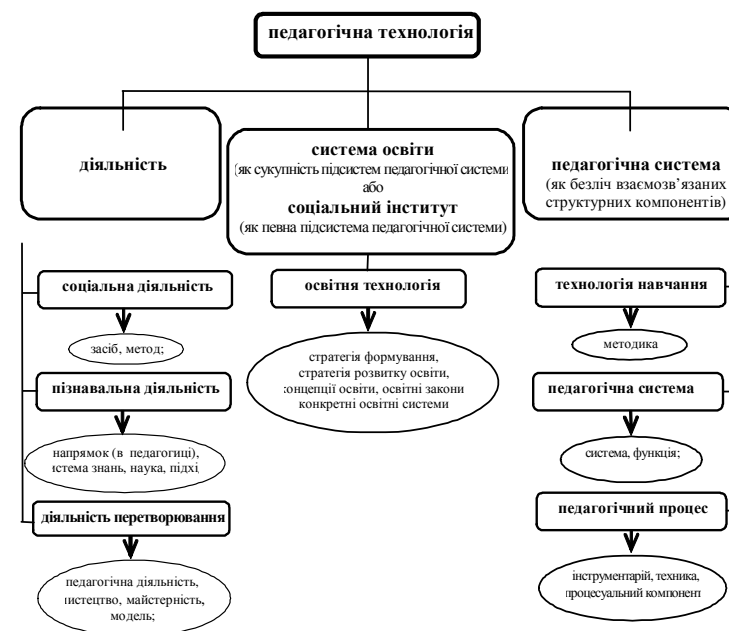
Необхідно враховувати також і ту обставину, що в умовах сучасного соціокультурного простору, де традиція переплітається з модерном, існує розмаїття культурних світів, політичних систем і загальною ознакою молодих людей все більше стає зростаючий прагматизм, індивідуалізм, прагнення перш за все матеріального успіху, все більше поширюється полікультурний, полістилістичний устрій соціального життя, у якому можливими і життєво цінними стають ті уклади, способи життя, які найбільше відповідають бажанням індивіда і можуть змінюватися настільки часто, наскільки це потрібно для забезпечення власних цілей. Головна умова такого способу життя - не заважати іншому робити те ж саме, не наполягати на пріоритетності і виключності власного світогляду.

Не можна не звернути увагу також на те, що в полікультурній картині світу, яка існує сьогодні в свідомості українців, поєднуються такі суперечливі елементи як західні традиції індустріального і постіндустріального суспільства, різноманітні політичні концепції, релігійні особливості, східні філософії, націоналістичні традиції, глобалізаційні настрої, відроджені етнічні традиції тощо. Це породжує бажання мати право жити за своєю моделлю, мати суверенітет особистості і власного соціального простору, очікування толерантного відношення інших до себе. Отже, для майбутніх управлінців набуває особливого значення питання про те, як забезпечити у суспільстві влаштування повсякденного життя згідно вимог стабільності, безпеки, законслухняності, верховенства права і правління закону. Неповага до закону, невизнання суспільних імперативів, використання адміністративного ресурсу, що мають місце в українському суспільстві, свідчать про низький рівень громадянської культури правлячої еліти, небажання розуміти і дотримуватися межі між законним і незаконним, перекладаючи цей обов'язок на рядових громадян. Як свідчать соціологічні дослідження, така ситуація може залишатися у країні ще досить довго, адже на питання про те, що заважає українцям бути успішними, 29,2% назвали інертність, 26,9% - комплекс неповноцінності, 24,1% - заздрощі, 23,4% - байдужість, 21,4% - відсутність національної ідеї, 17,2% - невпевненість [1].

Показово, що у той час як толерантність все більше розглядається принципом розв'язання соціальних конфліктів, засобом досягнення компромісів і громадської злагоди, бо її переваги визначається тим, що толерантність є особистісною рисою і має моральну цінність, яка додає ваги поряд з законними атрибутами, 6,9% українців вважають її рисою, яка заважає українцям бути успішними [1]. Виникає проблема щодо того, чи здатне українське суспільство поважати права індивідуума, виконувати певні обов'язки перед найзнедоленішими і найменш захищеними членами суспільства та брати левову частку відповідальності за себе самих і залежних від себе. Така практика існує сьогодні в країнах ліберальної демократії, де серед громадян культивується здатність до самоконтролю,

охоплює широке коло термінів. До них належать наука, система знань, напрямок (в педагогіці), підхід; метод, засіб; педагогічна діяльність, модель, педагогічна майстерність, мистецтво; педагогічна система як соціальний інститут; педагогічний процес; інструментарій, процесуальна частина, техніка тощо; педагогічна система як безліч взаємозв'язаних структурних компонентів, система, функція.

Схема підходів щодо визначення поняття «педагогічна технологія»



Враховуючи наведену вище тезу, що «просто складання великого числа ознак, властивих даному предмету, не наближає, а віддаляє нас від визначуваного поняття» (М.І.Кондаков), судження першого рівня було згруповано й, таким чином, відокремився другий (середній) рівень так званої прямої ідентифікації, його складають поняття, що вказують на найближчий рід і виду відмінність, – пізнавальна діяльність (наука, система знань, напрямок (в педагогіці), підхід); перетворююча діяльність (метод, засіб); педагогічна діяльність як вид соціальної діяльності (модель, педагогічна майстерність, мистецтво; педагогічна система як сукупність соціальних інститутів; педагогічна система як безліч взаємозв'язаних структурних компонентів, які об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості й функціонуючих в цілісному педагогічному процесі (система, функція); педагогічний процес (інструментарій, процесуальна частина, техніка тощо).

Третій (верхній) – це рівень, який складає ядро поняття педагогічної

технології – «судження про найбільш загальні і в той же час істотні ознаки цього об'єкта», до нього входять діяльність; соціальний інститут (педагогічна система розглядається як сукупність соціальних інститутів, що виконують освітньо-виховні функції і об'єднуються в систему освіти); види педагогічних систем розрізняються не своїми сутнісними характеристиками, а виключно їх призначенням і, як наслідок, особливостями організації і функціонування [3]; педагогічна система як безліч взаємозв'язаних структурних компонентів.

**Висновки.** Отже, на основі схеми підходів щодо визначення поняття «педагогічна технологія» можна зробити висновок, що педагогічна технологія – це (на загальнопедагогічному рівні) діяльність (педагогічної) системи в системі освіти або (на окремометодичному й локальному рівнях) діяльність суб'єкта (педагогічної системи) в (певному) соціальному інституті (як підсистемі педагогічної системи). Як «змістовне узагальнення, що вбирає в себе розуміння всіх визначень різних авторів», можна сформулювати, що педагогічна технологія – це діяльність педагогічної системи по розробці, застосуванню і оцінці засобів і методів підвищення ефективності педагогічного процесу, а також (розробка, застосування і оцінка) організаційних форм і засобів втілення педагогічної діяльності, гарантуючих успіш педагогічних дій у відповідності з поставленою освітньою метою.

Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї тематики мають стати: аналіз педагогічної технології як явища на основі принципів міждисциплінарного її вивчення; розроблення критеріїв засвоєння сутності та змісту поняття «педагогічна технологія» в умовах гуманноцентристської переорієнтації сучасної освітньої парадигми.

**Резюме.** Дана стаття присвячена аналізу найбільш поширених визначень поняття «педагогічна технологія», що вживаються в педагогічній літературі. Зроблено спробу виділити певні тенденції та підходи щодо визначення цього поняття з метою відображення найбільш загальних і відмітних його властивостей.

**Резюме.** Данная статья посвящается анализу наиболее распространенных определений понятия «педагогическая технология». В ней предпринята попытка выявить основные тенденции и подходы к определению рассматриваемого понятия с целью отображения наиболее общих и отличительных его свойств.

**Summary.** The author analyses the most widespread determinations of the concept «pedagogical technology». It is an attempt to show some basic approaches to the determination of the examined concept with the purpose to reflect it's the most general and distinctive properties.

#### Література

1. Освітні технології. – К.: А.С.К., 2001.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975.
3. Слатенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002.
4. Беспалко В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
5. Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79. – Лондон-Нью-Йорк, 1978.
6. Шуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993.
7. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1972.
8. Дзундза А.І. Формування соціоекономічного мислення у майбутніх фахівців. – Донецьк: Норд Комп'ютер, 2003.
9. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002.

Подано до редакції 12.04.2006

охорони спадщини планети Земля, забезпечення поваги до самобутності і пошук нових форм суспільного життя. Щоб досягти цієї мети, треба вжити заходів щодо інтернаціоналізації наук про людину і суспільних наук, що дозволить нам краще розуміти інші культури і способи самовираження в інших країнах [3]. Але в умовах постіндустріального суспільства, в рамках якого розвивається сьогодні і Україна, де, поряд із вирішенням матеріальних проблем, спостерігається зростання соціальної і політичної нестабільності, втрата довіри у суспільстві, порушення ціннісно-нормативного консенсусу, ослаблення держави і регулятивних правил, що приводить до руйнації солідарних відносин і норм, здійснення такої освітньої програми є складним питанням. Особливо це стосується проблеми керованості суспільством, у якому, за думкою М.Кастельса, влада становиться вписаною на фундаментальному рівні в культурні коди, через посередництво яких люди і інститути уявляють життя і приймають рішення, включаючи політичні рішення [5]. Виникає проблема концептуального підходу до формування такої моделі управління, який здатен діяти в нових соціально-політичних умовах і брати на себе відповідальність за управління громадянами, яких У.Бек називає „роздвоєними”, бо, з одного боку, такий громадянин усвідомлює свої демократичні права на всіх аренах політичної волі, а, з іншого боку, як обиватель відстоює в галузі праці і економіки свої особисті інтереси і вимагає, щоб влада могла здійснюватися лише за його згодою [2]. Отже, громадянська компетентність майбутнього управління - це діяльність, завдяки якій скеровуються не лише особисті зусилля, але і дії інших людей, проявляються лідерські якості, визначається ступінь керованості тією чи іншою групою.

Таким чином, основними характеристиками громадянської компетентності майбутнього управління можна вважати: знання основних законів функціонування суспільства і держави, форм влади, світової і національної історії, культури, традицій, звичаїв; розуміння несхожості різних культур і повага до культурних і національних цінностей інших громадян; знання умов розвитку демократії, принципів і цінностей прав людини, демократичного громадянства; здатність уживатися з іншими, співпрацювати з ними, поважати гідність і рівність кожної особистості, розробляти і здійснювати спільні проекти; володіння основними методами аналітичної діяльності, вміння висловити думку, аргументувати, здатність брати участь у дебатах, дискусіях, робити вибір у ситуаціях реального життя; поважання таких цінностей як свобода, справедливість, рівність, солідарність, толерантність, патріотизм.

Формування громадянської компетентності не може не враховувати етнопсихологічних характеристик українців, дослідження яких показує, що покірливість більш придатна українцям, ніж бунтарство, схильність підкорятися сильніша за лідерські якості, пристосування більш характерне для національного характеру, ніж тверді переконання [1]. Це означає, що до громадянської компетентності майбутніх управлінців треба долучити здатність до рефлексії, переосмислення дій і аргументів, передбачення

цінностей та інституцій, зменшенням довіри до політичних еліт, зниженням легітимності влади.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми громадянської освіти є предметом дискусій і публікацій різного рівня. Серед них важливим доробком є роботи західних авторів - Д.Д'юї, О.Тоффлера, Ф.Гайєка, Ю.Габермаса, російських авторів – Б.Гершунського, Л.Кохановича, В.Федорова, Л.Глухарьової та інш., в яких розглядаються проблеми демократичної освіти, розбудови громадянського суспільства і формування громадянськості. Серед вітчизняних авторів в рамках досліджуваної теми слід виділити роботи В.Кременя, О.Сухомлинської, В.Іванчука, В.Оржехівського, М.Рагозіна, Ю.Іщенко, С.Рябова, в яких розглядаються можливості громадянської освіти в Україні, її вплив на формування політичної культури студентської молоді, виховання толерантності, визначаються основні концептуальні засади громадянської освіти та виховання в Україні.

Разом з тим, є необхідність більш детально проаналізувати напрямки, методи розвитку громадянської освіти і виховання в умовах соціальних і політичних змін, які відбуваються в Україні, визначити проблемне поле формування громадянськості в освітньому процесі, зокрема у підготовці майбутніх управлінців.

**Метою статті** є прагнення визначити основні тенденції громадянської освіти та виховання майбутніх управлінців в умовах полікультурності та поліетнічності сучасного соціуму, аналіз проблемного поля формування громадянської компетентності студентської молоді та можливостей підвищення громадянської культури майбутніх управлінців. Серед основних напрямків дослідження виділимо наступні: громадянська компетентність майбутнього управлінця, шляхи та засоби її формування; структура і зміст дисциплін громадянської освіти; формування у молодих людей дійових навичок активної громадянськості.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи проблеми громадянської освіти та виховання перш за все слід визначити, якої мети мають досягти наші зусилля у цьому напрямі, якого рівня громадянськості має набути майбутній управлінець- випускник вузу. Як зазначалось на Конференції європейських вищих навчальних закладів та освітніх організацій 2001 р. (м.Саламанка), вища освіта повинна базуватися на європейських принципах відповідальності перед суспільством, на громадянстві як короткочасної, так і тривалої соціальної доцільності. Отже, мова йде не про набір знань про демократію, права людини, політичну культуру, а про громадянську компетентність, під якою ми розуміємо здатність бути громадянином, який володіє демократичною громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, уміє відповідати за свої дії, здатен проявляти навички активної громадянськості, готовий до компетентної участі у громадському житті.

