

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., 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 співпадати 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 01.08.06. Підписано до друку 31.08.06.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта).
РВВ 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 одинадцятий
Частина I*

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43

П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 30 серпня 2006 року (протокол № 1)

Для нотаток

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.11. Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – 296 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман	- професор, доктор педагогічних наук;
М.Я. Ігнатенко	- професор, доктор педагогічних наук;
Г.Б. Корнетов	- професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
В.Р. Ільченко	- професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
В.Г. Бутенко	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
Г.О.Балл	- професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех	- професор, доктор психологічних наук; академік АПН України
Г.В.Ложкін	- професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко	- професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць	- 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>Добош О.М.</i>	Полікультурне середовище як умова формування толерантності у дітей дошкільного віку в навчальних накладах закарпатського регіону	281
<i>Лисенко Н.В.</i>	Професіоналізм педагога: історичний контекст актуальних проблем	285

УДК: 159.9.016.2:[81:378.147]
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Аблякимова Фаузия Гильмахмановна
 преподаватель кафедры английского языка
 историко-филологического факультета
 Мустафаева Эдие Сабриевна
 старший преподаватель кафедры английского языка
 историко-филологического факультета
 Джемилева Зарема Закировна
 преподаватель кафедры английского языка
 историко-филологического факультета
 Республиканское высшее учебное заведение «Крымский
 инженерно-педагогический университет», г. Симферополь*

Постановка проблемы. Одной из важнейших задач современного образования является индивидуализация образовательного процесса, его ориентация на личность. Анализ организации школьной программы показывает, что она, в основном, базируется на принципе обучения всем и делает акцент на двух типах способностей учеников – вербально-лингвистических и логико-математических. Если школьник не проявил себя «должным» образом, ему приходится довольствоваться незначительными успехами и малыми возможностями для самоактуализации в учебной (академической) деятельности. Однако, как считает известный американский психолог Говард Гарднер, каждый человек талантлив и обладает по крайней мере восемью типами интеллекта, выраженными в разной степени. В 90-х годах прошлого века Говард Гарднер создал теорию множественности типов интеллекта (ТМИ), согласно которой деятельность мозга человека основана на работе нескольких типов интеллекта, а не одного, как считалось ранее.

Для успешной реализации процесса индивидуализации образовательного процесса необходимо выработать и реализовать новые подходы к образованию на основе отработки и экспериментальной проверки новых идей и технологий обучения, что требует в свою очередь изучения, осмысления и применения достижений общемировой образовательной мысли. Новаторство теории множественности типов интеллекта, представляющей собой один из возможных способов индивидуализации образовательного процесса, несомненно, поскольку она основана на принципе, что образование должно строиться таким образом, чтобы дать возможность ученикам приобрести опыт, который требовал бы вовлечения разных типов интеллекта.

Анализ публикаций по исследуемой проблеме. Теория множественности типов интеллекта глубоко изучена такими зарубежными авторами как: Т.Армстронг, Б. Кэмпбелл, Мери Энн Кристисен, Д. Ларсен-Фриман, М. Айзенкс. Т.Армстронг, характеризуя ТМИ как демократическую теорию, заявляет, что она расширяет горизонты привычных методов обучения в школе. Согласно Б. Кэмпбел, кардинально

меняется роль учителя при применении ТМИ в классе. Он становится фасилитатором, стимулирующим учебную деятельность и направляющим её в нужное русло, советником, организатором и полноправным участником процесса общения и учения.

Из российских исследований на данную тему можно назвать таких авторов как М.А. Чошанов, Е.В. Клюкина, В.П. Зинченко. Данные исследователи рассматривают, в основном, главные концептуальные положения теории, т.е. типы интеллекта. Неисследованными в современной отечественной педагогической науке остаются вопросы создания методической основы для применения теории множественности типов интеллекта в образовании, и, в частности, в преподавании иностранного языка.

Цель статьи. Рассмотреть эффективность, основные методы и виды практических заданий, которые могут быть использованы при применении теории множественности типов интеллекта на уроках иностранного языка.

Изложение основного материала. Согласно Г. Гарднеру интеллект предполагает способность решать проблемы, возникающие в окружающей среде [2, с.15]. Г. Гарднер твердо убежден в том, что каждый человек имеет способности к тому или иному типу интеллектуальной деятельности. Г. Гарднер утверждает [3, с.12]:

«Крайне необходимо определять и развивать все виды интеллекта человека и все его комбинации. Мы все очень разные в силу различных комбинаций типов интеллекта»

Г. Гарднер также отмечает, что большинство людей могут развить в себе любой тип интеллекта до адекватного уровня компетентности; различные типы интеллекта могут тесно взаимодействовать и влиять на развитие друг друга. Существует много отдельных типов способностей интеллекта, которые характеризуются различными путями познания мира, понимания и обучения. Г. Гарднер выделяет следующие 8 типов интеллекта:

- Вербально-лингвистический интеллект - способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматику), семантическую (смысл) и прагматическую составляющую речи (использование речи в разных ситуациях).

- Логическо-математический интеллект - способность использовать и оценивать соотношение между действиями и объектами, когда они фактически не присутствуют, то есть к абстрактному мышлению.

- Визуально-пространственный интеллект - способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать её и воссоздавать зрительные образы без обращения к исходным стимулам. Включает способность конструировать образы в трёх измерениях.

- Моторно-двигательный интеллект – способность использовать все части тела при решении задач или создании продуктов; включает контроль над грубыми и тонкими моторными движениями и способность манипулировать внешними объектами.

профільного навчання

<i>Замкова Н. Л.</i>	Характеристика сформованості індивідуального стилю діяльності студентів-менеджерів	217
<i>Зарічна О. В.</i>	Суб'єктність учителя в діалогічній взаємодії з учнями	226
<i>Зеленьська Л. Д.</i>	Система заміщення вакантних посад у вітчизняних університетах кінця ХІХ – початку ХХ століття	230
<i>Зєня А. О.</i>	Дидактико-методичні передумови формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною у майбутніх перекладачів	235
<i>Зєня Л. Я.</i>	Зміст і структура програми інтегрованого теоретико-практичного спецкурсу «Навчання іноземної мови на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатoproфільності»	243
<i>Гузій Н. В.</i>	Ефективність впровадження педагогічної системи становлення професіоналізму майбутнього вчителя-вихователя у процесі дидактикологічної підготовки	252
<i>Шавальова О. В.</i>	Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів медичних коледжів у процесі навчання математиці	259
<i>Бекирова А. А.</i>	Проблема фантазматического самосознания у крымскотатарских женщин	267
<i>Духнич О. Е.</i>	Фантазматический этнический другой в нарративах субъектности славян и крымских татар	271
<i>Минчик О. С.</i>	Индивидуальные и групповые основы реализации фантазматических сюжетов в сценариях жизни современной молодежи	277

<i>Грищенко В. О.</i>	Проблема відображення триединності змісту навчання математики в навчальних програмах	138
<i>Гура О. І.</i>	Діяльнісно-рольовий зміст психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу	143
<i>Гуральник Н. П.</i>	Творчий пошук як чинник конкурентної спроможності інноваційних технологій вищої фортепіанної школи	152
<i>Гуцало Е. Ун-С.</i>	Методичні аспекти модернізації викладання курсу "Психологія" у контексті Болонського процесу	160
<i>Девіс Л. А., Шайда Н. П., Кормишев М. В., Шайда А. Г.</i>	Проблема розвитку навчальної мотивації у студентів педвузу	165
<i>Дергач М. А.</i>	Практика застосування театрального мистецтва в освітній системі України у 1922-1923 рр.	170
<i>Докучаєва В. В.</i>	Технологія проектування інноваційних педагогічних систем	177
<i>Дронова О. О.</i>	Підготовка фахівців до активної творчої взаємодії з дитиною у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу	187
<i>Єгорова О. Б., Маковська С. В., Зозуля О. В.</i>	Підготовка студентів магістратури до викладання психології у вузі	195
<i>Єгорова Ю. С.</i>	Розвиток педагогічної освіти в Німеччині: стан дослідженості проблеми	199
<i>Ендеберя І. В.</i>	Дослідження мотивації в професійному становленні майбутніх педагогів	207
<i>Загоруйко Л. П.</i>	Особливості змісту освіти вчителів основної школи Австрії в умовах	211

•Музыкально-ритмический интеллект - способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, ритма и тембра.

•Межличностный интеллект - способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей.

•Внутриличностный интеллект – способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы [4, с.73].

•Натуралистический интеллект (интеллект естествоиспытателя) – его обладатель проявляет интерес к природе, природным явлениям, животным, растительности, демонстрирует способность понимать мир природы, различать, классифицировать признаки и свойства окружающей среды и т.д..

Хотя некоторые психологи и не поддерживают ТМИ, многие работники образования встретили ее с энтузиазмом, так как ТМИ признаёт более широкий спектр интеллектуальных способностей ученика[1, с.5]. Анализ педагогического опыта многих преподавателей иностранного языка подтверждает положение ТМИ Г.Гарднера о том, что каждый ученик обладает специфическими сильными сторонами, уникальным стилем познания и различным познавательным потенциалом. ТМИ предлагает способы создания эффективных методов преподавания и стратегий с учетом различных способностей учащихся. Способы применения теории Г. Гарднера в обучении различны – это может быть групповой или индивидуальный проект, работа в центрах (каждый центр соответствует определенному типу интеллекта), либо спланированное особым образом изучение программной темы. Главное – предоставить учащемуся возможность познавать, изучать материал тем способом, какой ему наиболее близок, удобен и в котором он чувствует себя комфортно. Возникает возможность приложения различных способностей учеников, а также использование способов различной подачи одного и того же материала [6, с.78].

Развитие каждого из названных типов интеллекта в процессе обучения предполагает использование соответствующих способов учебной деятельности. Так, например, для развития вербально-лингвистического интеллекта наиболее благоприятными формами учебной деятельности могут быть чтение, работа со словарем, развитие речи, ведение дневника, написание диктантов, изложений и сочинений, попытки стихосложения, учебные дискуссии и дебаты, переписка, использование юмора, сказок, историй на уроке [6, с.72].

Для развития логико-математического интеллекта рекомендуется использовать различные занимательные задачи, логические игры и головоломки, задачи на смекалку и находчивость, софизмы и парадоксы

Развитие визуально-пространственного интеллекта предполагает включение в учебный процесс элементов рисования, лепки, создание пространственных моделей изучаемых объектов, инициирование активного воображения, фантазирования, мысленного эксперимента, использование средств наглядности, видеоматериалов.

Моторно-двигательный интеллект может быть развит в процессе применения в учебном процессе ролевой игры, драматизации, физических упражнений, использования элементов танца, языка телодвижений, спортивных и других видов подвижных игр.

Музыкально-ритмический интеллект наиболее полно проявляется в учебно-игровой деятельности, связанной с музицированием, пением, использованием аудиоматериалов, природных звуков.

Межличностный интеллект хорошо развивается в процессе обучения в малых группах, работе в командах, выполнении групповых проектов, взаимообучении.

Внутриличностный интеллект можно развить с помощью индивидуализированных методик обучения, приемов развития саморегуляции, самоконтроля и самооценки, применения методов медитации, формирования способностей к рефлексивному мышлению, метапознанию, развитию интуитивных способностей учащихся.

Разрабатывая новые подходы, способные более эффективно удовлетворять образовательные потребности обучающихся, авторы данной статьи применяют основные концептуальные положения ТМИ (знания о типах интеллекта, способах развития доминирующих и «дремлющих» типах интеллекта) в своей практической работе - преподавании английского языка на историко-филологическом факультете Крымского инженерно-педагогического университета.

1. При чтении курса «Введение в специальность» проводится анкетирование студентов первокурсников, изучающих английский язык, с последующими рекомендациями по улучшению деятельности преобладающих и «дремлющих» типов интеллекта.

2. При завершении курса «История английского языка» студенты пишут реферат на одну из тем прочитанного курса, предоставляя квинтэссенцию информации в виде таблицы (пространственный интеллект).

3. При изучении темы «Искусство» (языковой аспект «Устная разговорная практика») студенты 3-го курса, (специальность: английский и украинский языки), вместе с преподавателем посещают Русский музей г. Симферополя, где, используя знания, полученные на практических занятиях по английскому языку, описывают понравившиеся им картины (визуально-пространственный интеллект).

4. Перед прохождением педагогической практики студенты 4 курса историко-филологического факультета, (специальность: украинский и английский языки), прослушивают лекцию о ТМИ и затем на классных часах в школах раскрывают основные положения этой теории, проводят анкетирование учеников, помогают ученикам организовать учебную деятельность на основании рекомендаций по развитию типов интеллекта. Студенты 5 курса историко-филологического факультета, (специальность: украинский и английский языки), уже знакомые с этой теорией по предыдущей педагогической практике, применяют знание ТМИ на основе таких видов упражнений, как:

<i>Бурчик О. В.</i>	Казкотерапія як нова педагогічна технологія	74
<i>Вдовіченко О. В.</i>	Методичні положення вивчення курсу «Порівняльна психологія» за модульно-рейтинговою системою організації навчання	82
<i>Вергазова Л. Г.</i>	Педагогіка успіху Селестена Френе: минуле і сучасне	87
<i>Винничук О. Т., Садовник О. П.</i>	Формування професіоналізму майбутнього вчителя фізичної культури шляхом використання традицій українських спортивно-гімнастичних товариств (історичний аспект)	92
<i>Вольф В. В.</i>	Ігровий метод як спосіб активного навчання і конструювання освітніх ситуацій в діяльності сучасного педагога	98
<i>Гавриш Н. В., Літвік О. О.</i>	Досвід застосування методу проектів у контрольній діяльності на психолого-педагогічному факультеті	102
<i>Гладушина Р. М.</i>	Моделювання процесу підготовки сучасних фахівців через проектну технологію навчання	106
<i>Головко М. Б.</i>	Особливості підготовки домашнього педагога: історія та сучасність	113
<i>Головченко А. С., Литвин О. В.</i>	Довузівська освіта – умова якісного навчання у вищій школі	121
<i>Гомозова Т. В.</i>	Національна самосвідомість як фактор професіоналізму майбутніх вчителів музики	125
<i>Гончаренко Ю. В.</i>	Моніторинг процесу викладання хореографії у системі загальноосвітніх закладів України	129

Зміст

<i>Аблякімова Ф. Г., Муштафаєва Э. С., Джемілева З. З.</i>	Использование теории множественности типов интеллекта при обучении иностранным языкам	3
<i>Аматьєва О. П., Мушка Л. О., Гребенюк Л. Є.</i>	Підготовка вихователів до формування комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку	13
<i>Бажановська О. В.</i>	Становлення ідеї громадянського виховання у Франції на початку та в середині ХХ-го століття	18
<i>Балицька Т. В.</i>	Умови розвитку самостійної роботи студентів у системі кредитно-модульного навчання	25
<i>Бездудна О. М.</i>	Педагогічні умови професійної самореалізації студентів технічного коледжу	32
<i>Бельчева Т. Ф.</i>	Формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності у початковій школі	37
<i>Бехтєєва С. В.</i>	Якість підготовки викладачів іноземної мови в умовах магістратури: проблемний аналіз	44
<i>Богданюк О. Д., Романишина Л. М.</i>	Роль викладача у формуванні готовності майбутніх кінологів до службової діяльності	48
<i>Бойко С. М.</i>	Формування у курсантів готовності до профілактики сімейного насильства як складової їх професіоналізму засобами тренінгу	54
<i>Бондаренко Н. Б.</i>	До проблеми вивчення особливостей формування духовної культури майбутніх педагогів дошкільних закладів	60
<i>Бочарова О. А.</i>	Модернізація вищої школи Франції у контексті болонського процесу	69

Стандартный урок чтения с ТМИ можно начать с предварительного задания: повторение предыдущего материала, высказывание мнения учеников о возможных вариантах хода событий в предъявленном материале. За этим может последовать чтение про себя или чтение вслух с обсуждением лексики и смысла текста. Последующие задания на понимание текста могут быть выполнены индивидуально или в группах. Задания могут быть даны на выбор: описательное письмо, задание нарисовать карту, картину, инсценировать материал, придумать диалог, представить события в виде временной линии, написать песню или сделать пересказ. Цель этих упражнений заключается не в том, чтобы обучать определенному типу интеллекта, а наоборот, предоставить ученикам возможность для самовыражения и передачи новой информации наиболее удобным для них путем.