Розглядаючи проблеми освіти і еволюції держави, Е.Геллі пише з цього приводу, що зміни, які відбуваються у світі, визначають необхідність побудови демократії інформації, розподілу праці і прибутків, колективної

УДК 381.4

## НАУКОВЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ І ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В.С.ІКОННИКОВА (1841-1923) В КІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

*Грищенко С.В.  
здобувач*

*Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України, м. Київ*

**Постановка проблеми та аналіз досліджень і публікацій.** Сучасний

етап розвитку вищої освіти в Україні потребує більш детального вивчення попереднього досвіду роботи у вищій освіті ХІХ – початку ХХ століть. Одним з видатних науковців того часу був В.С.Іконников. На даному етапі наукові ідеї та досвід практичної діяльності вченого вивчені недостатньо, але й донині не втратили свого значення.

Найбільш повними публікаціями про В.С.Іконникова є роботи І.Войцехівської, В.Ульяновського. Зокрема, в роботах М.Дмитрієнко, Л.Добровольського, Р.Киреевої, О.Куликової-Радзивіл, розглянуті деякі проблеми, наукові ідеї Володимира Іконникова.

Вивчення робіт П.Пирога, П.Проценка, В.Скарбея, В.Шувалова подає соціально-педагогічний та психологічний аспект вивчення історії в кінці ХІХ – початку ХХ століть.

Незважаючи на публікації з даної проблеми у вітчизняній літературі поки немає єдиного підходу та узагальної роботи з наукового поєднання педагогічних ідей і досвіду практичної діяльності В.С.Іконникова (1841-1923) у вищих закладах освіти в кінці ХІХ – початку ХХ століть.

**Мета статті** є розкриття наукового узагальнення педагогічних ідей і досвіду практичної діяльності В.С.Іконникова (1841-1923) в кінці ХІХ – початку ХХ століть.

**Виклад основного матеріалу.** Свою вступну лекцію в Київському університеті Іконников прочитав 12 вересня 1868 р., і з того часу він майже півстоліття не полишав своєї кафедри. Лекція – „Общий взгляд на развитие науки русской истории” продемонструвала ранній і превалюючий потяг Іконникова до історіографії та спроб її узагальнення як системи і досвіду осягнення та пояснення минулого. Розробка історіографічних проблем була продовжена у програмах лекцій професора (за 1868-1882 рр., 20 програм) [3].

Основним видом діяльності професора в університеті були лекції. До обрання на кафедру другого викладача (В. Б. Антоновича, 1870 р.) Іконников один викладав російську. Володимир Степанович за планом мав вести курс історії Московської держави та історії Росії «позднейшего времени» (до Олександра I включно), проте кілька років йому довелося також читати паралельний курс історії Південно-Західної Русі (переважно історії українських земель) [3, с.44]. Спеціальні курси Іконникова упродовж усієї його професорської діяльності стосувалися окремих проблем російської історії ХVІ –ХVІІІ ст.

Як лектор Іконников не мав особливої популярності бо його викладання було спокійне й рівне, винятково наукове [3].

Іконников неодноразово виступав з публічними лекціями на користь бідних студентів та голодуючих із губерній Росії, уражених неврожаєм (зокрема Самарської). Тематика лекцій та їх ідеї були досить радикальними. На прикладі історичних фактів минулого вчений доводив необхідність рішучих змін у житті суспільства в цілому та окремих його прошарків (лекції «Петро I», 1872 р., «Російська жінка», 1874 р.). Подібний радикалізм нашттовхнувся на протидію влади.

Улюбленими темами Іконникова були Росія часів Петра I і Катерини II та особисте життя й діяльність цих правителів [3]. Петрівська тематика також більше обговорюється Іконниковим у рецензіях та бібліографічних замітках.

У рукопису залишилися дві узагальнюючі праці «Петр Великий» наукового та популярного характеру [5, спр.44, 120 арк.; спр. 637, 216 арк.].

Катерина II більше, ніж Петро I, привертала увагу Іконникова. Одна з причин тому - роковини (100-ліття від дня смерті), до яких він мав підготувати низку доповідей. Але спочатку в основі були університетські лекції. Планував видати чотири томи історії катерининської доби (листи 1890-1900 рр.) [3].

Улюбленим жанром Іконникова були портрети історичних діячів. Їх лише умовно можна віднести до біографістики, оскільки не всі створені ним «портрети» охоплюють повний біографічний цикл героя, деякі стосуються окремих подій, фактів, учинків особи, інші - дуже широкі й описують усю епоху. Проте неможливо не помітити, що історик полюбляє особи, а ще більше - особистості [3].

Як історик київського Університету Св. Володимира і редактор його часопису В. С. Іконников регулярно вів у останньому рубрику бібліографії праць професорів університету і даних про особовий склад викладачів [5, 230].

Університет та університетська система Російської імперії загалом не задовольняли вимог і потреб ученого, однак як історик він фіксував факти офіційного й неофіційного життя *alma Mater*. Університет став для нього другою домівкою, а кафедра - і трибуною для апробації своїх ідей та праць, і спонукою для систематичної підготовки лекцій, з яких «виростали» цілі курси, книги, статті, і можливістю передачі своїх знань та досвіду молоді, і, не останньою чергою, - місцем для оприлюднення своїх переконань, своєї «ідеології» [3, 5, 6].

Аналіз змісту й хронології лекційних матеріалів дає підстави дійти висновку, що тематика і жанр праць В. С. Іконникова значною мірою були пов'язані з безпосередніми потребами його викладацької роботи або «впливали» з лекційних курсів. Відповідно до курсів, що їх він вів на кафедрі, історик науково розробляв давню і нову історію Росії, історіографію, історію і сучасний стан освіти, джерелознавство. Інші сфери зацікавлені В. С. Іконникова так чи інакше стосувалися названих напрямів, за якими написано також багато рецензій, відгуків, аналітичних оглядів праць інших авторів. Лекції В. С. Іконникова були комплексом прагматичного матеріалу з історії з численними нюансами, замальовками,

УДК 37.015.6:35

## ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ТА ПОЛІЕТНІЧНОСТІ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ

*Діденко Ніна Григорівна*

*Донецький державний університет управління*

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку демократії, політичних і соціальних трансформацій, які відбуваються в Україні і супроводжуються складними колізіями соціального, політичного, морального характеру, у громадян все більше зростає потреба в самоусвідомленні свого громадянського статусу, можливості приймати участь у суспільному житті, висловити своє ставлення до тих чи інших подій, законів, рішень. Особливо актуальним це вбачається у підготовці майбутніх управлінців, які в рамках професійної діяльності здатні визначати основні тенденції розвитку суспільства, впливати на інших, керувати економічними, соціальними і політичними процесами.

Незважаючи на відсутність єдиної моделі „буття громадянина“, необхідність громадянської освіти та виховання стає істотним елементом сучасної освіти, який визнається різними національними освітніми системами і передбачає необхідність сформувати у молодих людей на основі загального принципу прав людини знання про функціонування суспільства і держави, уміння підтримувати діалог і співпрацювати з іншими.

Слід зазначити, що починаючи з кінця 90-х років ХХ ст., в Україні почала формуватися певна система громадянської освіти, яка включає в себе здійснення ряду міжнародних програм і проектів („Мережа громадянської освіти в Україні“, „Партнери в освіті“, „Трансатлантична програма підтримки громадянського суспільства в Україні“, „Демократична освіта“, „Інтеграція громадянської освіти у навчально-виховний процес“), розробку і реалізацію Концепції громадянської освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, створення ряду навчальних програм і посібників, введення відповідних спецкурсів у школах і вузах. Але здійснення цих заходів не створило цілісну, логічну систему формування громадянської компетентності, демократичного мислення студентів, громадянська освіта і виховання часто носить фрагментарний характер, їх місце і статус у структурі освітнього процесу недостатньо визначені.

З іншого боку, сучасне суспільство є складною динамічною системою, яка включає в себе різних суб'єктів соціальної комунікації – громадян, сім'ю, класи, групи, нації, держави і взаємодію між ними. Мережа цих соціальних зв'язків є різноманітною, часто суперечливою, отже, без здобуття майбутніми управлінцями уміння дискутувати, аргументувати, слухати, спільно приймати рішення, приходити до компромісу в умовах поліетнічності і полікультурності сучасного соціуму важко побудувати соціально-зорієнтоване управління, найбільш прийнятне сьогодні в Україні, яка страждає небезпеками неусталеності демократичних



система организации и дифференциации обучения) приводятся в соответствие с основными демократическими ценностями. При разработке этой модели учитываются все аспекты обучения и воспитания на разных уровнях: организационном, содержательном, функциональном, коммуникативном. Особое внимание уделяется проблемам создания демократического климата в школе, уважения прав человека, формирования у всех субъектов школьной жизни чувства принадлежности к школьному сообществу, ответственности за его состояние и развитие. Под руководством учителей учащиеся разработали и осуществили ряд проектов общешкольного и местного значения: «Молодежь выбирает» (выборы органов ученического самоуправления), «Мои права», «Земля – наш общий дом», «Тепло наших сердец – детям городского приюта», «Их имена – в памяти народной» и др., а также проекты «Гражданин» (в рамках Всеукраинской общественной акции) и «Модель ООН – Украина». Институт принимает участие в международных проектах «Гражданское образование – Украина» (программа Европейского Союза), «Исследуя гуманитарное право», «Права ребенка в Украине».

**Выводы.** Целенаправленная работа по гражданскому образованию формирует гражданскую культуру учителей, а это, в свою очередь, способствует объединению усилий педагогических коллективов в разработке и апробации авторских моделей демократической школы. Выступая активными участниками этого процесса, учащиеся усваивают идеалы и ценности демократии как основы гражданской компетентности, готовятся стать гражданами Украины, Европы, мира.

**Резюме.** У статті розглядається проблематика розвитку полікультурності й національних меншин у сучасній Україні, доводиться необхідність вироблення норм-стандартів і норм-ідеалів, властивих відкритому суспільству. Автори акцентують увагу на ролі і значенні громадянської освіти у формуванні демократичних норм, установок, цінностей особистості й суспільства.

**Резюме.** В статті розглядається проблематика розвитку полікультурності й національних меншин в сучасній Україні, доводиться необхідність вироблення норм-стандартів і норм-ідеалів, властивих відкритому суспільству. Автори акцентують увагу на ролі і значенні громадянської освіти у формуванні демократичних норм, установок, цінностей особистості й суспільства.

**Summary.** In the article were given the problem of polycultural development and national minorities of modern Ukraine, it was paid the attention to the necessity of the norms-standards, norms-ideas that are typical for open society. The authors focus our attention on the role and importance of civic education in the reformation of democratic levels, forms and values of a person and a society.

#### Литература

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полі-культурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та реко-ментації / За ред. О. Гриценка. – К.: УЦКД, 2001.
2. 2000. – 2005. – 7 октября.
3. История сучасного світу: соціально-політична історія XV- XX століть: Навч. посібник / Ю. А. Горбань, Б. І Білик, Л. В. Дячук та ін. – К.: Вікар, 2003.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.

Подано до редакції 12.04.2006

подробностями, історіографічними та джерелознавчими оглядами. Отже, у творчості Іконникова професор керував спрямуванням ученого. На той час іншої можливості й не було: лише в університетах творилася наука, і кожен професор розробляв ту її галузь, яку викладав з кафедри [1-6].

Зробивши огляд знакових суто історичних праць В. С. Іконникова, маємо відповісти на досить складне запитання про методологію та історіософічні погляди вченого. Для більшості дослідників його творчості відповідь проста: позитивіст, фактолог [3].

На жаль, така тенденція до сьогодні панує в історіографічних працях, і це спричиняє недооцінку аналітичних здібностей ученого. В. С. Іконников із самого початку керувався ідеєю максималізму у виявленні всіх можливих артефактів минулого, він намагався зібрати максимум писемних джерел та іншого (етнографічного, зображального, речового) матеріалу з кожної конкретної проблеми, що, як він уважав, робило більш об'єктивними загальну реконструкцію подій і висновки, яких доходив дослідник.

Гадаємо, що саме ця обставина спричинила превалююче ставлення до історика як до фактолога-позитивіста. Колеги підсвідомо шукали в працях Іконникова нові факти в межах своїх інтересів. Аналітичні авторські тексти ніби «пропускалися»; окрім того, вони губилися в значному обсязі фактажу. І ще одне: всі, хто оцінював творчість Іконникова, базували свої висновки на «Опыте русской историографии» - колосальному фактологічному довіднику. Теоретична студія Іконникова, як і його важливі загально-методологічні тексти щодо різних видів джерел, існували ніби «самі по собі», тобто в теорії він розвивав важливі й цікаві думки, але «на практиці» у своїх власних історичних викладах ними ніби не послуговувався, втворюючи все у масі фактажу та бібліографії [3].

Створюється враження, ніби історик добре знає, як потрібно творити історичні праці, але творить їх інакше, за «спрощеним» фактографічно-описовим зразком. Однак це враження справді недійсне. Основна ідея Іконникова щодо історичних студій - їхня об'єктивність [3].

С. Ф. Платонов писав, що Іконников запозичив свій девіз «ne quid falsi historia dicat» («ніхто не повинен фальшувати історію») від Шлецера. [3].

Цікаве порівняння творчих манер Іконникова і його видатних сучасників зробила Р. О. Киреева: В. О. Ключевський «мислив образами», О. С. Лаппо-Данилевський відрізнявся «строгістю формулювань», П. М. Милокову властива «категоричність суджень», а у В. С. Іконникова - «якось розпливчастість у манері викладу» [3].