Студенты-практиканты историко-филологического факультета Крымского инженерно педагогического университета (специальность: украинский и английский языки) отмечают, что при использовании ТМИ на уроках английского языка ученики становятся более вовлеченными в процесс познания. Учащиеся лучше усваивают материал, когда имеют возможность выразить прочитанное наиболее понятным им способом; их техника чтения улучшается, так как чтение становится необходимым материалом для последующего самовыражения в увлекательных проектах.

Виды заданий для работы над отдельными видами интеллекта:

а) Внутрличностный интеллект

Начальный уровень

Упражнение: меня зовут Я!

Цель упражнения - обратить внимание учеников на черты своего характера, повысить самооценку учащихся.

Задача: улучшить знание лексики, использование синонимов, навыков чтения, письма и критического мышления

В левом углу тетради печатными буквами ученики вертикально пишут свое имя. Напротив каждой буквы они дают себе определение фразой или словом, начинающемся с этой буквы. Далее им необходимо написать о себе абзац или рассказ с использованием тех слов и фраз, которые они применили в описании своего портрета (может быть использована и дополнительная лексика). В конце задания студенты рассказывают друг другу, что они написали о себе, например:

Miguel Tonika

Magnificent Terrific

Intelligent Obedient

Gutsy Neat

Unselfish Impressive

Eager Kind-hearted

Leader Achiever

My name is Miguel. I am an intelligent young man with a magnificent mind. My friends like me because I am a very unselfish person, who is always willing and eager to help others. I am also an extremely eager and ambitious

leader, who can follow as well as lead. I am brave and gutsy. I am not afraid to try new things and go to new and different places.

Подобное задание хорошо использовать в качестве домашнего. Родители могут помочь своим детям при его выполнении.

б) Упражнение на развитие межличностного интеллекта:

Игра: что вам не известно обо мне?

Раздать ученикам по два листка бумаги, на которых каждый пишет что-то необычное о себе, для примера: у меня 37 пар летних туфель. После этого соберите листки, перемешайте их, и раздайте ученикам, причем, ученики не должны брать заполненные собой листки. Затем ученики перемещаются по классу, чтобы выяснить, кому принадлежат написанные предложения. Они возвращаются на свои места, выполнив задание.

Далее ученики рассказывают, что, например, Катя выращивает в комнате капусту для кролика... Обычно этот вид работы сочетается с применением в речи Present Perfect, так как эта временная форма обычно используется при описании жизненного опыта. Это упражнение может быть применено и для повторения Present Perfect.

с) Задания на комбинацию видов интеллекта:

1. В небольших группах каждый ученик получает письменное описание картины, которое он только что прослушал. Каждое описание неполное, и ни один человек в группе не имеет одинакового текста. Например, в одном описании не хватает одних слов, в другом - других. Ученики работают вместе, чтобы восполнить недостающие слова и восстановить описание (типы интеллекта: межличностный, вербальный, лингвистический)

2. Ученики должны представить описание посредством драматизации (тип интеллекта: двигательный)

3. Покажите ученикам картину. Предложите им найти 5 различий между тем, как они представили свое видение картины в виде театральной презентации и тем, что они видят на самом деле (виды интеллекта: логический, математический).

Обдумывая план предстоящего урока и способы вовлечения разных типов интеллекта в изучении темы, студенты-практиканты Крымского инженерно педагогического университета историко-филологического факультета ставят перед собой ряд вопросов: как включить чтение, письмо и устный рассказ? Каким образом можно привлечь классификации, манипулирование числами, вычисления? Как вовлечь воображение, цвет, графику, картины, искусство? Как включить музыку, ритм, движение, драматизацию? Каким образом сочетать индивидуальный выбор и время для индивидуальной работы, групповую работу, обмен мнениями, дискусию?

Очень важным компонентом процесса обучения является контроль обучения. Если тесты - это контроль знаний, характерный для системы образования, в центре которой находится учитель, то контроль обучения - это комплексный процесс, характерный для обучения, в центре которого находится ученик. Крайне важно использовать множественные типы

що означені вимоги залишалися незмінними у фахових закладах Закарпаття аж до радянської доби – II половини ХХ століття.

Висновки. Науково-методичний супровід працівників дитячих садків забезпечував і фаховий часопис "Дошкільне виховання", який сьогодні нараховує майже півторастолітню історію з часу свого заснування.

Отже, сучасний етап європеїзації змісту фахової підготовки спеціалістів для дошкільних навчальних закладів, як і для ЗОШ I ступеня, не варто обмежувати лише з напрацюваннями педагогів-практиків і науковців сьогодення. Вважаємо за доцільне затримати погляд у майбутнє на скарбах минулого і творчо його репрезентувати в практиці вищої педагогічної школи України.

Резюме

Рассмотрено на примере Закарпатья вопроса подготовки специалистов дошкольного профиля с целью отстаивания образовательных интересов украинцев в регионе, что на протяжении веков находился в составе Австро-венгерской (Габсбургской) монархии, Чехословацкой, Словацкой, УССР Республики .

Ключевые слова: специалисты дошкольного профиля, образовательные интерес

Summary

It is considered on the example of Zakarpattia of question of preparation of specialists of preschool type with the purpose of defending of educational interests of Ukrainians in a region, that during ages was in composition the Gabsburg's monarchy, Czechoslovakia, Slovakia, USSR Republic .

Keywords: specialists of preschool type, educational interest

Резюме

Розглянуто на прикладі Закарпаття питання підготовки фахівців дошкільного профілю з метою обстоювання освітніх інтересів українців у регіоні, що впродовж століть перебував у складі Австро-Угорської (Габсбургської) монархії, Чехословацької, Словацької, УРСР Республіки .

Ключові слова: фахівці дошкільного профілю, освітні інтереси

Література

1. Державна Національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К., 1994. – 62 с.
2. Сагарда В.В., Методолого-педагогічні засади виховання студентської молоді (на прикладі закарпатського регіону). – Проблеми освіти в контексті реформування // Учитель. – 1999. – №11..12. – с.19.
3. Рого Г. Генеза дошкільної освіти в Закарпатті // Молодь і ринок:2006. – №4. – С.163-165.
Подано до редакції 12.06.2006

виховання”, Г. Деметера ”Десять років діяльності Фребелівської жіночої спілки”, П. Кароля Сотмарі ”Коротка історія дошкільного виховання”; Л. Качковича ”Повідомлення з розділу дошкільного виховання”, М. Кобань ”Методика занять Фребеля”; Й. Рапоша і Т. Брунsvік ”Минуле та сучасне загального виховання в країні”; А. Сабова ”Педагогіка”, ”Методика використання занять Фребеля”, ”Перші практичні завдання для розвитку розумового виховання”, ”Про дидактичні матеріали”, А. Сердогеї ”Методика дошкільного виховання”.

Третю групу становить література і наочні матеріали з географії, природознавства, хімії та астрономії, здебільшого іноземних авторів Й. Гунфалві ”Загальна географія”, Гелвалд-Толді-Дердь ”Земля і населення”, Г. Фламоріон ”Популярна астрономія”, А. Бернштейн ”Книга природи” та ін. Наочні матеріали – це настінні географічні карти (Угорщини, Австро-Угорщини, Європи, світу), глобуси; хімічні сполуки, штативи, колби тощо.

На окрему увагу заслуговує перелік для майбутніх фахівців з угорської мови та літератури. Для цієї мети були спеціально видані підручники з угорської мови, словники, оригінальні твори угорських письменників і поетів (Я. Ороня, Й. Етвеша, Ш. Петефі, М. Томпа, М. Верешмарті, Ф. Колчеї, М. Йокаї, К. Міксата та ін.). Згодом ці твори стали класикою угорської літератури, яка є обов’язковою в програмі сучасних навчальних закладів Угорщини.

Знання з історії. Конституції Угорщини, географії та природничих наук за законом 1891 року подавали більш як з вісімдесяти книг і ста наочних посібників. Спеціальну методичну літературу видано і для навчання малювання, ”ручних жіночих робіт”, гри на скрипці, співів, методики фізкультури та ін.

У радянському суспільстві, як і в сучасній Україні доктрина фахової підготовки вихователів ДНЗ і вчителів ЗОШ I ступеня ґрунтується на залишковому принципі фінансування, отож можемо лише розраховувати на європеїзацію процесів вузівської освіти за означеним фахом.

I нарешті реальні приклади державної атестації рівня професійної підготовки випускників після їх чотирирічного навчання. На першому етапі (закінчення I курсу) – комплексний іспит з семи основних предметів (географія, історія, біологія, зоологія, хімія, астрономія, каліграфія), який за умови успішного результату зумовлював навчання на II курсі, після якого учні складали іспити з шести навчальних дисциплін, у т. ч. з народного господарства. Щодо випускного етапу, то кваліфікаційний іспит був тріступеневий: I – письмова робота з метою перевірки рівня грамотності випускника. Це угорська мова і література за три роки навчання з методикою її викладання дітям (кожен іспит тривав чотири години); II – усний захист знань з релігії та моралі, методики виховання, психології, історії й теорії дошкільного виховання, соціальної педагогіки й дисциплін естетичного спрямування. Завершальним, III етапом було обов’язкове проведення відкритого заняття і уроку в навчальних закладах. Показово,

контроля, которые позволяют учащимся максимально проявить свои лучшие познавательные способности. Формы контроля должны быть разнообразными: это могут быть и письменные тесты, и портфолио, и ведение журнала, и проекты, и презентации с оценкой этих видов работ учениками, учителями и родителями. Все эти разнообразные подходы к контролю смогут улучшить обучение с помощью теории множественности типов интеллекта.

Выводы. Теория Г. Гарднера внесла катализирующий эффект в образование. Она обогатила преподавателей иностранного языка большим арсеналом возможностей для понимания когнитивных способностей индивидуума. Данная теория может способствовать процессу обучения следующими путями: преподаватели могут критически оценивать свои интеллектуальные способности и методы обучения, лучше изучить интеллектуальный потенциал студентов, использовать наиболее эффективные методы, соответствующие обучению с применением того или иного типа интеллекта или комбинации интеллектов. Учитывая основные концептуальные положения ТМИ, преподаватели могут планировать, создавать упражнения и задания, используя разнообразные источники (Интернет), привить ученикам знания о стратегиях обучения, необходимых для непрерывного образования, сместить контроль на множественные формы контроля в противовес традиционным тестам.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1:

1. Анкета (для ученика)

1. Вербально-лингвистический интеллект

- а) мне нравится читать книги, журналы и газеты;
- б) мне нравится рассказывать анекдоты, истории и шутки;
- в) у меня хорошая память на имена;
- г) у меня хороший словарный запас в родном языке;
- д) мне нравится разгадывать кроссворды.

2. Логическо-математический интеллект

- а) я всегда складываю цифры в уме;
- б) мне нравятся арифметические игры;
- в) мне нравятся занятия по математике в школе;
- г) я хорошо умею играть в шахматы и шашки;
- д) мне всегда интересно знать, как работает тот или иной аппарат, та или иная техника;
- е) мне удобно разделять или объединять вещи, предметы по категориям.

3. Визуально-пространственный интеллект

- а) я легко ориентируюсь по карте;
- б) я хорошо рисую;
- в) я предпочитаю читать книги с большим количеством разнообразных картинок;
- г) мне нравится собирать паззлы;
- д) я всегда обращаю внимание на цвет одежды.

4. Моторно-двигательный интеллект

- а) мне нравится постоянно быть в движении, прыгать бегать;
- б) я люблю заниматься спортом;
- в) мне нравится мастерить: вязать, шить, строить;
- г) мне трудно сидеть без движения длительное время.

5. Музыкально-ритмический интеллект

- а) я легко могу напевать мелодии ко многим песням;
- б) я хороший певец (а);
- в) я могу играть на музыкальном инструменте;
- г) часто пою песни;
- д) я часто напеваю мелодии, при этом постукиваю пальцами по столу;

е) я включаю музыку как задний фон, когда делаю домашнюю работу.

6. Межличностный интеллект

- а) я всегда являюсь лидером во всех начинаниях и затеях;
- б) мне нравится общаться с друзьями;
- в) я всегда помогаю своим друзьям;
- г) мои друзья часто делятся со мной своими проблемами;
- д) у меня много друзей.

7. Внутрличностный интеллект

- а) я люблю одна (один) ходить в кино;
- б) я люблю быть один (одна);
- в) я всегда учусь на своих ошибках;
- г) иногда мои друзья считают мои поступки немного странными;
- д) я веду дневник и записываю в него все события.

8. Натуралистический интеллект

- а) я хорошо разбираюсь в растениях;
- б) у меня много растений дома;
- в) мне нравится проводить время на природе;
- г) мне нравится ухаживать за своими домашними животными;
- д) мне нравится выращивать растения дома.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2:

2. Анкета (для учителя)

Поставив цифру 1 напротив утверждения, которое наиболее полно вас характеризует, подсчитайте количество баллов в каждом разделе и на основании сравнения полученных результатов определите свой тип интеллекта.

Раздел 1 (натуралистический)

- люблю выделять общие категории в идеях и предметах
- мне интересны вопросы окружающей среды
- люблю путешествия
- люблю работать в саду
- считаю очень важным сохранение национальных парков и заповедников
- люблю выстраивать логическую цепочку
- люблю животных
- интересуюсь ботаникой, зоологией, биологией
- много времени провожу на природе
- у меня есть дома своя система по переработке мусора

Общее кол-во баллов в разделе 1:

Раздел 2 (музыкальный)

- легко запоминаю мотив
- обращаю внимание на шум и звуки
- хорошо двигаюсь в такт музыке
- люблю играть на музыкальном инструменте
- люблю поэтический ритм
- запоминаю вещи, рифмуя их
- с трудом концентрируюсь под звуки радио или телевизора
- люблю разную музыку
- предпочитаю мюзиклы драматическим произведениям
- легко запоминаю слова песен

Общее кол-во баллов в разделе 2:

Раздел 3 (логико-математический)

- люблю порядок и с удовольствием его поддерживаю
- очень помогают указания шаг за шагом
- легко дается решение задач
- не люблю неорганизованных людей
- легко складываю в уме
- с удовольствием решаю паззлы, требующие логического мышления
- не могу начать выполнение задания, пока не получу ответы на все вопросы
- я должен понимать структуру задания, устройства
- в том, что я делаю, должен быть смысл, иначе мне трудно справиться с заданием

Общее кол-во баллов в разделе 3:

вихователів зазвичай були присутні короновані особи, а то і король Франц Йосиф із дружиною Єлизаветою. Такі події розглядаємо, як беззаперечне підтвердження високого статусу дошкільного виховання в тодішній Австро-Угорщині загалом, і в Закарпатті, як її органічної частині, зокрема.

До прогресивних сторінок у біографії європейського дошкільця слід віднести, з нашого погляду, законодавчо-нормативне забезпечення цієї ланки освіти. Так, згідно закону 1868 "Про освіту XXXVIII" аналогічні осередки з підготовки вихователів створювались і безпосередньо в Закарпатті, а в законі "Про дошкільне виховання" від 1891 року йшлося про те, що обов'язковими для вивчення учнів були віросповідання та мораль; угорська мова і література; педагогіка і окремо дошкільна, гігієна і поглиблено дошкільна, історія, географія та Конституція Угорщини; природничі науки; малювання; спів і гра на музичних інструментах (окремо для дівчат – ручна праця та основи домашнього господарства, а для хлопців – домашнє господарство); практика з догляду за немовлятами і за вибором друга іноземна мова. З 1912 року введено соціологію, німецьку і латинську мови та низку методичних дисциплін і за вибором учнів, оскільки фах передбачав подвійну кваліфікацію "Вихователь і вчитель початкової школи".

З огляду на вищенаведене не важко зробити певні проєкції на сучасну практику підготовки вихователів у внз України I-IV рівнів акредитації. Чимало упущень, які сталися з роками варті на те, аби їх усунути якомога швидше. Уже поверхове порівняння означених підходів з реальністю національної освітньої галузі, як і освітньої політики в Україні загалом, свідчить про чималі резерви й доцільність творчого запозичення здобутків минувшини.