Питання про роль особи історика у «творенні» історії (як картини минулого) дуже цікавило В. С. Іконникова. Він був переконаний, що самого історика творить суспільство, тому стабільність і нормальний клімат у суспільстві є запорукою творчого піднесення історичної науки, й навпаки. Історик найближче стоїть до суспільних подій і суспільства загалом, а тому підпадає під його вплив. Вивчення ж Іконниковим конкретних біографій і творчості окремих істориків показувало, що в Росії історик від початку був

поставлений у залежність від держави й уряд спрямовував. Досвід істориків минулого на полі вивчення російської історії для Іконникова був важливим не лише як наукова проблема, а й як можливість певної професійної самоідентифікації, а отже, важливим персонально для нього. Індивідуалізація історичної науки стала його пристрасною тріхою пізніше [3].

На ниву історіографічних досліджень Іконников ступив у період «історіографічного затишшя», коли цей напрям після статей С. М. Соловйова ніхто серйозно не досліджував [3]. Однак тематичні історіографічні екскурси з'являються вже в студентських роботах історика про літопис Нестора (1862 р.) та в «Русской летописи как предмете научной обработки» [3, 5].

Суто історіографічними роботами є вступні лекції вченого у двох університетах [3]. Лекція в Університеті Св. Володимира мала більш персоніфікований характер [3].

Вочевидь, можна погодитися з оцінкою Р. О. Киреевої, що вже з першими лекціями Іконников виступає як історіограф-професіонал [3].

«Історіографічною загадкою» є праця Іконникова, про котру як викінчену автор звітував історико-філологічному факультетові в жовтні 1871 р., - «Обзор теорий и систем в науке русской истории» [3].

**Висновки та подальші розвідки.** Розуміння завдань історії, яке нечасто тоді взагалі зустрічалось в російських університетах і літературі, мало важливе значення у становленні історичної освіти і науки в університеті Св. Володимира. Сучасники відзначали надзвичайну пам'ять історика його проникливий розум. Іконников читав всесвітню історію об'єктивно і неупереджено. Таким чином, наукове узагальнення педагогічних ідей і досвіду практичної діяльності В.С.Іконникова (1841-1923) в кінці XIX – початку XX століть складається в основному з викладацької роботи в закладах вищої освіти України, його наукових праць.

**Резюме.** Досвід практичної діяльності В.С.Іконникова (1841-1923) складається з впровадження його науково-педагогічних ідей у викладацьку роботу в закладах вищої освіти України в кінці XIX – початку XX століть.

**Резюме.** Опыт практической деятельности В.С.Иконникова (1841-1923) состоит из внедрения его научно-педагогических идей в преподавательскую работу в высшей школе Украины в конце XIX – начале XX столетий.

**Summary.** Experience of practical activity V.C.Ikonnikova (1841-1923) consists of inculcation of his scientifically pedagogical ideas in the teaching work at the high school of Ukraine at the end of XIX – origin of XX centuries.

#### Література

1. Войцехівська І.Н. Нестор вітчизняного джерелознавства. / До 160-річчя від дня народження В.С.Іконникова (1841-1923) // Пам'ять століть. – 2001. – №4. – С. 88-96.
2. Войцехівська І.Н. Академік Володимир Іконников: Життєпис та бібліографія / Українське держ. НДІ архівної справи та джерелознавства, Історичне товариство Нестора-літописця. – К., 1998. – 130 с. (Архівні та бібліографічні джерела українськ. історичної думки; Вип.2).
3. Іконников Володимир. Історичні портрети / Упорядн. В.Ульяновського. – К. Либідь, 2004. – 428 с.
4. ІРНБУ. Фонд III – Листування. Спр. 59691, арк. 478; Спр. 51561, арк.2.
5. ІРНБУ. Фонд 46 – Особовий фонд В.С.Іконникова. Спр. 5; 6; 18; 24; 31; 73; 75;
6. Тарасенко О. Історична освіта в Київському університеті (до 160-річчя від дня заснування) // Історія України. – 1995. – №39. – С. 5-6; №41. – С. 5-8; №42. – С. 2-5.

Подано до редакції 10.04.2006

гражданское образование. В Луганском институте последипломного педагогического образования (ЛИППО) в ходе реализации Национальной доктрины развития образования и Концепции гражданского образования в Украине сложилась система гражданского образования учителей области. Преподаватели и сотрудники института принимают участие в летних школах, семинарах-практикумах, всеукраинских и международных конференциях, посвященных проблемам гражданского образования. Разработаны модели деятельности общеобразовательных учебных заведений по гражданскому образованию и воспитанию личности, опыт которых был представлен на Восьмой (2005 г.) и Девятой (2006 г.) международных выставках «Современное образование в Украине» (г. Киев).

В помощь методическим кабинетам, руководителям школ, учителям изданы пособия «Гражданское образование – для демократии», «Национальное и гражданское образование» и др. В учебные планы курсов повышения квалификации руководителей школ и учителей всех специальностей еще в 2001-2002 учебном году были включены спецкурсы «Гражданское образование в контексте развития образования Украины», «Верховенство права и демократические институты», «Гражданское воспитание: правовой аспект», «Гражданское общество: идея, наследие и современная украинская реальность», «Права ребенка в Украине» и др. Кроме того, разработаны учебный план для слушателей по проблеме «Гражданское образование – для демократии» и его учебно-методическое обеспечение.

Институт включился в реализацию национального Проекта «Образование для демократии в Украине», осуществляющегося в рамках Трансатлантической программы поддержки гражданского общества. Была сформирована творческая группа учителей общественных дисциплин, которые приняли участие в республиканских семинарах-тренингах по проблемам гражданского образования; кафедра социально-гуманитарных дисциплин осуществила мониторинг апробации экспериментального учебника «Гражданское образование» (9 класс) в СШ № 47 г. Луганска. В последующие годы система гражданского образования учителей получила дальнейшее развитие, и в рамках названного проекта была проведена апробация курса «Гражданское образование» уже в 23 школах Луганской области. Для участника эксперимента были организованы семинары-практикумы, в которых приняли участие авторы учебника, и проведены проблемные курсы «Гражданское образование – для демократии». На занятиях преподаватели освещают граждановедческий потенциал каждого школьного предмета, знакомят слушателей с интерактивными технологиями, обсуждают возможности дальнейшего использования подготовленных мини-проектов в учебном процессе и внешкольной работе.

Сегодня в четырех базовых школах ЛИППО отработывается новая модель демократической школы в рамках проекта «Гражданское образование в учебно-воспитательном процессе». Основные элементы школьной жизни (стиль обучения, оценивание учебных достижений,

гражданского общества; отсутствие квалифицированных кадров; «обратное» политическое давление; сложное экономическое положение страны. Еще одной причиной, сдерживающей развитие гражданского общества в Украине, является низкий уровень «социального капитала» (активной и ориентированной на общественные цели позиции граждан), необходимого для эффективной деятельности неправительственных организаций. Демократизация политических институтов – первый и наиболее легкий шаг на пути к созданию гражданского общества. Более сложной задачей является изменение общественного сознания, формирование соответствующей политической и гражданской культуры населения. В обществе все еще отсутствует осознание взаимосвязи между ценностями индивидуальной свободы, прав человека и его гражданской ответственностью, готовностью к компетентному участию в жизни социума. Результаты всеукраинского опроса, проведенного социологической службой Центра Разумкова (г. Киев), не дают никаких оснований для иллюзий относительно перспектив развития демократии и становления гражданского общества в Украине. Так за полгода до выборов в Верховную Раду 2006 г. политическая и правовая готовность к ним граждан была очень низкой. Причина недоверия к власти, собственно, одна – избиратели совершенно не видят в партиях выразителей их интересов. Большинство украинцев (как и пять лет назад) считают, что политические партии служат прежде всего интересам бизнеса и финансовых структур (54%) и/или партийных лидеров (43%) или государственной власти (28%). Позиция «интересы избирателей» заняла в этом перечне последнее место с почти четырехкратным отрывом от первой – только 14% особо доверчивых граждан убеждены, что политические партии засыпают и просыпаются с мыслью об их интересах. Среди наиболее нежелательных качеств украинских политиков или партий, согласно опросам Службы Гэллага в Украине, респонденты назвали нечестность (10% опрошенных), демагогию (7%), невыполнение обещаний (6%), себялюбие (6%), коррумпированность (5%) и др. [2].

Приведенные данные не оставляют сомнений в необходимости выработки норм-стандартов и норм-идеалов, свойственных открытому обществу, а также четких ориентиров, которые способствовали бы формированию политической культуры. В условиях становления гражданского общества в Украине определяющим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных ориентиров личности должно стать образование [4]. Особое значение приобретает сегодня гражданское образование – сложная, динамичная система, объединяющая гражданские знания о демократии, гражданские умения и опыт участия в общественно-политической жизни общества, гражданские качества – нормы, установки, ценности и свойства, присущие гражданину демократического общества.

Одной из основных проблем в создании условий для формирования активной гражданской позиции молодежи является состояние гражданского сознания педагогов – тех, кто должен обеспечивать

УДК 378.14  
**СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ В КУЛЬТУРІ  
УКРАЇНИ**

*Гуров Сергій Юрійович*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі суспільство потребує педагогічних інновацій для забезпечення загальноосвітньої підготовки, яка б гарантувала сприятливі умови для творчого та естетичного розвитку особистості. Особливого значення для становлення громадянина України набуває формування чуття духовної єдності поколінь, любові і поваги до історії рідного народу.

**Аналіз останніх досліджень.** Окремі аспекти формування художнього смаку українського народу розкриті у теоретичних дослідженнях Б.М. Андрієвського, Л.Ф. Артюха, В.Г. Бутенка, Н.Й.Волошиної, В.Ф. Горленко, Д.М. Джоли, О.Н. Дем'ячук, О.А.Дубасенюк, І.А. Зязюна, А.Й. Капської, М.В. Левківського, Н.С.Миропольської, В.І. Наулка, Л.О. Хлебникової, А.Б. Щерби та ін [1-8]. Виховання естетичної культури та розвиток художнього смаку українського народу завжди виступало важливими передумовами формування громадянина.

**Мета статті** – проаналізувати специфіку розвитку художнього смаку в культурі України.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження, особливо останніх років, свідчать, що пращури українців в епоху глибокої античності, часів трипільської культури, мали власну писемність, багатий фольклор, виховні традиції і звичаї, розвинений художній смак. Протягом тисячоліть робота по формуванню художнього смаку розвивалася, захищаючись від руйнівного впливу як прямих чужоземних загарбників, так і замаскованих реакційних, шовіністичних політичних сил [3, с.30].

Невичерпним джерелом, з якого народжувалася і поступово набувала сталості, узагальненості робота по формуванню художнього смаку, була життєдіяльність наших пращурів ще в дохристиянські часи. Передача життєвого досвіду, набутих знань, умінь від покоління до покоління складало сутність історичного буття народу. Трудова, насамперед хліборобська діяльність наших предків набувала пріоритетного напрямку в житті підростаючих поколінь [1, с.48].

З глибин віків розвивалась сповнена чарівної краси, високої моралі розмаїта народна творчість: пісенна, музична, танцювальна, декоративно-прикладна та ін. Багатогранна за змістом і формою народна творчість була могутнім джерелом поповнення ідей, засобів, методів і прийомів розвитку художнього смаку.

В епоху Київської Русі робота по формуванню художнього смаку набула чітко окреслених національних ознак. Зауважимо, що вже в той час для потреб держави та розвитку художньої культури готувалися літописці, філософи, оратори, письменники, церковні та державні діячі тощо. Ще з домонгольську добу лише в Києві, відомо, діяло більше 400 церков і

монастирів, при них були і школи, де вчителі-наставники розвивали у своїх вихованців художній смак, основними засобами формування якого були релігія, мистецтво, фольклор та ін.

Значний внесок у розвиток художнього смаку особистості українця робила церква, релігія. При збереженні елементів, традицій релігії дайбожичів усталювалися християнські ідеї. Служителі культури відкривали нові навчально-виховні заклади, сприяли застосуванню у вихованні історичних, наукових, культурних, літературних ідей, творів, пам'яток, що й були головною рушійною силою розвитку смаку через збудження глибоких почуттів.

З XVI–XVII ст. збереглося чимало історико-культурних, літературних, педагогічних пам'яток, створених на релігійні сюжети, теми, які втілюють у собі значний потенціал для розвитку художнього смаку.

Відомі культурні та освітні діячі минулого літописець Нестор, І.Вишньський, І. Борецький, П. Могила, пізніше О.Духнович, М.Шашкевич, І. Вагилевич, Я. Головацький та інші були релігійними діячами, їхній внесок у розвиток художнього смаку є значним.

В епоху національного Відродження великих успіхів досягла робота по формуванню художнього смаку будівничих та архітекторів (І.Мазепа, С.Кушнір, Й.Шедель та ін.), малярів (А. Лосенко, Г. Сребреницький, І. Саблуков та ін.), граверів (О.Тарасевич, Г. Левицький, Д. Галаховський, Л. Тарасевич, І. Щирський, І. Мигура та ін.). Цей період (XVI–перша половина XVIII ст.) став «зоряним часом»: ідеї свободи і незалежності України, звільнення людини від соціального і національного гноблення, утвердження визвольного козацького руху як могутньої вільнолюбної суспільно-політичної і військової сили сприяли високому духовному піднесенню українського народу.

Бурхливо розвивалися мистецтво, фольклор, ремесла, народний театр, книгодрукування, інші галузі культурно-історичного життя, що, в свою чергу, продовжувало формувати художній смак особистості. У 1712 році Києво – Печерська друкарня випустила книгу “Ифика ієрополітика, или философія нравоучительная символами и пріудоблениями изъяснена к наставленію и пользе юним”. Ця книга на ціле століття стала енциклопедією іконографії. Вона перевидавалась у Петербурзі у 1718, 1728, 1729р., у Львові 1760 р. та у Москві та Відні 1790 р. Від 64 до 70 гравюр з віршами до них пояснювали алегоричний зміст кожного символічного зображення – жертвоприношення Авраама, фантастичних тварин тощо.