Перейдімо до короткого аналізу навчально-методичного забезпечення фахової підготовки та способів державної атестації її змісту. Згідно положень закону "Про дошкільне виховання" (1891 року) Міністерством освіти і віросповідань було доведено до фахових закладів обов'язковий перелік рекомендованої методичної літератури. Зауважимо, що її кількість вражаюча і для сучасного студента, і для викладача вузу не лише галузевим розмаїттям, а й авторськими школами вчених, визнаних у тодішній Європі й у світі. Скажімо, до обов'язку кожної учениці (учня) входило вивчення праці Я. Коменського "Материнська школа" та вибраних творів Ф. Фребеля і І. Песталоцці мовою оригіналу. Щодо міністерського переліку літератури, то ми її умовно погрупували і наведемо лише окремі приклади: підручники з психології, розвитку мислення (логіки) – здебільшого переклади закордонних авторів, а саме Д. Джолі – "Психологія" (переклад Ш. Брашшай), Г. Лотце – "Енциклопедія логіки та психології", "Психологія" (переклад М. Карман), Г. Спенсера "Розумове, моральне та фізичне виховання", Г. Емеріці "Практична психологія", Й. Кламаріка – аналогічна праця та "Логіка". До другої групи відносимо праці з педагогіки та методики виховання дітей дошкільного віку: М. Боршора "Немовля і ранній вік", І. Варги "Програма розвитку дошкільного виховання в дуалістичній угорській державі", М. Варги "Приклади з домашнього

монархії станом дошкільного виховання не лише в її центрі, а й на периферії, у т. ч. у Закарпатті. Почнімо з того, як на офіційному рівні бачили роль дошкільної державної та освітньої діячі.

У 30-х роках XIX століття в пресі, у будапештській газеті "Справи освіти" (1830 р.) вперше оприлюднено вимогу до особи педагога на кшталт того, що вчити інших людей може лише той, хто вивчився сам. Нашу увагу привертає і той факт, що вже через сім років створено фахову установу в м. Толн, а згодом її перенесено в Пешт. Ймовірно, що в цьому закладі навчалися вихідці Закарпаття, оскільки на теренах монархії активно поширювали ідеї дошкільного виховання члени спеціально створеного Товариства розповсюдження дитячих садків в Угорщині.

Сучасна дослідниця процесів становлення і розвитку теорії та практики дошкільного виховання в Закарпатті Ганна Реґо пише, що в цей заклад приймали на навчання осіб без попередньої освіти і лише згодом, з 1865 року правила прийому було суттєво змінено: при вступі подавали в обов'язковому порядку посвідчення про початкову освіту. З-поміж 371 абітурієнта 123 особи закінчили початкові школи, 82 – гімназію, 27 – духовні семінарії тощо. Релігійний плюралізм відносимо до суттєвих ознак освіти в регіоні.

Професійна підготовка педагогів для сучасних дошкільних навчальних закладів є порівняно однорідною для всіх регіонів згідно державних освітніх стандартів. І хоча варіативність навчальних планів вирізняється регіональним колоритом, все ж необхідний перелік дисциплін у кожній структурі плану свідчить про єдність вимог до змісту ступеневої освіти в галузі "Дошкільне виховання".

У цьому контексті покажемо, насамперед, термін навчання у фахових інституціях Австро-Угорщини (мінімум два роки і максимум – чотири роки) і тижневе навантаження на учнів – до 33 годин. З них по три години на уроки малювання, природи і музики (співи, обов'язкова гра на скрипці й додатково ще на одному інструменті за вибором), угорської мови, ручної праці, арифметики, географії та історії Угорщини. На фізкультуру відводили щотижнево один урок, натомість на практичні вправлення в роботі з дітьми (сучасна практика) – десять годин. Запроваджені з 1874 року уроки релігії та моралі були обов'язковими, щотижневими і передбачали іспитову форму контролю успішності водночас із фаховими дисциплінами. Показово, що державні іспити були обов'язковими для всіх випускників після закінчення навчання, а от диплом вихователя вони одержували після не менш як піврічного стажу роботи в дитячому садку.

Можемо стверджувати, що в перших закладах фахової підготовки в одній з найрозвинутіших європейських країн XIX століття – Австро-Угорській імперії, рівень вимогливості до професіоналізму педагога заслуговує на схвалення, а в окремих підходах – на творче запозичення надбань тодішніх провідників дошкільної освіти.

Монархія значно випередила інші країни Європи і щодо офіційної думки в царині дошкільної освіти. На освяченні навчальних корпусів для майбутніх

Раздел 4 (внутриличностный)

- мне важно представлять свою роль в «большой картине»
- люблю обсуждать жизненные ситуации
- религия для меня важна
- люблю произведения искусства
- для меня важны моменты релаксации и медитации
- люблю наслаждаться природой
- люблю читать произведения древних и современных философов
- познание нового имеет для меня смысл, когда я понимаю его ценность для себя
- люблю работать и выполнять задания на компьютере
- мне интересно, существуют ли другие цивилизации
- люблю историю и древние культуры

Общее кол-во баллов в разделе 4:

Раздел 5 (межличностный)

- я лучше усваиваю материал, если работаю в группе
- чем больше людей в группе, тем веселее
- мне важно участвовать в политических движениях
- люблю ток шоу на радио и телевидении
- не люблю работать один
- моя стихия - участие в команде
- люблю кружки, клубы, дополнительные мероприятия
- интересуюсь вопросами социального характера
- люблю общаться в дискуссионных клубах
- семинары действительно полезны для меня

Общее кол-во баллов в разделе 5:

Раздел 6 (двигательный)

- люблю мастерить
- не могу сидеть долго без движений
- люблю спорт и игры на открытом воздухе
- мне хорошо понятен язык жестов
- в здоровом теле должен быть здоровый дух
- на досуге люблю рисовать
- люблю выражать чувства через танец
- люблю работать с инструментами
- живу активной жизнью
- познаю, сделал что-то

Общее кол-во баллов в разделе 6:

Раздел 7 (вербально-лингвистический)

- люблю читать книги
- лучше запоминаю и понимаю, если делаю пометки
- часто пишу друзьям письма или e-mail
- умею хорошо объяснять другим свои идеи
- веду дневник
- люблю кроссворды
- пишу для себя
- люблю каламбуры, анаграммы, игры в слова
- нравятся иностранные языки
- люблю участвовать в дебатах

Общее кол-во баллов в разделе 7:

Раздел 8 (визуально-пространственный)

- люблю облекать мысли в образы
- люблю делать перестановку в доме
- люблю создавать что-то руками, используя различные материалы
- лучше запоминаю, если применяю таблицы или другие графические способы представления материала
- хорошо читаю карты и различные планы
- с удовольствием решаю паззлы в трех измерениях
- нравится музыкальное видео
- вспоминаю факты, извлекая из памяти ментальные картины

Общее кол-во баллов в разделе 8:

Приложения 1 и 2 адаптированы с сайта Giggipotz.com

Summary

The article deals with the conceptual issues of Howard Gardner's theory of multiple intelligences. It suggests the way of creating more effective methods of teaching and strategies considering students' intellectual abilities.

Keywords: theory of multiple intelligences, types of intelligences, questionnaire, types of activities, individual, assessment.

Резюме

В статье рассматриваются концептуальные положения теории множественности типов интеллекта Г. Гарднера и предлагаются способы создания эффективных методов преподавания и стратегий с учётом различных интеллектуальных способностей учащихся.

Ключевые слова: теория множественности, типы интеллектов, анкетирование, виды заданий, личность, формы контроля.

Резюме

У статті розглядаються концептуальні положення теорії множинності інтелекту Г. Гарднера та пропонуються способи створення кращих методів викладання і стратегій з урахуванням різних інтелектуальних можливостей учнів.

Ключові слова: теорія множинності інтелекту, типи інтелектів, анкетування, види завдань, особистість, форми контролю.

Литература

1. Christison, Mary Ann. Applying Multiple Intelligences Theory in Pre-service and In-service TEFL Education Programs // English Teaching Forum. – 1998. – №2. – P. 3-13.
2. Gardner, H. Multiple Intelligence: The Theory in practice. – New York: Basic Books, 1993.
3. Gardner, H. Are there additional Intelligences? The case for the Naturalist Intelligence. – Cambridge, M.A.: President and Fellows of Howard College, 1995.
4. Gardner, H., Kornhaber M. & Wake, Intelligence: Multiple perspectives (1996).
5. Larsen – Freeman, Diane. Techniques and Principles in Language Teaching. – 2nd edition. Oxford University Press, 2000. – P. 74-85.
6. Чошанов М. Теория множественности интеллекта // Директор школы. – 2000. – №3. – С. 69-75.

Подано до редакції 12.06.2006

УДК 371.

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ

Лисенко Неллі Василівна

доктор педагогічних наук, професор

завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Педагогічний інститут Прикарпатського університета

ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ

Постановка проблеми. Серед програмних документів освітньої сфери, які мають особливе значення для порушеної теми – історичного контексту підготовки фахових вихователів для дитячих дошкільних закладів розглядаємо Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття). Прямих згадок, дотичних до історії питання в цій Програмі не вміщено, однак до основних шляхів реформування національного дошкільного Програмою віднесено удосконалення професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів.

З огляду на те, що Конституція та інші закони України в царині освіти, в тому числі й дошкільної послугуються термінами "національна спрямованість освіти" можемо трактувати такий підхід, як вказівку до орієнтування на історію і культуру етнічних українців у межах всіх регіонів України, хоча окремі з них у силу геополітичних пріоритетів входили до складу інших європейських країн включно до 40-х років XX століття (Галичина, Буковина, Закарпаття).

Мета статті – розглянути на прикладі Закарпаття питання підготовки фахівців дошкільного профілю з метою обстоювання освітніх інтересів українців у регіоні, що впродовж століть перебував у складі Австро-Угорської (Габсбурської) монархії, Чехословацької, Словацької, УРСР Республіки і аж до 90-х років XX століття – часу здобуття Україною державної незалежності по-різному розв'язував питання нашого розгляду.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Традиційне уявлення про те, що віковічне прагнення українців на колоніальних територіях до освіти всіляко стримували політичні режими завойовників слід дещо переосмислити на підставі результатів аналізу архівних матеріалів та літературних джерел [1-3]. У зосередженість лише на негативному впливі урядів тієї чи іншої країни на розвиток освіти в різних регіонах України, яка властива для тлумачень істориків педагогіки радянської доби, будемо змушені внести певні корективи. Що стосується підготовки вихователів для дитячих садків Закарпаття, то досвід європеїзації її змісту вже з середини XIX століття видається для нас цікавим з т. з. сучасних намагань учених і практиків модернізувати підходи до означеного напрямку педагогічної освіти.

Звертаємо увагу, передусім, на те, що практично в кожному підручнику з історії дошкільної педагогіки питання підготовки вихователів виписано тенденційно, з ухилом у бік певної ідеологічної основи чи ж упушено загалом. Натомість, в архівних матеріалах знаходимо переконливі докази, що з середини XIX століття вже була предметна зацікавленість у

етнокультур на діяльність дітей в години дозвілля і свят, під час керівництва студійною і гуртковою роботою; облаштування кутків з предметами та іграшками, які потребують дооформлення, добір засобів для самореалізації уподобань вихованців.

Актуальними, з нашого погляду, залишаються питання організації індивідуальних занять, наближення батьків до активної взаємодії з ДНЗ з метою взаємообміну думками й виховними знахідками в умовах полікультурних родин краю.

Summary

In the article terms are considered forming of tolerance, which are conceptual to experimental part of research. The first aspect – tolerance is ideology of education or personality education, that on the stage of preschool childhood it is considered as a sign of conduct; and second is influence of basic factors of the nearest environment (social and natural) on forming of tolerant conduct.

Keywords: tolerance, environment, conduct.

Резюме

В статті розглянуто умови формування толерантності, які є концептуальними до експериментальної частини дослідження. Перший аспект – толерантність - ідеологія виховання чи особистісне утворення, що на етапі дошкільного дитинства розглянуто як ознаку поведінки; і другий – вплив основних чинників найближчого довкілля (соціального і природного) на формування толерантної поведінки.

Ключові слова: толерантність, довкілля, поведінка.

Резюме

В статье рассмотрены условия формирования толерантности, которые являются концептуальными к экспериментальной части исследования. Первый аспект – толерантность - идеология воспитания или личностное образование, что на этапе дошкольного детства рассмотрено как признак поведения; и второй – влияние основных факторов ближайшей окружающей среды (социального и естественного) на формирование толерантного поведения.

Ключевые слова: толерантность, окружающая среда, поведение.

Література

1. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / Под общей ред. В. Н. Гурова. – М., 2004. – 238 с.
2. Життя етносу: соціокультурні нариси. – К.: Либідь, 1997. – 238 с.
3. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Д.. Основы этнологии. – М., 2003. – 351 с.

Подано до редакції 23.04.2006

УДК 372.211.7372.4

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аматьєва Олена Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Слов'янський державний педагогічний університет

Мушка Любов Олексіївна

методист з дошкільного виховання Краматорського відділу освіти

Гребенюк Людмила Євгенівна

завідуюча ДНЗ №48 м. Краматорська

Постановка проблеми. Базовий компонент дошкільної освіти визначає основним призначенням виховного процесу дошкільних закладів адаптацію малюків до унормованого співіснування в суспільстві, набуття ними комунікативної компетентності [2].

Комунікативна компетентність, за визначенням А.М.Богущ, – це "комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування" [4, с. 14].

Мета статті у визначенні сутності роботи з вихователями по формуванню комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку.

Завдання були визначені таким чином: 1) встановити рівень комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку; 2) розробити та апробувати методичну систему, спрямовану на формування комунікабельності у старших дошкільників; 3) виявити педагогічні умови, оптимальні для формування комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку.

Ми припустили, що формування комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку буде ефективне за умови спеціального навчання на етапах її розвитку (інформаційно-перцептивний, аналітичний, діяльнісний) та емоційної насиченості процесу навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливим для нашої роботи є дослідження М.І.Лісіної, яка вивчала становлення процесу спілкування у дошкільників. Нею були виділені такі групи засобів спілкування: експресивно-мімічні, до яких відносять усмішку, погляд, міміку, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації; предметно-діючі засоби: локомоторні та предметні рухи, які використовують для мети спілкування, наближення, віддалення; мовні засоби: питання, відповіді, репліки.

Т.О.Піроженко присвятила спеціальне дослідження вивченню проблеми розвитку комунікативно-мовленневих здібностей старших дошкільників. Вона розглядає означені здібності як індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості, які забезпечують швидке та якісне засвоєння навичок спілкування; застосування їх для успішної взаємодії партнерів по комунікації. На думку Т.О.Піроженко, стрижневим методом розвитку комунікативно-мовленневих здібностей дітей є спеціально організований тренінг, до якого входять: 1) прийоми, які

розширюють засоби та індивідуальний характер невербального контакту; 2) прийоми, які розраховані на розвиток здатності "оцінювати" невербальну інформацію, правильно розуміти її; 3) прийоми, спрямовані на розвиток соціально-перцептивної спостережливості, удосконалення вмінь аналізувати невербальну поведінку оточуючих тощо.

Проблема вивчення процесу спілкування у дітей дошкільного віку в педагогіці пов'язана з питанням морального виховання дітей. Так, Г.П.Лаврентьєва розглядає культуру спілкування з позиції мовленнєвого етикету – це виконання дитиною норм та правил спілкування, заснованих на повазі до людей, ввічливій поведінці. Великого значення вона надає розвитку у дитини емоційної сфери. Щоб спілкування відбулося, вказує автор, треба навчити дитину підмічати настрої, емоційний стан іншої людини. Вона пропонує такі засоби: читання художньої літератури, ігри-драматизації, ляльковий театр, театралізована діяльність, інсценівки ситуацій з власного життя, тощо.

Вивченню перцептивного аспекту спілкування дітей між собою та з дорослими присвячений доробок Л.М.Галігузової та О.О.Смирнової. Автори наголошують на тому, що спілкування можна вважати продуктивним за умови знання та розуміння співбесідниками один одного.

У сучасній дошкільній лінгводидактиці існує низка досліджень, які розкривають різні аспекти проблеми формування комунікабельності (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, Н.Формановська та ін.). А.М.Богущ розкриває сутність поняття "культура мовленнєвого спілкування" і виділяє такі складники культури мовленнєвого спілкування: культура мовлення, виразність мовлення та мовленнєвий етикет.

Велику увагу проблемі формування комунікабельності у дітей дошкільного віку приділяє А.Г.Арушанова [1]. Вона вважає, що основна функція мовлення - комунікативна. За її думкою призначення мовлення - бути засобом спілкування. Автор розглядає дві сфери спілкування дошкільників: з дорослими та з однолітками. На її погляд, спілкування з однолітками – галузь розвитку дитячої мовленнєвої самодіяльності, важливий показник сформованості комунікативних здібностей.

Виклад основного матеріалу. Таким чином, вивчення теоретичних аспектів проблеми формування комунікабельності як особистісної якості дошкільників і складової життєвої компетентності дозволяє нам дійти ряду висновків.