Школа українського малярства трималася на рисунку, на традиції гравюри, яка була необхідною для оформлення різного роду шкільних тез, панегіриків тощо.

Поряд з професійним мистецтвом, що обслуговувало високі сфери життя, існувало і народне мистецтво. Мабуть, найхарактернішою постаттю періоду, улюбленою в різних сюжетах і позах, був “козак Мамай”, - народна картина, яка була майже в кожній хаті. Цей образ – зародки романтизму, який (романтизм) потім перемістився у високе мистецтво.

(и самая большая) группа - это двуязычные украинцы (билингвы), являющиеся результатом смешения ряда культур. Вторая группа, преимущественно в западных и частично центральных областях страны, это украинские монолингвы, а третья – русские монолингвы, проживающие в основном в юго-восточном регионе. При этом большинство респондентов (55%), опрошенных Службой Гэллага в Украине, полагают, что украинский и русский языки должны стать государственными языками в Украине; 42% высказались за то, чтобы государственным языком был только украинский язык [2]. Присущая каждой из этих групп культура имеет право на автономию, однако ни одна культура не может существовать изолированно, вне взаимодействия с другими культурами.

Особое влияние на эти процессы оказывает мировая глобализация - сложное, многогранное общецивилизационное явление, сущность которого заключается в существенном расширении и углублении взаимосвязей и взаимозависимостей народов и государств, появлении новых социальных связей. Она складывается из множества глубинных трансформаций, происходящих в различных сферах человеческой деятельности. Индивидуальное развитие личности в таких условиях становится основным показателем прогресса и главной предпосылкой дальнейшего развития всего общества. Поэтому наиболее приоритетными областями деятельности выступают сегодня наука как сфера, продуцирующая новые знания, и образование как сфера, обеспечивающая развитие самого человека. Кроме того, развитие коммуникационных технологий делает невозможным информационную изоляцию граждан, в сознание которых проникают идеи демократии и открытого общества.

Гражданское общество на Западе, как известно, сформировалось в процессе исторического развития европейской цивилизации как независимая от государства форма самодеятельности граждан. При этом отношения между властью, гражданами и общественными объединениями были основаны на общепринятой системе ценностей. Немецкий философ и социолог Ю. Хабермас справедливо полагает, что общественность, создавая новые структуры гражданского общества, тем самым противостоит посягательствам государства, деспотизма, абсолютизма, авторитаризма на права человека и выдвигает на первый план гуманистические мотивы и ценности, нравственное поведение, самосознание, самоопределение, свободу и достоинство личности.

Особое значение в этом контексте имеет проблема, связанная со становлением и перспективами развития гражданского общества в Украине, которая актуализируется еще и тем, что украинское государство находится в процессе поиска своей модели развития и интегрирования в европейские и евроатлантические структуры. Принятие в 1996 г. Конституции Украины позволило подвести соответствующую правовую базу под возникновение гражданского общества. Однако, несмотря на это, гражданское общество в Украине находится все еще на начальном этапе своего становления. На его развитии негативно сказывается ряд факторов, среди которых: неадекватные правовые рамки деятельности организаций

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА: ГРАЖДАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Данильев Анатолий Алексеевич*

*кандидат исторических наук, доцент, проректор по учебной работе,*

*Терещенко Валентина Кузьминична*

*кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой*

*социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания*

*Луганский институт последипломного педагогического образования*

**Постановка проблемы.** На протяжении всего исторического

развития демократия демонстрировала способность приспосабливаться к самым разнообразным национально-культурным условиям. Особенно важным является это при усилении децентрализации и партикуляризации, сохранении этнического своеобразия современного мирового политического процесса. Подъем национализма в начале XXI столетия происходит в условиях, когда в мире практически не существуют национально однородные государства, а количество потенциальных наций намного превышает число потенциальных стран. По некоторым данным, на планете насчитывается около восьми тысяч языков, однако количество потенциальных государств составляет лишь несколько десятков, но не сотен. Из этого следует, что удовлетворить стремления к государственности всех без исключения этносов в полном объеме и одновременно невозможно [3].

**Цель статьи** – проанализировать современное состояние организации и осуществления процесса повышения квалификации педагогических кадров в условиях полиэтнического региона с точки зрения граждановедческого аспекта.

**Анализ исследований и изложение основного материала.**

Современная Украина в этническом отношении представляет сравнительно однородное государство, ибо этнические украинцы составляют более трех четвертей (по данным последней переписи, 77,8%) населения. Однако во многих районах (главным образом приграничных), компактно проживают различные иноэтнические группы (русские, венгры, румыны, молдаване, гагаузы, словаки, поляки и др.), а в отдельных регионах их удельный вес весьма значителен. Так, если, к примеру, в Тернопольской, Ивано-Франковской, Вольнской областях национальные меньшинства не превышают 3-5% населения, то в Луганской и Донецкой областях они составляют 48-49% [1]. В Автономной Республике Крым, где количественно и культурно доминируют русские (соотношение украинцев и русских составляет 1 к 2,4), в роли меньшинств выступают не только крымские татары, но и этнические украинцы.

Социологические исследования последних лет свидетельствуют о том, что социально-культурный состав населения Украины является сегодня более сложным, чем в конце 80-х годов прошлого столетия. В целом население состоит из трех цивилизационных групп граждан. Первая

Развиток малярства пов'язаний з відкриттям ряду спеціальних навчальних закладів (малювальні школи в Одесі, Харкові, Києві). Центральне місце в живописі займають сцени з української природи, історичні події та інші. Великого значення для розвитку образотворчого мистецтва набув рух “передвижників” – пересувних художніх виставок. До передвижників належали Микола Ге (картини філософсько-релігійної тематики), Олександр Литовченко (драматичні сюжети з московської історії), Ілля Рєпін (картини з козацької тематики – “Запорожці пишуть листа турецькому султану”), Микола Бондаревський та інші.

Провідне місце в образотворчому мистецтві займає українська школа пейзажного живопису – В. Орловський (“Сінокіс”), С.Святославський, І.Похитонов, П.Левченко (“Село взимку”), С. Васильківський (“Козача левада”). Був відомим художник І. Труш – він написав серію портретів видатних діячів української культури: портрети І.Франка, Л.Українки, В.Стефаника, М.Лисенка.

Український монументальний живопис був представлений роботами Й.Бокшай (розписи інтер'єра палацу митрополита у Чернівцях), М.Врубеля (реставрація фресок у Кирилівській церкві), С.Васильківського та В.Кричевського (розпис будинку Земства у Полтаві), М.Лимоненка (розпис Володимирського собору Києва) тощо.

В епоху Відродження утверджувалася на очах всієї Європи самобутній художній смак українців. Всю територію України покривала густа мережа братських, козацьких, січових, дяківських, церковних, монастирських шкіл, а також шкіл народних мистецтв і ремесел. Виникали академії (Острозька – 1576 р., Києво-Могилянська – 1615р. та ін.) – перші всесвітньо відомі вищі учбові заклади на території не лише України, а й східних слов'ян. Вони вписали золоті сторінки в історію розвитку художньої культури, піднісши художній смак українців на рівень європейських народів.