По-перше, нами сформульовано таке визначення сутності поняття "комунікабельність дітей дошкільного віку" – це особистісна якість, яка забезпечує ефективну взаємодію дитини з оточуючими людьми, що сприяє досягненню взаємопорозуміння між учасниками процесу комунікації. Формування комунікабельності постає можливим за умови оволодіння дітьми такими особистісними характеристиками, як-от: 1) доброзичливість - позитивне ставлення до оточуючих людей, прийняття іншої людини; 2) увага до людей, тобто вміння бачити та розуміти внутрішній стан іншої людини; 3) ввічливість, яка поєднує знання та використання етичних норм; 4) чуйність, готовність прийти на допомогу; 5) правдивість і чесність.

динамічним за логікою функціонування, педагог неухильно поповнює, збагачує його оновленими чи зовсім новими атрибутами. Наступне. Для ефективного засвоєння знань кожна дитина повинна перебувати в стані активного опанування їхнім змістом і специфікою вираження. Отже, середовище є динамічним не лише з т. з. його наповненості, а й як майданчик налагодження міжособистісної взаємодії дітей та їхніх дій з предметами.

Природно, що за такого підходу кожен вихованець не лише перебуває під впливом чинників різносторонньої дії, а й обирає адекватну поведінку та засоби самореалізації. Власне такі умови розглядаємо за визначальні у вихованні толерантності кожної конкретної дитини (для прикладу, наголосимо, що в кожного етносу, скажімо, своє ставлення до рослин-оберегів. Однак це не звільняє жодну дитину від дбайливого ставлення до рослин, якщо за традиціями родини вихованця саме ця рослина не є оберегом). Чималий виховний вплив чинять не лише матеріальні атрибути родинно-побутової культури, а й її духовний (релігійний) імператив. У складному поліконфесійному Закарпатті сутність такого впливу радимо педагогам скеровувати виключно в родинне виховання зі збереженням поважного ставлення до звичаїв і традицій відповідно до релігійних уподобань батьків.

У започаткованому дослідженні акцентуємо увагу й на такому підході до кожної дитини: неухильне визнання її права щодо вільного вибору предметів для пізнавальної, пошуково-дослідницької діяльності відповідно до ситуативного чи стійкого зацікавлення. Його очевидну доцільність вбачаємо в тому, що природне зацікавлення дітей тими чи іншими предметами – виразниками культури певного етносу, стимулює не лише їхній інтерес, а й спонукає до подальшого вивчення, а, відтак, і до шанобливого ставлення.

Складне за своїм змістом і функціями полікультурне середовище спрямовує діяльність (отже й поведінку) дітей в русло досягнення очікуваних педагогом результатів, збагачує їхній соціальний досвід, сприяє відкриттю певних цінностей, які стануть значущими в їхньому подальшому житті.

Висновки. Таким чином, умови формування толерантності розкриваються у низці принципів організації навчального середовища з метою ефективного вирішення навчальних і виховних завдань, дотичних до предмета нашого дослідження: варіативність представлення ігрових та навчальних атрибутів зі збереженням культурної доміанти кожного екземпляра (наприклад, кілька ляльок у традиційному національному вбранні одразу на одній полиці); інформаційна доступність атрибутів для самостійного пізнання й під керівництвом дорослого; компактне розташування атрибутів певної етнокультури з багатократним повторенням її визначальних ознак (скажімо, ідентичне орнаментальне оздоблення одягу, посуду, інших побутових речей); динамічність середовища, його перманентне моделювання з урахуванням інтересів і потреб дітей; максимальне розширення сфер впливу дорослих – носіїв цінностей різних

Аналіз досліджень. Окремі питання виховання в дітей дошкільного віку особистісних рис, які ми розглядаємо в дослідженні, як дотичні до толерантності, досліджені вченими України (Л. В. Артемова, З. Н. Борисова, Г. Г. Григоренко, В. К. Котирло, Н. В. Лисенко, З. Н. Плохій, Т. І. Поніманська, Н. Ф. Яришева) та зарубіжжя (Р. Й. Жуковська, С. Я. Козлова, Д. Б. Левін-Щиріна, В. Г. Нечаєва, С. Е. Суслора) [1-3]. Проте, визначення толерантності й умови виховання саме такого ставлення в полікультурному оточенні дітей в ДНЗ досліджено ще не в повному обсязі його актуальних аспектів.

Мета статті – розглянути умови формування толерантності, які є концептуальними до експериментальної частини нашого дослідження. Перший аспект – толерантність - ідеологія виховання чи особистісне утворення, що на етапі дошкільного дитинства можна розглядати як ознаку поведінки; і другий – вплив основних чинників найближчого довкілля (соціального і природного) на формування толерантної поведінки. Для дослідження обрано Закарпатський регіон, оскільки впродовж своєї багатовікової історії він вирізняється поліетнічним складом. За тривалий період співжиття різні етноси краю виплекали взаємозумовлені культурні традиції, практику взаємостосунків між представниками різних вікових популяцій. Інтегрування родинно-побутової культури різних етнічних груп зініціювало численні спільні та відмінні ознаки т. з. культури Закарпаття зі збереженою часткою домінуючої культури кожного етносу (угорців, німців, румун, словаків, чехів, сербів та ін.).

Виклад основного матеріалу. Отож, багатоетнічність Закарпаття є тим об'єктивним фоном, на тлі якого росте, формується та йде в життя (соціалізується) сучасна дитина. У такому плані толерантність варто розглядати як методологію виховання, а її очікуваним результатом стане толерантна особистість. Нове, а, почасти й збережене старе, полікультурне середовище регіону опосередковано, з самого народження впливає на виховання терплячого ставлення дітей (адекватного реагування) на прояви етнічної культури в поведінці дорослих і однолітків найближчого, а за тим й ширшого оточення.

У такій ситуації культурні цінності етносу чи етносів, які впливають на дитину, привласнюються до певної міри спонтанно і лише згодом, за умови доцільного формування уявлень, знань, понять, їх узагальнення й синтезу, дошкільник готовий вирізнити ознаки певної культури за її реальними особливостями. Отже, методологія виховання толерантності як особистісної риси мало чим відрізняється з методологією виховання ідентичних людських чеснот, про які йшлося вище. Алгоритм діяльності педагога (дорослого в умовах сім'ї) передбачає набір необхідних компонентів. Первинним з-поміж них є знання дитини про довкілля та його багатоманіття в поліетнічному варіанті.

Відповідно, педагог у ДНЗ так моделює навчально-виховний процес, аби якомога ширше представити у творах матеріальної та духовної культури весь спектр засобів національного самовираження кожного етносу (з урахуванням приналежності дітей). Оскільки середовище є

По-друге, найбільш сприятливим для формування комунікабельності дітей може бути старший дошкільний вік. На вказаному віковому стані діти починають розуміти своє місце у найближчому соціумі (родина, група дошкільного закладу), встановлювати значущі соціальні контакти з однолітками та дорослими. Діти старшого дошкільного віку оволоділи діалогічним та починають засвоювати монологічне мовлення. У результаті цілеспрямованого педагогічного впливу вони одержали елементарні етичні знання. На означених підставах, з нашого погляду, можливе формування комунікабельності як особистісної якості дітей.

По-третє, вивчення сутності процесу спілкування загалом та особливостей його формування у дитинстві дозволяє запропонувати формування комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку на таких етапах, як-от: інформаційно-перцептивний; аналітичний; діяльнісний, який поєднує шаблі спілкування: комунікативний, інтерактивний та перцептивний.

Методична система, яка створена задля формування комунікабельності дітей старшого дошкільного віку, поєднує в собі фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи з дітьми. Поряд з відомими методами (ігри, вправи, етюди, інсценівки) провідними методами були обрані сценарії розвиваючого спілкування (за термінологією А.Г.Арушанової).

Експериментальна робота по дослідженню проблеми формування комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку проводилася на базі ДНЗ №48 м. Краматорська Донецької області та проходила в декілька етапів. У науковому пошуку брали участь методист дошкільного закладу, практичний психолог, вихователі середньої та старшої груп.

На першому (констатуючому) етапі експерименту був досліджений вихідний рівень комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку. З цією метою було проведено систематичне і цілеспрямоване спостереження за дітьми старшого дошкільного віку в різних видах діяльності: навчання, гри, праці, а також під час повсякденного спілкування.

Результати спостереження дітей з використанням варіанту методики Рене Жіля свідчать про те, що основна частина дітей в сім'ї почувають себе ізольовано, їм присутнє почуття самотності. Багато дітей відчувають труднощі у спілкуванні з найближчими родичами: братами (сестрами) та друзями. Результати констатуючого етапу експерименту заповнили нас в необхідності розробки методичної системи для розвитку комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку.

Зміст цілеспрямованої роботи по формуванню у дітей комунікабельності був зосереджений на розвитку у старших дошкільників особистісних якостей, які складають поняття "комунікабельність". Це - доброзичливість, уміння бачити та розуміти внутрішній стан іншої людини, ввічливість, чуйність, правдивість тощо.

На першому, інформаційно-перцептивному етапі формування комунікативних якостей було надано перевагу інформаційно-рецептивним методам роботи з дітьми: розгляд ілюстрацій, малюнків із зображенням

різних емоційних станів людини, бесіди, розповідь вихователя та ін. Вони були пристосовані до мети поставлених нами завдань, а саме: дати дітям уявлення про сутність та засоби комунікації, особливо немовні (міміка, пантоміміка); ознайомлення дітей з етикетними нормами та правилами комунікації.

Для проведення роботи були використані такі матеріали: наочність (емоційні еталони), на яких зображені засоби вираження основних емоцій; зображення різних емоційних станів.

Навчання комунікативним вмінням та навичкам відбувалося в формі сеансів (занять) активізуючого спілкування, яким дали назву "Сценарії активізуючого спілкування" (за термінологією А.Г.Арушанової). Основна мета сценаріїв активізуючого спілкування у дітей старшого дошкільного віку – формування комунікативної самостійності.

Метою другого, аналітичного етапу роботи було формування у дітей комунікативних якостей. Дітям були запропоновані комплекси вправ на вираження базових емоцій: мімічні та пантомімічні інсценівки на збагачення емоційного досвіду дітей, оволодіння ними етикетними нормами та правилами мовлення. Вони сприяли розвитку вмінь дітей передавати внутрішні почуття людини, різні емоційні стани за допомогою засобів емоційної виразності (інтонація, міміка, жести, характерні рухи, пози, хода тощо). Найскладнішим кроком цієї роботи було навчання дітей довільному володінню своїм настроєм. Для аналізу дітям пропонувалися проблемні ситуації типу "Дай оцінку вчинку". Окрему ланку роботи на означеному етапі було навчання дітей конструктивній поведінці в конфліктних ситуаціях. Для цього використовувалися проблемні ситуації, вправи.

На третьому, діяльнісному, етапі значна увага приділялася удосконаленню набутих дітьми комунікативних умінь та навичок шляхом запровадження їх у практику спілкування. Методами реалізації завдань цього етапу були пошукові та практичні, як-от: дидактичні та рухливі ігри, етюди ("Усмішка по колу", "Я керую своїм настроєм" та ін.).

Отримані результати контрольного обстеження дітей підтвердили ефективність розробленої методики розвитку комунікативних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Проведена робота дозволяє зробити висновок про те, що розвиток комунікабельності у дошкільників - процес складний, поліаспектний, який впливає на розвиток особистості дитини. У дітей, які брали участь у експерименті, крім розвитку комунікабельності, виникли значні особистісні зміни. У дітей сформувалися впевненість у собі, у своїх можливостях. В них з'явилося бажання допомагати один одному, підмічати настрої іншого, відповідно на нього реагувати. Діти стали більш активними, ініціативними.

Проведене дослідження показало, що засобом використання комплексу вправ, спеціальною організацією занять з розвитку комунікативних якостей можна значно покращити виразність, емоційність мовлення дітей як основних ознак розвитку комунікабельності у дітей

Дана стаття присвячена сучасному та незвичайному явищу сучасного суспільства – FlashMob. Авторці вдалося виявити три основних напрямку дослідження феномену, що недостатньо вивчений, за допомогою теоретичної бази культурології, французького постмодернізму та психології.

Ключові слова: флешмоб, фантазм, соціалізація, перфоманс.

Annotation

Given article is devoted to the new and unusual phenomenon of modern society – FlashMob. The author could managed to reveal three main trends of investigation of the phenomenon, which have not been yet explored, with the help of theoretical base of culturelogia, French postmodernism and psychology.

Keywords: flashmob, life-scenario, phantasm, socialization, performance.

Література

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Флешмоб>
2. А.Г.Асмолов http://www.vslux.ru/article_forprint.phtml?id=2802
3. <http://fmob.ru/b/viewtopic.php?t=1027&view=previous&sid=b0489231a37718113475c7c0db3dc6d1>
4. <http://nitro.com.ua/flashmob/forum/viewtopic.php?t=643>

Подано до редакції 17.05.2006

УДК 371

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНИХ НАКЛАДАХ ЗАКАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

*Добош Олена Михайлівна, викладач
Гуманітарно-педагогічний інститут
м. Мукачево, Закарпатська область*

Постановка проблеми. Починаючи з 80-х років ХХ століття у соціально-психологічній та педагогічній літературі зачораз більшого значення набуває тлумачення толерантності, як принципу співіснування етносів у полікультурному середовищі. Щодо виховання толерантності, як особистісної якості, риси чи властивості, а також її практичного наповнення в сенсі характерних даних, то тут все ж тривають дискусії між освітянами. На нашу думку, саме з огляду на термінологічну розмаїтість, варто дещо глибше проаналізувати поширену дефініцію і чітко окреслити межі послуговування нею щодо самого предмета нашого дослідження – виховання толерантності в дітей 6-7-річного віку в полікультурному середовищі, яким є сучасне Закарпаття.

Зауважимо, що на констатувальному етапі нашої роботи, ми не відмовилися від традиційних термінів української педагогіки дошкільця – доброзичливість, дружелюбність, щиросердечність та ін., зміст яких до певної міри є тотожним зі змістом толерантності: терпимість у міжособистісних взаєминах. Відтак, дошкільні навчальні заклади, які поділяють з сім'єю основні функції первинного інституту соціалізації особи маленької дитини мають доцільно спрямовувати свою діяльність на її успішну підготовку до життя в полікультурному соціумі. Саме таким є не лише Закарпаття, а й Україна загалом.

В отношениях с социумом Флэшмоб – это не подчинение обществу, а свободная воля; не организация сверху, а самоорганизация; не толпа, а смартмоб, "умная толпа", в которой каждый – индивидуальность, творчески разрешающая для себя вопрос смысла жизни.

FlashMob изнутри. Не менее интересен флэшмоб изнутри – глазами мобберов. Симферопольским флэшмобберам на форуме было предложено продолжить фразу: «Я хожу на флэшмоб, потому что...» [4]. Результаты оказались такими: большинство мобберов считают это своим стилем жизни. Они подчеркивают свое неприятие повседневности с ее скукой и рутиной, слепым следованием стереотипам. Кто-то считает это экстремальным и дешевым способом провести выходной. Для кого-то самое главное – это реакция прохожих, кто-то, наоборот, сосредоточен на собственных ощущениях.

Немалое значение в акциях флэшмоба придается так называемым «афтерпати» - вечеринкам для участников акции непосредственно после моба. На афтерпати у единомышленников есть возможность пообщаться, поделиться впечатлениями от прошедшей акции – да и, в конце концов, познакомиться, потому что в большинстве случаев они не знают друг друга и видят впервые. Наши личные наблюдения за поведением участников акции на афтерпати, когда все сценарии уже позади, позволили сделать определенные **выводы**.

Так, прежде всего, сразу привлекла внимание неожиданная необщительность многих мобберов – и «старички» этого движения посетовали на то, что это – осязаемая проблема. Ребята и девушки находят в себе силы шокировать прохожих непредсказуемыми действиями, а сами боятся и стесняются познакомиться друг с другом. Отсюда можно сделать вывод, что многие приходят на моб решить свои коммуникативные проблемы, и сама акция зачастую является компенсацией недостающего общения. Хотя, с другой стороны, немало там и веселых общительных ребят, для которых подобной проблемы не существует.

Неоспорим тот факт, что участие в подобных мероприятиях не только эмоционально встряхивает, позволяет по-новому смотреть на мир, но и в значительной степени позволяет творчески реализоваться.

Ввиду всего вышесказанного остается только надеяться на то, что флэшмоб как перформанс или времяпрепровождение не станет служить коммерческим, политическим или каким-либо другим корыстным целям.

Резюме

Данная статья посвящена новому и необычному явлению современного общества – FlashMob. Автору удалось выявить три основных направления исследования еще неизученного феномена с помощью теоретической базы культурологии, французского постмодернизма и психологии.

Ключевые слова: флэшмоб, сценарий жизни, фантазм, социализация, перформанс.

Резюме

старшого дошкільного віку, що виконує важливу функцію в загальному розвитку дитини, в становленні її особистості, формуванні соціальної позиції, життєвої компетентності.

Підсумки дослідження були узагальнені на педагогічній раді ДНЗ №48 м. Краматорська, обговорювались під час роботи Всеукраїнського науково-практичного семінару «Розвиток творчої особистості в системі дошкільної освіти» та поширювались під час курсів підвищення кваліфікації вихователів регіону, які проходили на базі Краматорського міського відділу освіти.

Резюме

Статья посвящена изучению важной проблемы современного дошкольного образования в Украине – подготовке воспитателей к формированию коммуникабельности у детей старшего дошкольного возраста. Представлена методическая система, которая включает различные формы работы (игры, упражнения, занятия, общение в повседневной жизни и др.).

Ключевые слова: подготовка воспитателей, коммуникабельность, методическая система, старший дошкольный возраст.

Резюме

Стаття присвячена вивченню важливої проблеми сучасної дошкільної освіти в Україні – підготовці вихователів до формування комунікабельності у дітей старшого дошкільного віку. Представлена методична система, яка включає різноманітні форми роботи (ігри, вправи, заняття, спілкування у повсякденному житті та інші).

Ключові слова: підготовка вихователів, комунікабельність, методична система, старший дошкільний вік.

Summary

Clause is devoted to study of the important problem of modern preschool education in Ukraine - preparation of the tutors for formation of skill to communicate at children of the senior preschool age. The methodical system is submitted which includes the various forms of work (game, exercise, employment, dialogue in daily life etc.).

Keywords: preparation of educators, communicability, methodical system, senior preschool vetches.

Література

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика Синтез, 1999.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. вих. – 1999. – №1.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: ПитерКом, 1999.
4. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. – К.: ІЗМН, 1997.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К., 2003. – 243 с.
6. Кулачковская С.Е., Ладывир С.А., Пироженко Т.А. Учите малыша общаться с детьми и взрослыми: Метод. рекоменд. – К., 1995. – 63 с.
7. Пироженко Т.О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. – Запоріжжя: «ЛПКС» ЛТД, 2003. – 168 с.

Подано до редакції 10.06.2006

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ФРАНЦІЇ НА ПОЧАТКУ ТА В СЕРЕДИНІ ХХ-ГО СТОЛІТТЯ

Бажановська Олена Василівна
кандидат педагогічних наук, директор-декан
Ровеньківський факультет Луганського національного
педагогічного університету ім.Т. Шевченка

Постановка проблеми. Педагогічні досягнення сучасних французьких учених є надзвичайно цінними і саме тому привертають увагу багатьох вітчизняних дослідників. Найбільш відомими популяризаторами ідей французької системи освіти й виховання є Б. Вульфсон, О. Джурицький, Л. Зязюн, О. Лисова, А. Максименко, З. Малькова, Л. Можаяєва, О. Сухомлинська. Розгляд ідеї громадянського виховання в історії французької педагогічної думки протягом XVI – XIX століть започатковано у статтях автора „Громадянське виховання французьких школярів: історичний та теоретичний аспекти” (Вісник ЛДПУ ім. Т.Шевченка. – 2001. – № 1 (27). – Луганськ. – С.23-28), а також «Французькі мислителі XIX століття про ідею громадянського виховання» Вісник ЛНПУ ім. Т.Шевченка. – 2005. – № 7 (87). – Луганськ. – С.105-111). **Мета даної статті - проаналізувати становлення сучасних концепцій громадянського виховання, яке відбувалося на початку та в середині ХХ – го століття.**

Виклад основного матеріалу. Діячі Французької революції, які докорінно реформували систему освіти й виховання, а також представники „позитивізму” й соціології XIX ст. визначили наступний напрямок розвитку ідеї громадянського виховання. На межі XIX – XX століть у Франції починає формуватися нова концепція розвитку суспільства, відповідно до якої ступінь, рівень цивілізованості пов’язуються з рівнем колективізації всіх галузей громадського життя. Школа починає реально виступати як соціальний інститут, що сприяє поліпшенню життєвих перспектив. Відбувається об’єднання молодих робітників у різноманітні молодіжні рухи, які роблять внесок у виховний процес підростаючого покоління разом із сім’єю і школою (закон від 21.03.1884 р. про офіційне визнання фахових спілок), що допомагало дітям робітників та службовців в усвідомленні свободи й необхідності самовираження й саморозвитку. ІІІ Республіка (1870 – 1940) приділяла велику увагу організації молоді в армійському середовищі, вважаючи його школою життя [9]. Ціннісні орієнтації для французької молоді цього періоду встановлюються в таких рамках: патріотизм, героїзм, колективізм, служіння на благо нової Франції, усе, що протиставляється індивідуалізму й скептицизму. Само собою зрозуміло, що в цей період немає ще чіткого визначення сутності процесу громадянського виховання, але усвідомлення суспільством і його соціальними інститутами (сім’єю, школою, громадськими організаціями) своєї виховної місії очевидна.

XX століття є для Франції дивовижно “складним сплавом матеріальної та духовної культури, продуктом витонченої творчої

возможен катарсис – и, как правило, именно им определяется уровень мастерства перформера.

Что же касается самого Флешмоба, то он вобрал в себя многое из истории перформанса. В нем есть черты футуризма, большей частью русского, дадаизма, сюрреализма, ситуационизма, перформанса 70-х. Иными словами, Флешмоб в сфере поиска художественного языка (метода воздействия на зрителя) является идентичным перформансу.

FlashMob и система жизни. Человек по природе своей слаб, а мир такой огромен и непонятен. Именно поэтому человеку необходима Система.

В Системе всё расписано от рождения и до смерти: учиться в хорошей школе, поступить в вуз, начать работать, жениться-выйти замуж, сделать карьеру и родить детей, выйти на пенсию и через некоторое время с чувством выполненного долга спокойно умереть. И даже если отдельный человек не видит в этом смысла, по привычке он опирается на традицию и опыт предыдущих поколений – и следует им.

Подавляющее большинство в наши дни настолько срослось с Системой, что всё, находящееся вне её, ему кажется глупым или бессмысленным. Эти люди стали добровольными стражами Системы, они осуждают качают головой всякий раз, когда происходит что-то для них непонятное и, следовательно, враждебное.

Жизни вне Системы нет - человек всё-таки от неё зависит. Есть жизнь параллельная - например, таковой она является у идейных бомжей. Есть жизнь над Системой – жизнь очень умных людей, понимающих природу Системы, но не желающих отказываться от неё и потому использующих её для себя.

Система контролирует всех – вспомним рассуждения Мишеля Фуко насчёт того, что мы смогли гуманно относиться к заключённым в тюрьмах только потому, что большая часть контроля за человеком теперь находится вне стен тюрьмы, - иными словами, нет необходимости в столь жёстком контроле части людей, раз контролируются – пусть не так жёстко и заметно – все. Тюрьма вышла за свои границы. Формы контроля постоянно совершенствуются - ещё не так давно на паспортах не было фотографий, а сейчас - сугубо добровольно, конечно - уже собирают и отпечатки пальцев. Ужесточение контроля мотивируется очень хорошо - защитой граждан от самих себя.

Флешмоб, вместе с тем, не антисистемен, он асистемен. Это действие настолько абсурдное, что просто не вписывается в Систему (впрочем, в хорошей Системе должно быть место и для асистемных, как и антисистемных действий - хорошо контролируемых, конечно). И вот в ряду закостенелых стражей Системы, для которых не существует ничего того, что выходит за её границы, появляется группа людей, которая делает что-то абсолютно бессмысленное. Скорее всего, первая реакция обывателя – это пожать плечами/улыбнуться/нахмуриться – и пойти дальше, продолжая прерванную думу о чем-то повседневном...

правителями для своих корыстных целей. А здесь - толпа, которая сама определяет, когда и где ей собираться, и делает это без всякой цели, ради собственного удовольствия.

Мобберы сами придумывают сценарии своих акций, сами выбирают лучшие из них путём голосования, и сами отвечают за свои действия на акции без всякого управления сверху. При этом они умудряются настолько хорошо скоординировать свои действия, что акции проходят так, как задумано.

Моббер – это человек, занимающийся личностным ростом. Каждый испытывает трудности, особенно во время первой акции. Требуется мужество, чтобы на глазах у всех делать бессмысленные вещи. А значит, «выйти из образа себя» или «растождествиться». Ты либо пересиливаешь себя, либо нет. Либо ты моббер, либо «пингвин».

Это человек, который любит общение. Согласно правилам флешмоба разговаривать на акциях запрещено. Несмотря на это на акциях флешмоб происходит общение на очень высоком чувственном уровне.

«Явление так называемой мгновенной толпы – это один из способов заполнения смысловых пустот. Флешмоб дает некую иллюзию общения в отсутствие общения реального. «Мгновенная толпа» также своего рода катарсис, очищение для участвующих в ней. Иначе говоря, подобная культура напоминает мне пиво без алкоголя, кофе без кофеина, войну ради мира, безопасный секс. Все это – суррогаты» [2].

FlashMob как перформанс. Перформанс – одна из форм «искусства действия», цель которой состоит в исполнении определенных, заранее запланированных действий перед публикой. В некоторых случаях перформанс предполагает участие зрителя, а в некоторых случаях участие зрителя не предусматривается [3].

Перформанс или акция всегда следуют конкретному сценарию. В определенном месте появляется художник (группа), затем художник (группа) выполняет (выполняют) определенные действия, после чего художник (группа) это место покидает. Таким же образом происходит и действие Флешмоба. Можно сказать, что по своей сущности Флешмоб уже является одной из форм искусства действия, и он является не чем иным, как перформансом.

Перформанс или акция как для автора, так и для зрителя, является довольно жестким видом искусства. Прежде всего это представление, цель которого для зрителя тайна. Перформер всегда выполняет загадочные, порой шокирующие действия, чем, естественно, вносит ощущение диссонанса в сознание зрителя, заставляя его не только пребывать какое-то время в одном пространстве с автором, но и проделывать внутреннюю работу, благодаря чему шокированный зритель становится соавтором и творцом художественного произведения – перформанса. И, как правило, чем более шокирующие действия автор совершает, тем более эти действия будут идти в разрез с социальными, моральными, этическими – по сути, стереотипными и привычными – установками зрителя, и тем более вероятен переход сознания зрителя в иную плоскость. В этот момент

деятельности людини” [7, с. 11]. І щоб відповідати цьому століттю, його основним цінностям, потрібно витратити багато зусиль на виховання й самовиховання особистості нового типу.

Безумовно, величезний вплив на становлення сучасної теорії громадянського виховання у Франції зробили екзистенціальні теорії у філософії і психології. У середині ХХ століття екзистенціалізм був одним із найвпливовіших напрямків західної філософії. У період кризи раціоналізму й релігійного світогляду екзистенціалісти знайшли в собі сили не просто констатувати безглуздість людського існування, але й спробувати її перебороти. Тему духовно-морального виживання в пору соціально-політичних катаклізмів, культуру перетерплення й морального освоєння критично-тупикових „прикордонних життєвих ситуацій” зафіксовано насамперед в екзистенціальній психології й філософії Ж.-П.Сартра (1905 – 1980), А.Камю (1913 – 1960), Г.Марселя (1889 – 1973), С. де Бовуар (1908 – 1986) [14]. Екзистенціальна течія стала основою екзистенціальної педагогіки у Франції, яка відрізняється строкатістю напрямків. Їх об’єднує загальна недовіра до педагогічної теорії, до цілей і можливостей виховання.

Французький екзистенціалізм набув особливого впливу в роки другої світової війни, причому Ж.Сартр, А.Камю, С. де Бовуар були не тільки активними учасниками, але й ідеологами руху Опору у своїй країні в період другої світової війни. І не випадково саме у воєнний і повоєнний періоди народилися найбільш значні твори французьких екзистенціалістів. Зазначимо, що лідери екзистенціалізму займали чіткі й активні антифашистські позиції. У драматичних і філософських творах Ж.Сартра періоду війни предметом жагучого, зацікавленого розбору була ситуація, що склалася у Франції й інших окупованих нацистами країнах Європи.

Напружена ситуація у Франції під час другої світової війни послужила Ж.Сартру й іншим екзистенціалістам трагічним приводом для виявлення самого змісту людського існування, суті процесів морального вибору, ставлення до смерті й т. ін., тобто для постановки проблем, які екзистенціалістсько-персоналістська філософія з самого початку ставила в центр філософствування.

Для екзистенціалістів характерним є опис особистісного вибору в ситуації фашистської окупації й опору: на ньому вони любили пояснювати зміст категорій „екзистенція” і „вибір”. Людина розв’язує питання: скоритися фашизму чи стати в ряди руху Опору. Коли людина перебуває в прикордонній ситуації, дивиться в обличчя смерті, головну опору, підкреслювали вони, вона повинна знайти в самій собі, у своїй екзистенції – тільки тоді її вірність опору буде міцною. І таким чином, на думку екзистенціальних філософів, складається справа в будь-якій ситуації, коли людина бореться за свободу, за своє таємне „Я” (свою екзистенцію), коли йде всупереч найнесприятливішим обставинам. Екзистенціалізм робить кожному людину власником особистого буття, дає можливість вибору й „покладає на неї повну відповідальність за існування” [6, с.323].

Варто підкреслити, що філософів-екзистенціалістів постійно цікавила проблема свободи. З погляду екзистенціалізму, свобода не тільки властива

людині, але й складає саме її існування, тому що людина є її свобода. На цій підставі Ж.Сартр, наприклад, намагався подати вчення екзистенціалістів як вираження гуманістичного характеру „філософії існування”, як піднесення людини. „Людина, – пише він, – це, насамперед, задум, що живе власним життям, замість того, щоб бути мохом, цвіллю або кольоровою капустою” [5, с.9].

Ж.Сартр у зв'язку з проблемою свободи велику увагу приділяє такій моральній цінності, як відповідальність. Людина, стверджує французький мислитель, у будь-яких умовах має свободу вибору, але водночас, вона відповідає за свої вільні дії. Причому людина відповідає не тільки перед самою собою, але й перед усім людством. Людина відповідає за свій вибір, за його результати, тому вибір людини – вибір тих або інших моральних норм і принципів. „Моральна відповідальність людини, підкреслює французький мислитель, особливо важлива в сучасну епоху, коли людині належить переборювати значну кількість труднощів і перешкод. Моральна відповідальність виявляється в солідарності й співробітництві людей, у боротьбі за мир, за відродження гідності, свободи й незалежності людини, а також за майбутнє людства” [3, с.18-19]. Причому моральна відповідальність людини повинна будуватися на загальному почутті, на співробітництві в часи стихійних лих, боротьби проти гноблення й зла.

Екзистенціальна філософія привернула увагу сучасної культури до проблеми смерті. „Бути чи не бути” індивіду – тема у філософії людини ХХ століття ще більш популярна, ніж у часи Шекспіра. А.Камю в „Міфі про Сізіфа” заявив, що місце центрального філософського питання повинна зайняти проблема самогубства. Він вбачав своє гуманістичне завдання в тому, щоб допомогти людині, яка перебуває на грані розпачу, на грані самогубства, зберегти життя. Екзистенціальна філософія виходила з того, що близькість, загроза смерті найчастіше змушує людей замислитися про зміст прожитого життя, „повернутися” від побуту, від повсякденності до самого буття, до власної екзистенції. Це припущення аж ніяк не безгрунтовне, і письменники-екзистенціалісти вміли гостро та яскраво осмислювати ситуації на грані життя та смерті. Власне, героїв їхніх головних творів вміщено в прикордонні ситуації. Прикладами можуть бути п'єси Ж.Сартра, повість А.Камю „Сторонній”, повість С. де Бовуар „Найлегша смерть” та ін. Це не випадково, оскільки письменники-екзистенціалісти свідчать про настання епохи, коли прикордонна ситуація стала не тільки індивідуальною, але й соціальною, більше того – загальнолюдською проблемою.

Яскраво виражений морально-етичний характер екзистенціалізму, мобілізація людей на формування активної життєвої позиції суттєво вплинули на становлення ідеї громадянського та морального виховання у Франції. У важкі часи Другої світової війни, в умовах німецької окупації ця філософська течія стимулювала багато тисяч людей у Франції й інших країнах Європи на участь у рухові Опору, на протистояння тоталітаристській ідеології. У повоєнний час під впливом екзистенціалізму перебували різноманітні ліворадикальні рухи. З відходом із життя

УДК 376.98

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФАНТАЗМАТИЧЕСКИХ СЮЖЕТОВ В СЦЕНАРИЯХ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Минчик Ольга Сергеевна

соискатель кафедры глубинной психологии

Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского

г. Симферополь

Постановка проблемы. Мы уже практически смирились с тем фактом, что наша современная жизнь стрессогенна, подавляет эмоциональную сферу личности, тем самым, деформируя и саму личность. Сейчас никого не удивишь синдромом офисного работника, депрессией или подменой жизненных реалий виртуальными. Информационные технологии, призванные облегчить жизнь социума, зачастую приводят к десоциализации и многим другим пагубным последствиям. Но человек – существо приспособляемое, и, в связи с возрастающей необходимостью поиска средств и методов компенсации негативных влияний эпохи высоких технологий, создает новые модели социального взаимодействия.