Українське Відродження дало світові блискучу плеяду видатних учених, освітніх і громадських діячів (Л. Баранович, І. Гізель, Л. Зизаній, З.Копистенський, М. Смотрицький, Ф. Прокопович та ін.). В їх творах зосереджено відображення своєрідного сприйняття життя, вірування, вміни сприймати картини природи, філософське осмислення краси людини тощо [5; 6].

Але з утратою політичної і державної незалежності України починала слабшати і занепадати робота по формуванню художнього смаку в офіційних навчально-виховних закладах [2]. Реакціонери, шовіністи прагнули знищити здавна і існуючу систему виховання, щоб підірвати корені, які живили національну свідомість і самосвідомість українців, їхню самобутню державність, художню культуру, мистецтво. Закривалися українські школи, колегіуми, академії та ін., заборонялася рідна мова. Загарбники нав'язували українській молоді чужу мову, культуру, релігію, традиції і звичаї, своє уявлення про художній смак. Частина молоді денационалізувалася, переходила на чужу мову, віру, поповнювала ряди відступників від рідного народу, духовних яничарів, манкуртів. У таких

умовах формування смаку українців зазнавало занепаду.

Значну увагу розвитку художнього смаку приділяли українські письменники. Так, видатний український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етико-гуманістичного напрямку Г.С.Сковорода, будучи прихильником принципу народності у вихованні, він обстоював думку, що воно має відповідати інтересам народу, жититися з народних джерел і зберігатися в житті кожного народу, висміював смаки аристократів, які плазували перед усім іноземним. Він підкреслював: «Кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе». Відстоюючи принцип природовідповідності виховання, необхідність відродження національної системи виховання, він зазначав: «Якщо ти українець, будь ним. Якщо ти поляк, то будь поляком. Ти німець? Будь німцем. Ти француз? Будь французом. Татариним. Все добре на своєму місці і своєю мірою, з все прекрасне, що чисте, природне, тобто непідробне» [4, с.156]. Першими вихователями художнього смаку у дитини Г.Сковорода називав батьків. Але вирішальну роль у розвитку смаків він відводив школі, вчителям. Розвиток художнього смаку, на його думку, має облагороджувати людей, допомагати їм у житті та праці. Засобами виховання смаків повинні бути поезія, музика, народні пісні, краса природи, образотворче мистецтво.

Т.Г.Шевченко - геніальний український поет, художник, громадський діяч. З творів Т.Г.Шевченко постає виховний ідеал - людина з багатогранними знаннями і високими моральними якостями, здатна застосовувати знання в житті, яка любить працю, вмє цінувати мистецтво. На думку Шевченка, людина повинна мати добре розвинені смаки, бути обізнаною з високохудожніми літературними творами, добре орієнтуватися в образотворчому мистецтві [8].

О.В.Духнович - найвизначніший представник культурно-освітнього руху на Закарпатті, письменник, один із перших професійних вчених-педагогів у Західній Україні. Важливою ознакою народності вважав мову, виступав за те, щоб у школах Закарпаття викладання велося рідною мовою, щоб там було створено систему виховання відповідно до історичних і національних традицій народу. Особливим засобом такого виховання має бути народна пісня, що пробуджує і розвиває любов до рідного краю, формує художній смак.

У всьому світі шанують здобутки українських істориків - літописців Величка, Граб'янку, Самовидця, а також М. Костомарова, В. Антоновича, М. Грушевського, М. Аркаса та ін. Світову етнографію збагатили видатні українські народознавці І. Франко, Ф. Колесса, П. Чубинський, Ф. Вовк, М. Кравченко та ін. Палку любов до мови, рідного народу пробуджують праці відомих мовознавців О. Бодяньського, О. Потебні, Б. Грінченка, А. Кримського та ін.) [7, с.49]. Видатні вчені наголошували на необхідності формування художнього смаку на досягненнях народу, його культурно-історичних традиціях, на кращих здобутках інших народів світу, ідеях і положеннях міжнародних документів.

Проведене дослідження уможливило надати наступні **висновки**.

Ми проаналізували специфіку розвитку художнього смаку в культурі України, історичний аспект якої можна використати для розробки нової концепції освіти у полікультурному регіоні.

Перспективні напрямки дослідження полягають в тому, що на стадії інтенсивного пошуку оптимальних форм, методів і змісту підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в сучасних умовах історичний вітчизняний досвід організації роботи по формуванню художнього смаку може слугувати надійним джерелом реформування та вдосконалення освіти в Україні.

**Резюме.** У статті аналізується специфіка розвитку художнього смаку в культурі України. Автор доводить, що вітчизняний досвід організації роботи по формуванню художнього смаку може слугувати надійним джерелом реформування та вдосконалення освіти.

**Резюме.** В статье анализируется специфика развития художественного вкуса в культуре Украины. Автор доказывает, что отечественный опыт организации работы по формированию художественного вкуса может служить надежным источником реформирования и усовершенствования образования.

**Summary.** There, in the article, is given the analysis of the development of art taste in the culture of Ukraine. The author proves that home experience of the work organization in the forming art taste up can serve as reliable source of reforming and perfecting of education.

#### **Література**

1. Бродский Б. Связь времен. – М: Изд-во «Эксмо», 1999. – 412 с.
2. Голубець М. Начерк історії українського мистецтва: У 2-х частинах. Перша частина. Львів: Накладом фонду "Учітєся, брати мої" з друкарні Стaвропoлігійського інституту під управою Ю.Сидорка, 1922. – 262 с.
3. Народи Північного Приазов'я (етнічний склад та особливості побутової культури). – Запоріжжя: Вид-во «Просвіта», 1997. – 176 с.
4. Сковорода Г. Стихотворения. Песни. Басни. Диалоги. Трактаты. Притчи. Прозаические переводы. Письма: Пер. с укр. / АН УССР; Сост., авт. вступ. ст. и примеч. Ивань И.В. - К.: Наук. думка, 1983. - 544 с.
5. Українська література XVII ст.: Синкрет. Писемність, Поезія. Драматургія. Белетристика / Упоряд. приміт. і вступ. ст. В.І.Скрекотня; Ред. тому О.В.Мишанич. – К.: Наукова думка, 1987. – 608с.
6. Українська література XVIII ст.. Поетичні твори. Драматичні твори. Прозові твори./ Вступна стаття, упорядкування і примітки О.В. Мишанича; Ред. тому В.І. Скрекотень. – К.: "Наукова думка", 1983. – 696 с.
7. Українська минувшина: Ілюстрований етнографічний довідник. – 2-ге вид. /А.П.Пономарьов, Л.Ф.Артюх, Т.В.Косміна та ін. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
8. Шевченко Т.Г. Кобзар / Вступ. ст. О.Гончара, приміт. Л. Козацької. – К.: Дніпро, 1987. – 639 с.

Подано до редакції 02.04.2006