Цель данной статьи – осветить феномен Флешмоба, не только не исследованный, но и не описанный в научной литературе. Отчасти такое упущение связано с относительной новизной этого явления (первый Флешмоб прошёл 17 июня 2003 года в Нью-Йорке, США [1]), отчасти, с тем, что сами участники Флешмобов не любят посвящать исследователей и журналистов в секреты своей деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Как выяснилось после изучения скудных материалов о Флешмобе в Интернете – пока единственным источнике, из которого возможно что-либо почерпнуть по этой теме – Флешмоб имеет прямое отношение к театральному искусству. Мы не могли упустить из вида такую ценную информацию, и поэтому одной из задач данной работы является культурологический подход к проблеме Флешмоба.

У нас была возможность узнать о роли Флешмоба в жизни его участников от них самих – и, благодаря наблюдению за ними во время и после проведения акции, сделать определенные выводы, которые представлены в данной работе.

Изложение основного материала. Понятие FlashMob-а. В центре города собралась толпа людей и делает нечто совершенно бессмысленное. Прохожие в недоумении: «Что происходит? Зачем? Так не бывает! Эти люди не должны делать то, что они делают, там, где они это делают». Кто-то улыбается, кто-то в полной растерянности. А лица мобберов непроницаемы. Проходит минута, и толпа мгновенно исчезает без следа, окончательно сбив с толку всех свидетелей. Это и есть флешмоб.

В основе идеи флешмоба лежит противоречие. В дословном переводе «FlashMob» означает «мгновенная толпа». Но каждый человек в этой толпе – яркая индивидуальность, а это уже противоречит слову толпа. Где ещё вы увидите толпу индивидуальностей? Все толпы в истории собирались

Для кримських татар фантазм об етническом Чужом-славянине связан с потребностью конституировать для самого славянина нечто, посредством чего он также будет способен наслаждаться, чего в данный момент не имеет, а потому и определяется как опасный и разрушитель.

«Лицо Чужого обожжено счастьем» - пишет Ю. Кристева. Быть может, это счастье и есть опытом принятия собственной «чужести»? И не её ли следует принять нам раньше, чем евразийскую, мировую, иную глобальную идентичность?

Резюме

В статье представлена попытка изучения этнической идентичности субъекта как реализованной в концепте нарративного этнического Другого с которым субъект связан реальными повседневными отношениями. Обосновано выделение фигур реального и фантазматического этнического Другого для исследования идентичности субъекта, прослежена их качественно отличная способность доопределять идентичность субъекта, обоснована диалектика взаимодействия фантазматического и реального этнического Другого в рамках субъективной психической реальности респондента.

Ключевые слова: Этнический Другой, этнический Чужой, фантазм, этностереотип, нарратив, субъектность, идентичность.

Резюме

У поданій статті пропонується новітня можливість вивчення етнічної ідентичності суб'єкту як тієї, що реалізована у концепті нарративного етнічного Іншого, з яким суб'єкт пов'язаний реальними повсякденними відносинами. Обґрунтовано можливість виділення постатей реального та фантазматичного етнічного Іншого щодо вивчення ідентичності суб'єкту, досліджена їх якісно відмінна здатність конституювати його тотожність, зображена діалектика взаємовідносин реального та фантазматичного етнічних Інших у межах суб'єктивної психічної реальності респонденту.

Ключові слова: Етнічний інший, етнічний чужий, фантазм, етностереотип, нарратив, суб'єктність, ідентичність.

Summary

The article presents a new look on the personal ethnic identity investigation. According to it, the ethnic identity could be explored with a help of the Ethnic other figure, a person constitute through the narration. At the article real Ethnic other and phantasmatic Ethnic other are defined, explored their different functions in possibility to create identity of the subject of two mentioned ethnic groups: Slavs and Crimean Tatars.

Keywords: Ethnic other, Ethnic alien, phantasm, ethnic stereotype, narrative, subjectivity, identity.

Литература

1. Дандес А. Фольклор: семиотика и/или психоанализ: Сб.ст. / Алан Дандес: Пер с англ.; Сост. А.С. Архипова. – М.: Вост. Лит., 2003 – 297с.
2. Исламская идентичность в Украине / Богомолов О. В., Данилов С. И., Семиволод И. М., Яворская Г. М. – К.: Ames, 2005. – 130 с.
3. Кристева Юлия. Сами себе чужие / пер с фр. З. Борисюк. (укр.) – К.: Из-во Соломии Павлычко «Основи», 2004. – 262 с.

Подано до редакції 14.06.2006

основних представників цієї течії вплив екзистенціалізму істотно ослабнув. Проте його основні ідеї були засвоєні різноманітними напрямками сучасної філософії, психології, педагогіки, літератури, мистецтва й зараз продовжують здійснювати свій вплив виховного характеру.

Екзистенціалісти у своїй творчості поставили чимало філософських, соціальних і моральних проблем, надзвичайно актуальних для розвитку ідей, що вплинули на сучасну епоху. Звернімо увагу на найважливіші з них. Дуже злободенно звучить заклик екзистенціалістів про те, що кожна людина повинна формувати свою особистість, індивідуальність і надавати змісту своєму життю. Французькі мислителі загострюють увагу на суб'єктивному світі людини, на проблемах індивідуального буття особистості. Вони наполягають на необхідності збереження особистісної унікальності в її первозданному стані, у її незайманості, у її “незалученні” до соціально-історичного контексту. З цим важко погодитися, але акцент на унікальності, неповторності людської особистості дуже важливий. Філософи підкреслюють суб'єктивність нашої свободи в ситуаціях, у яких нам доводиться діяти, приймати рішення, а також потребу в постійній відкритості, занепокоєнні, у творчому пошуку найбільш ефективних засобів нашої діяльності. Вони намагаються знайти моральне обґрунтування соціальних проблем і закликають до подолання абсурду й відчуженості через активне привнесення морального змісту в усі галузі соціального життя.

Сьогодні екзистенціалізм як самостійна філософська течія уже стала надбанням історії, але його вплив на сучасну культуру складно переоцінити. Загальну тенденцію „олюднення” світу, властиву усій філософії ХХ століття, він довів до антропоцентризму. Не всі філософи поділяють цю точку зору, але думка про те, що окрема людина з її переживаннями, емоціями, пристрастями, гідностями й хибами, прагненнями й тривогами є головною філософською проблемою, – ця думка з тими або іншими модифікаціями міцно затвердилася в сучасній філософії. Атеїстичний екзистенціалізм дійсно надає людині цілий світ, у якому вона є справжнім володарем, і тому має глибоко гуманістичний зміст.

Теорія виховання у Франції початку – середини ХХ століття визнає домінуючу роль психології. Роботи П.Мандуса, опубліковані в 1909 – 1928 рр., присвячені молоді; проблеми, розвиток і перспективи виховання підростаючого покоління розглядаються в них у найтіснішому зв'язку з віковою психологією й фізіологією. П.Мандус у своїх нарисах про виховання [11, с.62] стверджував, що підлітковий період у розвитку особистості потребує відмови від авторитарних виховних зусиль, що можуть бути використані для будь-якого іншого віку. Підлітковий же період потребує виховного впливу, заснованого на вільній і культурній ініціативі. Кожна спроба приборкати й обмежити підліткову екзальтацію приречена на провал, ризикуючи затримати або навіть зупинити розвиток найделікатніших особистісних властивостей. Виховні принципи, на думку П.Мандуса, повинні відповідати трьом основним положенням: 1) свобода

для вихованця у прояві демонстрації навіть найпотасмніших думок; 2) спостереження за цими проявами з боку вихователя без відома вихованця; 3) вибір керівництва до дії повинен бути заснований на отриманих результатах спостереження; 4) подальший розвиток особистості повинен здійснюватися ініціативними методами впливу на неї.

Особливо важливим для розвитку ідеї громадянського виховання стало те, що П.Мандус уперше заговорив про ініціативну педагогіку як альтернативу авторитарній, про педагогіку участі, яка припускає перетворення особистості зсередини й в ідеалі веде до самовиховання, самоактуалізації [12].

У контексті Другої світової війни не можна не згадати ім'я генерала Шарля де Голля (1890 – 1970), президента Франції в 1959 – 1969 рр., який не тільки заснував патріотичний рух „Вільна Франція” (із 1942 р. „Франція, що змагається”), що примкнув до антигітлерівської коаліції й підготував конституцію (1958 р.), яка розширила права президента, але й домагався відновлення позицій Франції в якості великої держави і створення самостійної Європи. Саме він зробив перші кроки до міжкультурної інтеграції європейських країн.

Генерал де Голль був першим, хто усвідомив, що безпека на континенті більше не є справою одних тільки європейців. Його знаменитий виступ на лондонському радіо 18 червня 1940 року після військової поразки Франції – це не просто акт протесту або заклик до опору. Де Голль вважав, що війна набуде світового характеру: „Франція не одинока!.. Ця війна не обмежується лише багатотраждальною територією нашої країни. Результат цієї війни не вирішується битвою за Францію. Це світова війна... І хоча ми зараз придушені механізованими силами, у майбутньому ми зможемо здобути перемогу...” [2]. Це звертання послужило відправною точкою для формування нового геополітичного погляду на війну, що тривала. Метою політики президента де Голля, як уже зазначалося, було відновлення національної величі Франції. „Франція лише в тому випадку є справжньою Францією, – писав де Голль у військових мемуарах, – якщо вона стоїть у перших рядах... Наша країна перед обличчям інших країн повинна прагнути до великих цілей і ні перед ким не схилитися, тому що в противному випадку вона може виявитися в смертельній небезпеці. Коротше кажучи, я думаю, що Франція, позбавлена величі, перестає бути Францією” [1, с.29].

Не можна не відзначити, що після відходу легендарного генерала з політичної арени його послідовники більш-менш успішно виконували ці рекомендації. Досліджуючи політику Франції в галузі європейського будівництва, доречно буде навести знаменитий вислів послідовника де Голля, президента Ж.Помпіду (1911 – 1974) про те, що „Франція через її географію й історію призначена відігравати роль Європи” [2, с.424].

Якщо розглядати громадянське виховання як навчальну дисципліну, то слід зазначити, що лише з початку ХХ століття воно представлене в навчальних програмах Франції. Виникнувши, ця дисципліна називалася „громадянське навчання” й була тісно пов'язана з моральним навчанням.

Позитивний фантазм («свої» славяне) – «знають свою культуру, цікавляться моєю», «учат кримскотатарський язук», «мы делим с друг другом праздники и не отчуждаемся от их святых и праздников», «мы открываем им свою культуру».

Татари бояться и опасаются только тех славян, кто, по их мнению, находится вне культуры и, прежде всего, своей культуры.

Інтерпретація такого различия в описаниях Чужого у славян и крымских татар в диалектике внутреннего реального Чужого и внешнего фантазматического Чужого обращает нас к рассмотрению реального статуса каждого из этносов в современном Крыму. Проживающие здесь славяне представляют собой ассимилированную, не имеющую четких дефиниций украинно-русскую группу, они, скорее, носители региональной идентичности – крымчане, но не этнической культуры. Соответственно, переживание собственной «чужести» (по крайней мере, относительно собственной этничности) в таком сообществе на уровне субъекта было недоступно и не актуально до начала репатриации.

Крымские татары – этнос, который уже более 50 лет переживает собственную «чужест» как реальный факт и категорию субъектности (они чужие – вначале в Средней Азии, затем здесь, в Крыму). Потому эта «чужест» как травма и зияние вписана в их субъектность, явлена им и компенсируется не утраченной Родиной, но сохраненной и связующей субъектов этнической культурой.

При встрече двух этих этносов доопределение субъектов каждого из них происходит следующим образом:

1. Этнический чужой – татарин, который взирает на меня, славянина, адресует меня к собственной моей «чужести», обличает её на уровне моей субъектности. Я не могу компенсировать эту «чужест» этничностью, и она на уровне желания, фантазма заполняет для меня концепт фантазматического этнического Чужого, как принадлежащего культуре, защищенного ею, тайно ею наслаждающегося (надменность, самовлюбленность татар в наративах славян). Это я, славянин, а не он, на самом деле – Чужак, вытолкнутый своим материнским.

2. Этнический чужой - славянин, который взирает на меня татарина как жаждающий, опознает мою внутреннюю «не-чужест» как полноту и наслаждение этнической культурой, он таковой не имеет, а потому способен разрушить и украсть мою. Я могу спокойно общаться с ним лишь в том случае, если мы симметричны, и он владеет своей культурой и не оторван от нее, так же, как и я.

Выводы. На уровне диалога фантазмов этнических Чужих у славян и крымских татар речь идет о прерывании и сохранении наслаждения полнотой своей субъектности у представителей каждого из указанных этносов.

Для славян фантазм об этническом Чужом-татарине индуцирован желанием прервать недоступное, но полагаемое у Другого наслаждение собственной этничностью.

повествовательные репрезентации Чужого. На уровне нарратива, этнический Чужой определялся нами как тот, чье поведение не описывается, но интерпретируется и домысливается, является мифологичным, переживается как угрожающее, провокационное или желаемое.

В исследовании приняло участие 112 респондентов, из них 58 представителей крымскотатарского этноса и 54 славянина. Всем респондентам предлагалось поучаствовать в структурированном нарративном интервью и по специальной схеме рассказать, каким представляется им человек другого этноса (славянин или татарин соответственно), реально существующий, знакомый им в повседневной жизни. Дополнительно определялась степень значимости для респондента его собственной этнической принадлежности.

Практические результаты и их обсуждение. Фантазмы об этническом Чужом (татарине) у славян:

1. Они надменны - грязные, грубые, необразованные, но надменные, они презирают нас, смотрят свысока и считают себя элитой – фантазм превосходства этнического Чужого.

2. Они всегда держатся вместе, все татары – братья, они сплоченные, в них чувствуется сила, славянам бы поучиться у них – фантазм сплоченности и закрытости этнического Чужого - это пугает, вызывает восхищение зависть, в любом случае славянами воспринимается как потребный, эмоционально насыщенный концепт.

3. Какими бы дружелюбными и общительными они не были, мы всегда для них чужаки, они в любой момент готовы нас всех перерезать или же выгнать нас вон из Крыма – фантазм двуличия и скрытой угрозы, они не те, за кого себя выдают (обобщенно). «Ночь длинных ножей» упомянута в пяти из 54 анализируемых славянских нарративов об этническом Другом.

4. Они излишне привязаны к своей культуре и закрыты для мира; она (культура) сдерживает их развитие как этноса, они унижают своих женщин не давая им работать, оставляя им только домашние дела – фантазм подчиненности культуре и закрытости.

Славяне особенно опасаются тех татар, которые, по их мнению, слишком замкнуты и укоренены в своей культуре

Фантазмы об этническом Чужом (славянине) у крымских татар. Среди собранных описаний нет ни одного прямо агрессивного, хотя с выборкой специально работал представитель крымскотатарской национальности. Фантазмы типичны и объединены в один комплекс с позитивным и негативным полюсами:

Негативный полюс – («чужие» славяне) – не следуют истинным универсальным культурным ценностям – грубят старшим, ведут себя фривольно, не имеют почтения к смерти, не гостеприимны, разрушили свою культуру и могут разрушить мою, если допускать к себе тех из них, кто не верует в Бога и не следует традициям своего народа.

„Громадянське навчання було представлено в початковій школі, а в молодших класах ліцеїв, що вели до середньої й вищої освіти, йому не знаходилося місця” [8, с.25]. Після Другої світової війни ця дисципліна вже стала поширюватися і на перший цикл ліцеїв, тому що в той час французьке суспільство дуже сильно потребувало поживлення громадянського виховання.

У 60-х роках ХХ століття громадянське навчання було віддане забуттю. Суворий режим, що існував у середніх школах, забороняв створення в їхніх стінах будь-яких структур самоврядування, обговорення суспільно-політичних проблем, читання будь-яких газет і часописів, за винятком спортивних. Французька школа не сприяла, таким чином, розвитку ініціативи й відповідальності учнів, не давала їм брати участь в організації шкільного життя. З керівництва школою було виключено інших зацікавлених осіб – батьків, представників громадськості. „Усе це заважало встановленню живих людських контактів між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Головна функція школи зводилася до освіти у вузькому розумінні слова”, – відзначає О.Лисова [4, с.111]. За визнанням відомого педагога А.Лож’є, формування характеру, виховання громадянина, члена суспільства, який може з успіхом виконувати „місію людини”, перебувало на другому плані [10, с.54].

Безробіття та його соціальні наслідки, острах побачити французьку республіканську традицію, ослаблену ринком, де превалюють ідеологія й концепції англо-саксонського політичного життя, питання імміграції з інтеграцією тощо були лише деякими аргументами, покликаними виправдати повернення громадянського навчання. Політична криза 1968 р., широкий молодіжний рух висунули на перший план завдання докорінної демократизації й прогресивного відновлення системи освіти й виховання. Масові студентські хвилювання в цей час свідчили, на нашу думку, про активізацію громадянської самосвідомості молодих людей, про їх активну громадську позицію. Демократично настроєні студенти були незадоволені старою системою освіти, що дискримінувала дітей трудящих, домагалися гарантій працевлаштування після закінчення навчання.

У рамках школи великі надії пов’язувалися зі створенням і розвитком органів самоврядування, що включають педагогів, учнів, батьків, установа нових відносин між адміністрацією, педагогами й батьками. У грудні 1968 р. було опубліковано циркуляри „Про організацію життя школи й відповідальність робітників державних середніх шкіл”, у яких права, обов’язки й повноваження учасників внутрішньошкільного рівня розширювалися. У цих документах затверджувалися створення й розвиток шкільних і класних рад, устанавлювався порядок виборів їхніх членів і представників [6, с.111].

Важливим етапом на шляху розвитку шкільної освіти й виховання у Франції стала реформа 1975 р. У її основних документах уперше містилися розділи, присвячені адміністративно-правовим нормам функціонування навчальних закладів. Цей крок диктувався новими завданнями школи, покликаної відтепер не тільки передавати знання, але й формувати

свідомість майбутніх членів громадянського суспільства [13].

Висновки. Слід відзначити, що наприкінці 80-х років ХХ-го століття у Франції виникають кардинальні зміни у ставленні до самої ідеї громадянського виховання, яка намагається розкрити гуманістичні орієнтації змісту громадянської освіти й виховання в загальнолюдському контексті. Становлення сучасних концепцій виховання громадянина відбувається безпосередньо не тільки під впливом світоглядних установок екзистенціалізму, але й усього багатого історичного досвіду цієї країни. Стаття не вичерпує проблему і передбачає подальший науковий пошук, що пов'язаний з вивченням питань підготовки вчителів громадянського виховання протягом ХХ-го століття.

Резюме

Автор статті аналізує становлення ідеї громадянського виховання у Франції, яке відбувалося на початку та в середині ХХ-го століття під впливом світоглядних установок екзистенціалізму та історичного досвіду країни.

Ключові слова: громадянське виховання, Франція, екзистенціалізм.

Резюме

Автор статьи анализирует становление идеи гражданского воспитания во Франции, которое происходило в начале и середине ХХ-го столетия под воздействием мировоззренческих установок экзистенциализма и исторического опыта страны.

Ключевые слова: гражданское воспитание, Франция, экзистенциализм.

Summary

The author of article analyzes the development of idea of citizenship education in France, which occurred in the beginning and the middle of ХХ-th century under huge influence of the theory of existentialism and historical experience of the country.

Keywords: citizenship education, France, existentialism.

Література

1. Де Голль Ш. Военные мемуары: В 2 т. – М.: Мысль, 1957. – Т. 1. – 224 с.
2. Из выступления де Голля по радио Би-Би-Си в Лондоне 18 июня 1940 г. // Молчанов Н. Н. Генерал де Голль, М.: Международные отношения, 1988. – С. 143-144.
3. Кандалинцева Л.Е. Проблема свободы в социальной философии Франции (А.Камю, Ж.П.Сартр): Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Российск. гос. аграр. заочн. ун-т. – М., 2000. – 23 с.
4. Лысова Е.Б. Организация внутришкольного управления во французских средних школах // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 111-117.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. – М.: Госполитиздат, 1953. – 36 с.
6. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1990. – 398 с.
7. Соловьев Э.Ю. Попытка обоснования новой философии истории в фундаментальной антологии М.Хайдеггера // Новые тенденции в западной социальной философии. – М., 1988. – С. 11 - 24.
8. Audigier M. François. Une discipline pas comme les autres // Cahiers pédagogiques. – 1996. – № 340. – P. 25.
9. Cohen L. Les jeunes, le socialisme et la guerre // Histoire des mouvements de jeunesse en France. – Paris: L'Harmattan, 1989. – P. 324.
10. L'Education Nationale. Ouvrage collectif rédigé sous la direction de J.-L. Brillhac. – Paris, 1965. – P. 54.

то и вовсе невозможным, он начинается тогда, когда возникает осознание своей отличности и заканчивается тогда, когда мы признаем себя чужими и бунтуем против связей и социальности» [3, с.3]

Кто же такой Чужой? Согласно Ю. Кристевой, Чужой - это, прежде всего, тот, кто лишен материнского, кто своим существованием произвел адъект, а потому двойственность его присутствия в жизни субъекта определяется: подлинностью внутри каждого из нас (зияние, зазор, лакуна, в лакановской терминологии) и фантазматичностью, «кажимостью», «адъектностью» во внешнем мире, где мы порождаем его, наполняем желанными смыслами и интерпретациями. Они позволяют сохранить целостное и непротиворечивое Я. Внешний Чужой всегда адресуется к внутреннему, обличает его в его „пустотности” и зиянии, а потому будит беспокойство, страх, вызывает агрессию, ненависть и протест. Этничность – лишь одна из возможных сцен этого напряжения.

В межэтнических отношениях Чужой создает постоянное напряжение обыденного дискурса и наррации об этническом Ином. Характер дискурса зависит от легитимности означивания субъекта как чуждого в данном обществе (разрешающая инстанция культуры по М. Фуко). Так, этнический Чужой может выступать латентной фигурой, смещенным персонажем комиксов и нелепич – анекдоты о слонах в США эпохи пост-расизма – или же сопровождать существование этнического Другого в дискурсах и наррациях мультикультурного сообщества, где открытого межэтнического противостояния и формального запрета на прямую фантазию о Чужом не существует.

Все это обращает нас к моделям этнического Чужого в современности Крыма, в частности, к тем из них, что существуют в дискурсе и наррациях славян и крымских татар друг о друге. Для нарраций подобного типа существуют 4 модуса реализации: 1) нарратив – представление о самих себе, 2) нарратив – представление об этническом Другом, 3) нарратив – представление Другого о нас, 4) нарратив – представление этнического Другого о самом себе. У респондента, произвольно использующего все четыре модуса в своей наррации, источником фантазма, как правило, становятся 2 и 4 модуса, иными словами, то, что мы думаем об этническом Другом, и что он сам, в нашем понимании, способен думать о себе.

Таким образом, в русле исследований этнического Другого как дополнительного к этнической идентификации субъекта нами был выявлен как собственно этнический Другой, вводимый для выявления этнических различий, так и фантазматический этнический Другой как Чужой, посредством которого субъект конституирует угрожающее и неприемлемое в собственной субъектности. Еще раз отмечу – в рамках одного и того же нарратива Этнические Другой и Чужой могут сосуществовать одновременно, что дополнительно указывает на их разное предназначение для субъектности индивида.

Каким же явлен этнический Чужой представителям двух сравнительно оппозиционных этнокультурных групп Крыма? Первая задача в его исследовании – методологическая: выделить

богатой в объяснении глубины и природы того, что поверхностно оценивается как стереотип.

Определение фантазма об этническом Другом. Фантазм – это всегда то, что существует между мной и Другим, тем, кто присваивает мое желание, кто видит и скрывает первичный разрыв моей субъектности, получает магическую силу идентифицировать меня. Фантазм в значительной мере включен в созидание идентичности субъекта посредством множественного Другого, к которому субъект обращен (Ж. Лакан).

Фантазм об этническом Другом – едва ли не первый в человеческой культуре и социальности. Потому неудивительно, что фантазматический этнический Другой неизменно присутствует в нарративах людей разных этнокультурных групп. В поле нарратива этнический Другой как фантазм автономен и существует одновременно с Другим – носителем объективных этнических различий, а по своей природе доопределяет субъектность человека в ее бессознательных аспектах.

Цель статьи. Это определяет теоретическую задачу исследования – понять фантазматического Другого в его функции к субъекту этноса, и практическую – раскрыть тот порядок желания, которым он представлен у двух интересующих нас этнокультурных групп (славян и крымских татар). На материалах собранных нарративов, мы убедились, что для обеих групп фантазматический Другой аккумулирует различные содержания.

Анализ исследований и публикаций показал, что функция этнического Другого в построении субъектности индивида (Я, свой, другой, чужой) [1-3]. Прежде всего необходимо отделить фантазматического Другого от того, кто таковым не является. Для обозначения субъекта, который не есть Я, в языке существует, как минимум, два основных определения – Другой и Чужой (посторонний, чуждый, чужак, иной). Оба определения, образуя бинарные оппозиции, ложатся в основу социальных коллективных идентичностей, при этом оппозицией Другому будет Я (субъект) а чужому – свой (принадлежащее). Существование этих оппозиций в языке предполагает различные типы идентификаций, которые нуждаются в объяснении.

Изложение основного материала. Другой или не-Я – это домен, по которому реально проводится граница субъектности, с кем субъект взаимодействует, и перед кем полагает свое бытие. Другой более-менее известен и понятен (например, женщина – Другой для мужчины). Присутствие Другого в большей степени объективно, чем фантазматично.

Чужой этим свойством не обладает. Чужой, чуждый или посторонний не определяет границу Я, он сам не определен изначально, как взгляд из темноты неосознаваемого и непознанного. При этом Чужой способен взирать на нас как извне, так и изнутри нашей субъектности. Чужой в своем роде чистый и первозданный фантазм. «Удивительно, но Чужой живет в нас: он спрятанный лик нашей идентичности, пространство, разрушающее наше жилище, время уничтожающее симпатию и взаимопонимание... Это симптом, который делает мы проблематичным, а

11. Mandouze P. Du dressage à l'éducation. – Paris: F.; Alcan. – Vol. 2, 1938. – P. 322.
12. Mandouze P. L'ame de l'adolescent, 1910. – Paris: F.; Alcan, 1938. Vol. 2. – P. 396.
13. Pour la modernisation du système éducatif en France. Documentation française. – Paris, 1975. – P. 45.
14. Sartre J.-P. Etre et le Néant. – Paris, 1943. – P. 853.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 371

УМОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Балицька Тетяна Василівна
аспірантка кафедри педагогіки*

Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Людство помітно змінює орієнтири в бік демократії, піднесення авторитету особистості. Усе це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює потребу її радикальної модернізації.

Тому починаючи ще з 2003-2004 рр. Україна зробила кроки до реформування системи освіти у напрямку вимог Болонського процесу. Відповідно до цього 2/3 навчального матеріалу відноситься на самостійне опрацювання. Отже, самостійна навчальна діяльність стає провідною.

З розвитком самостійної навчальної діяльності, діяльність викладача та студента змінюється. А саме, зменшується доля участі викладача у спільній діяльності зі студентом. Від організуючої, плануючої та контролюючої вона стає більш рекомендуючою й орієнтуючою. Студент стає більш активним, тепер він не об'єкт діяльності а суб'єкт. А це, в свою чергу, сприяє підвищенню рівня розвитку самостійної роботи студентів у процесі пізнання нового, робить цей процес самокерівним, що дозволяє студенту займатися самонавчанням і у подальшому житті. Для розвитку самостійної навчальної діяльності необхідні умови, створення яких залежить від професіоналізму викладача.

Мета статті – розглянути необхідні умови ефективного розвитку самостійної роботи студентів у системі кредитно-модульного навчання.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу. По-перше, зупинимось на самому понятті - „самостійна робота”. Так, у теорії та практиці мають місце розбіжності, пов'язані з трактуванням цього поняття.

Самостійна робота, є основою усякого навчання, а особливо навчання у вищій школі. При підготовці творчого спеціаліста усі інші форми навчальної діяльності є лише допоміжними, вказує А.Г.Молибг [6].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення такого поняття, як „самостійна робота”. Так, ряд науковців вказують, що самостійна робота – це:

- різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Нізамов Р. А., Сагіна Н.С. та ін.);

- різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (Підкасистий П. І., Гарунов М. К., Нікадров Н.Д., Зоріна Л.Я., Скаткін М.М. та ін.);

- система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (Граф В., Ільєсов І.І., Ляудіс В. Я., Сагіна Н. С., Чиж О. Н.);

- робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (Архангельський С. І., Деркач Л. С., Шайдур І. А., Сагіна Н.С. та ін.).

Отже, ми бачимо, що існує багато підходів щодо трактування самостійної роботи студентів. Але, якщо всі ці погляди об'єднати та виділити головне, то виходить, що: самостійна робота студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях, з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, під керівництвом викладача, або без його безпосередньої участі.

В. А. Козаков вважає самостійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкту, а формування його вмінь, знань та навичок відбувається через зміст та методи усіх видів навчальних занять [4, с.14-15]. Тому, метою СРС, ми вважаємо не тільки формування у студентів уміння самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності, як необхідних умов для подальшого самонавчання.

Але для того, щоб відбувався цей процес, потрібен цілий комплекс відповідних умов. Так, викладач повинен сприяти:

1. Цілеспрямованому формуванню та актуалізації у студентів позитивної Я-концепції, яка впливає на особистісну позицію у навчанні та подальшому житті.

2. Підготовці студентів до самостійної навчальної діяльності, оволодінню необхідними навчальними вміннями та навичками.

3. Активному включенню студентів (починаючи з першого курсу), у дослідницьку діяльність, спрямовану на оволодіння випускниками самостійно ставити та вирішувати професійно-творчі завдання.

4. Підвищенню активності студентів у процесі пізнання нового, завдяки використанню нових форм та методів навчання.

З другої по четверту - умови зовнішні (педагогічні), а перша - внутрішня (психологічна), однак ця внутрішня умова не може бути реалізована без необхідних зовнішніх умов (педагогічних).

Розглянемо більш детально дві, на наш погляд, найголовніші зі запропонованих умов, які повинен реалізувати викладач у професійній діяльності.

Так, в основі самостійної роботи лежить психологічна теорія діяльності, у розвиток якої великий вклад внесли: С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв та Л.С.Виготський. Складовою частиною цієї теорії є теорія мотивації, яка дозволяє більш свідомо підійти до організації самостійної

наведені науково-психологічні положення щодо вікових особливостей особистості жінок.

Ключові слова: я-концепція, самосвідомість, вікова динаміка, я-ідеальна, я-реальне, життєва криза.

Summary

The article presents age dynamic of self-consciousness of Crimean Tatar's woman. In the article theoretical and methodological bases of research defined, different aspects of Crimean Tatar women's Self – conception described. The article will be useful for specialists in a gender psychology as well as for the specialists of ethnic psychology.

Keywords: Self-conception, self-consciousness, age dynamics, ideal me, real me, crisis of life.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Вейнинггер О. Пол и характер. – СПб.: Прогресс, 1991. – 432 с.
3. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия. – М.: Славянская ассоциация онтопсихологии, 2001. – 256 с.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
5. Хорни К. Женская психология. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психианализа, 1993. – 223 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

Подано до редакції 12.05.2006

УДК 159.922.4

ФАНТАЗМАТИЧЕСКИЙ ЭТНИЧЕСКИЙ ДРУГОЙ В НАРРАТИВАХ СУБЪЕКТНОСТИ СЛАВЯН И КРЫМСКИХ ТАТАР

Духнич Ольга Евгеньевна

ассистент и аспирант кафедры общей психологии

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского

г. Симферополь

Постановка проблемы. В изучении современной межэтнической проблематики традиционные для социальной психологии понятия позитивных или негативных социальных стереотипов устарели и обладают недостаточной объяснительной силой. Относя к категории этностереотипов не подтверждаемые фактами и личным опытом домыслы и представления людей одной национальности о представителях других национальности, мы тем самым, во многом обедняем уникальность и субъективность последних. Стереотипы – это что, что характеризует определенную общность людей, а по отношению к индивидуальности феномены, означенные как стереотипы, не рассматриваются, и полностью адресуются «наносному» групповому влиянию. Однако аффективная полнота высказываний человека о представителях другого этноса, спокойно принимаемая противоречивость этих высказываний, выборочное включение и исключение субъектов из группы стереотипизации определяют скорее индивидуальную природу этого феномена, неотделимую от внутреннего мира субъекта. Именно поэтому категория фантазма, фантазма об этническом Другом, представляется нам достаточно

45 лет процесс адаптации к новой микрогруппе является затруднительным, в отличие от более молодых, для которых характерен конформизм. У молодых девушек крымскотатарской национальности «Супер-Эго» более ярко выражено, чем у старших женщин. Высокий уровень притязаний характерен для более старших женщин крымскотатарской национальности.

В результате проведения эмпирического исследования Я-концепции и особенностей личности крымскотатарских женщин двух возрастных групп мы пришли к следующим **выводам**:

1. Самооценка у крымскотатарских женщин 20-25 - летнего возраста занижена (результаты по двум тестам – одинаковые), у женщин 40-45 лет – позитивная, адекватная. В целом, хотелось бы указать на тот факт, что стереотипы и традиции крымскотатарского народа оказывают негативное влияние в определенном возрасте женщин, что видно по результатам. Возраст оказывает также влияние на самооценку в сторону адекватности.

2. Для крымскотатарских женщин обеих групп присущи традиционно женские качества – мягкость, сердечность, пассивность, но у молодых девушек – более остро проявляется ортодоксально женский стиль полоролевого поведения. Они сориентированы найти опору в муже, быть опекаемыми в более яркой степени, чем женщины старшего возраста.

3. В отличие от более старшей группы женщин, молодые девушки крымскотатарской национальности более жестко контролируют агрессию.

4. Для крымскотатарских женщин 40-45 лет процесс адаптации к новой микрогруппе является затруднительным, в отличие от более молодых, для которых характерен конформизм.

5. У молодых девушек крымскотатарской национальности «Супер-Эго» более ярко выражено, чем у старших женщин.

6. Высокий уровень притязаний характерен для более старших женщин крымскотатарской национальности.

Хотелось бы указать на тот факт, что стереотипы и традиции крымскотатарского народа оказывают негативное влияние в определенном возрасте женщин на их самосознание [6], что отражено в результатах исследования. Возраст также детерминирует самосознание в сторону адекватности.

Резюме

В статье представлена возрастная динамика самосознания крымскотатарских женщин. Обозначены теоретико-методологические основы исследования, относящиеся к разным аспектам Я-концепции личности, научно-психологические положения о возрастных особенностях личности женщин.

Ключевые слова: я-концепция, жизненный кризис, возрастная динамика, идеальное Я, реальное Я, самосознание.

Резюме

У статті відображено вікову динаміку самосвідомості кримськотатарських жінок. Зазначені теоретико-методологічні засади дослідження, що відносяться до різних аспектів Я-концепції особистості,

роботи студентів. Згідно теорії мотивації існують провідні та додаткові мотиви діяльності. Так, у якості провідних мотивів навчально-пізнавальної діяльності визначають пізнавальний (цікавість до знань) та професійний (бажання оволодіти майбутньою спеціальністю). Але, доля провідних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, на жаль, невелика. Частіше мотивами самостійної роботи студентів є додаткові: необхідність здати тему, бажання отримати якісь заохочення, страх відчислення із ВНЗ тощо. До додаткових мотивів слід віднести і мотиви самоствердження, спілкування, престижу та кар'єри. Однак додаткові мотиви не можуть забезпечити повноцінної самостійної роботи. Вони потребують постійної „стимуляції“, а саме: контроль і тиснення викладача, нагадування про використання негативних санкцій тощо. Але, у процесі динамічної діяльності ці додаткові мотиви можуть переходити у основні, а для цього необхідно створити умови переходу.

Досвід свідчить, що в організації самостійної навчальної діяльності студентів діють декілька динамічних мотивів. Так, студента залучають до навчально-пізнавальної діяльності, зацікавив одним із мотивів. Наприклад, для більшості студентів характерні мотиви до самоствердження, спілкування або кар'єри. По мірі надбання досвіду участі у навчально-пізнавальній діяльності та підкріплення гарним результатом (балом) відбувається посилення одного з ведучих мотивів (навчально-пізнавального або професійного). Так, можливо зацікавити студента. Однак, підходити до цього питання необхідно більш індивідуально, тому що у кожного є свої особливості.

Так, для стимулювання мотивів самостійної пізнавальної діяльності, існують наступні прийоми: постановка пізнавальної проблеми; зв'язок навчального матеріалу з інтересами студента; заохочення за неординарні думки, висловлені з опорою на прочитану літературу; постановка наукових проблем, пов'язаних з майбутньою спеціальністю студентів; включення моментів змагання і т.д. Використання цих прийомів допоможе студенту проявити себе. А це дозволяє актуалізувати мотив самовираження, у процесі реалізації якого з'являються провідні мотиви (пізнавальні та професійні).

Однак, для закріплення мотивів необхідні зовнішні умови: наявність достатньої кількості книг та посібників, що сприятиме розвитку індивідуальної роботи; рівень розвитку взаємовідношень викладача та студента.

Успіх кожної діяльності залежить не тільки від мотиву, але й від вольових якостей особистості (Ю.К.Бабанський, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв та ін.).

Для того, щоб діяльність особистості була результативною та завершеною, необхідна наявність в ній вольових якостей, які спостерігаються у саморегуляції процесу навчальної діяльності.

Є.П.Ільїн каже, що сутність волі полягає у її самості, а саме осмислення, заздалегідь спланованої дії, у зв'язку з особистими бажаннями та відчуттям обов'язку (мотивація). А це – команда самому собі перед

началом дій, стимуляція самого себе та самоконтроль за своїми діями та станом [2, с.42].

Таким чином, воля сприяє зберіганню стійкої мотивації особистості до діяльності.

Такі якості особистості, як стійка мотивація та воля, залежать від позитивної Я-концепції. Поясненням тому є тісний зв'язок Я-концепції з процесами рефлексії, самоорганізації, саморегуляції, самореалізації і самоствердження, оскільки важливим аспектом розвитку служить внутрішній діалог особистості, на основі якого вона будує особисту позицію під час виконання дій (Акманова С.В.).

Нікому із людей не байдуже особисте „Я”, причому людина завжди потребує позитивного „Я-образу”, тому що негативне ставлення до себе є складним та болючим процесом (І.С.Кон).

Я-концепція тісно пов'язана з оцінкою суб'єктом свого „Я”. На думку Р.Бернса, Я-концепція – це динамічна система уявлень про себе, в яку входить усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та ін. якостей, у тому числі і самооцінка особистості себе [1, с.8].

Отже, у структуру Я-концепції Р.Бернс вміщує: уяву індивіда про себе (Я-образ); самооцінку; конкретні дії, на які впливають образ-Я та самооцінка [1, с.32].

Американський психолог Д.Майерс вказує, що уява про себе, переходить у переконання і буде складати Я-структуру особистості. Я-структури, у свою чергу, впливають на те, як особистість сприймає та обробляє соціальну інформацію, як сприймає і оцінює інших людей та себе [5, с.65]. Д.Майерс також зазначає, що Я-концепція вміщує в собі не тільки наші переконання в тому, хто ми є, але і ті, ким ми могли би стати – наші можливі „Я”. Саме ці можливі „Я” і мотивують людину до досягнення своєї мети.

Таким чином, Я-концепція існує у двох формах – реальній (який я є зараз) та ідеальній (яким я хотів би бути). Саме різниця між ними, може стати джерелом серйозних внутрішніх конфліктів особистості або джерелом професійного, пізнавального та особистого розвитку.

Таким чином, якщо особистість бажає постійно зростати пізнавально, професійно та особистісно, то її Я-концепція буде сприяти формуванню у неї стійкої мотивації до постійної самостійної діяльності над собою.

Отже, ми бачимо, що Я- концепція має велике значення, тому саме викладач повинен приділяти увагу її формуванню. Я-концепція формується кожен день у взаємодії людей між собою. Формування Я-концепції у студентів професійно значимо і необхідно для того, щоб вони були спроможні бачити свої сильні та слабкі сторони та вчасно коректувати їх.

Сформована Я-концепція забезпечить відносну стійкість внутрішнього світу людини і загальної поведінки, яка складається на основі саморегуляції, самооцінки та самоконтролю своєї діяльності. Позитивна Я-концепція забезпечить реалізацію особистістю поставлених завдань (Акманова С.В.).

Формування Я-концепції починається з дитинства під впливом

компонент відходить на второй план. Важно, по мнению исследователей, не позволять себе ориентироваться лишь на прошедший опыт. Необходимо понимать, что каждый возраст имеет свои привилегии. Женщинам нужно в таком возрасте развивать способность к изменениям.

Данный возрастной период является креативным и продуктивным. Тем не менее, кризис середины жизни может разворачиваться неконструктивно. И тогда наблюдается регрессия на предыдущие возрастные этапы. Некоторые женщины потворствуют собственному желанию убажывать себя как маленького ребенка. Женщины тяжело переживают обеднение личной жизни.

В процессе изучения возрастной динамики Я-концепции крымскотатарских женщин мы диагностировали следующее: особенностями Я-концепции и личности крымскотатарских женщин 20-25 лет являются следующие: конформизм, приверженность нормам и правилам, пессимистическая оценка своих возможностей во взаимоотношениях с людьми, негибкий стиль общения, отсутствующая «дипломатичность», уязвимость, ненаправленная активность, выраженное «Супер-Его». Также неспособность испытывать удовольствие, снижение уровня оптимизма, заниженность самооценки, практичность, наличие здравого смысла, трезвая оценка жизненной ситуации, ответственность, требовательность к себе, осторожность, осмотрительность, контролирование агрессии, инертность в принятии решений.

Специфика Я-концепции и особенности личности крымскотатарских женщин 40-45 лет проявляются в: позитивной, адекватной самооценке, озабоченности состоянием своего физического здоровья, высоком уровне притязаний сочетающимся с потребностью в причастности к интересам группы, переживании непонимания со стороны окружающих, некоторой несправедливости и ощущения собственной непригодности, протесте против устоев общества, что выражается в агрессивных выпадах, и проявляется в основном в семейном кругу, особенности провоцировать окружающих на агрессивное поведение, тщательном контроле своего поведения и особенно гетероагрессивных тенденций, который делает невозможным открытое проявление асоциальных тенденций при имеющем место неприятии морально-этических норм, трудностях при налаживании отношений в связи с процессом вживания в новую микрогруппу.

Возрастная динамика Я-концепции крымскотатарских женщин заключается в следующем - самооценка у крымскотатарских женщин 20-25 летнего возраста – заниженная (результаты по двум тестам – одинаковые), у женщин 40-45 лет – позитивная, адекватная. Женщинам изучаемых возрастных групп свойственны традиционно женские качества – мягкость, сердечность, пассивность, но у молодых девушек – более остро проявляется ортодоксально женский стиль полоролевого поведения. Они ориентированы найти опору в муже, быть опекаемыми в более яркой степени, чем женщины старшего возраста. В отличие от более старшей группы женщин, молодые девушки крымскотатарской национальности более жестко контролируют агрессию. Для крымскотатарских женщин 40-

психологические положения о возрастных особенностях личности женщин работы (Т.М. Титаренко, Г. Шихи).

Изучая Я-концепцию крымскотатарских женщин, мы решили обратиться к следующим методикам: 1. Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования. 2. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ (ММРІ) – взрослый женский вариант.

Изложение основного материала. Раскроем психологическую характеристику крымскотатарской девушки 20-25 летнего возраста. В-первых, одной из актуальных проблем данного периода для девушки является выбор партнера [2]. Отметим также, что для крымскотатарской национальности характерен, в более жесткой форме, чем у славян, стереотип «старой девы». В большей степени, чем у славян отличается влияние, оказываемое родителями на выбор супруга крымскотатарской девушки. К 25 летнему возрастному рубежу практически каждую крымскотатарскую девушку родители сараются выдать замуж.

Описывая 20-25 летний возраст женщины, отметим, вслед за Т.М. Титаренко, что наступает время кризиса, в котором человек выбирает между «Я» - реальным и «Я» - идеальным (фантазматическим). Чаще всего выбор происходит в пользу «Я» реального. Женщина уже не довольствуется мечтами, фантазиями, ей необходимо действовать, активно искать путь к чему-то уникальному, неповторимому, своеобразному [4]. Самой главной задачей выступает планирование будущей жизненной схемы. Как отмечает Т.М. Титаренко, такое планирование строится с максималистских позиций. Профессия, семья, друзья, любимый человек – все должно быть самым лучшим. Будущее не страшит, поскольку видится большое количество перспектив. Для них характерен фантазматический не совсем реалистичный оптимизм. Женщины в этот период готовы к близости, способны оставаться верными в интимных и дружеских отношениях, даже если они потребуют серьезных жертв с их стороны.

По мнению Т.М. Титаренко, сложность заключается в том, что интимность и враждебность молодая женщина ощущает по отношению к одним и тем же людям. Негативным новообразованием, которое может образоваться после выхода из кризиса и остаться на долгие годы, является избегание контактов, которые обязывали бы к близости [3].

Таким образом, отметим, что для молодой женщины крымскотатарской национальности 20-25 лет – это время принятия решения относительно семейных отношений и самореализации [5].

Совсем иные психологические процессы происходят в жизни женщины в 40-45 лет, поскольку это время кризиса середины жизни. По выражению Т.М. Титаренко, это период экстраординарного роста и внутренних изменений, который не случайно сравнивают с подростковым возрастом. Этот возраст является вторым и последним шансом сделать свое дело, стать глубоким и настоящим человеком, а не фантазматической личностью. Женщины в это время переоценивают значение привлекательности, на первое место выходит опыт, ум. Отношения женщин в этом возрасте становятся более разноплановыми, сексуальный

родины, школы та ближчого оточення. І якщо всі ці відношення сформували у дитини позитивну Я-концепцію, то будучи студентом, він буде достатньо впевненою у собі особистістю, яка спроможна будувати свої стосунки на основі поваги до людей.

У формуванні позитивної Я-концепції велике значення має самооцінка. Ми знаємо, що існує декілька рівнів розвитку самооцінки: високий, адекватний та низький. Так, проведене нами дослідження студентів першого курсу показало, що 25,9 % мають високий рівень самооцінки, 37, 5 % мають низький рівень і лише у 36, 5 % самооцінка адекватна.

Отже, ми знаємо, що висока самооцінка студента дозволяє йому у ході діяльності, сконцентрувати всю свою увагу на вирішенні поставленої в даний момент мети, а не на собі. Але студенти з високою самооцінкою не завжди можуть реально оцінювати свої можливості, частіше вони їх переоцінюють.

Студенти з низькою самооцінкою, при виконанні навчальних завдань більш зайняті своїми почуттями, очікуванням невдач та реакцією інших. Така самооцінка перешкоджає навчальній роботі студента, підвищує його тривожність. При цьому такий студент сприймає свій успіх, як випадковість, тому у нього нема мотивації для особистісного росту.

Самооцінка, яка сприяє успіху студента у навчальній діяльності, повинна бути адекватною, саме така самооцінка дозволяє студенту оцінювати свої можливості реально, бачити свої слабкі та сильні сторони та своєчасно їх коректувати.

На основі досліджень, вченим вдалося встановити зв'язок між успішністю студента та їх уявленням про свої навчальні здібності. Так, успіх у навчанні сприяє росту самооцінки, а самооцінка у свою чергу здійснює вплив на рівень навчальних успіхів через очікування, мотивацію та впевненість у своїх силах. Це замкнуте коло, яке діє сприятливо, якщо хоч би один із чинників є позитивним [1, с. 272].

Можна припустити, що різниця в успішності студентів пов'язана з різницею у їх Я- концепціях. У кожного студента є мотивація на підвищення своєї Я-концепції, і викладачам необхідно проявити майстерність, щоб направити її на навчання та особистісний розвиток студентів. Так, викладачам необхідно будувати навчальний процес з урахуванням індивідуального підходу, темпераменту, здібностей та досвіду студентів, що дозволить формувати позитивну Я-концепцію.

Важливо навчити студента і самому формувати особисту позитивну Я-концепцію, оскільки Я-концепція з часом може змінюватися. Ця задача можлива через внутрішній діалог особистості, завдяки якому особистість ставиться до себе як до об'єкту спроможного змінюватися, ставлячи перед собою цілі та завдання для особистісного розвитку.

Виявити та вирішити усі протиріччя пов'язані з формуванням позитивної Я-концепції можливо завдяки тренінговим заняттям, які ми пропонуємо студентам першого курсу [7, с. 226-228].

Тренінг спрямований на більш глибоке пізнання себе, з метою

подальшого особистісного зростання та розвитку Я-концепції. Виходячи з цього: у структуру кожного заняття входить релаксаційний комплекс; проводиться груповий аналіз оцінок і самооцінок для самокорекції поведінки та особистісних якостей; ролі етюди дозволяють кожному на деякий час стати різним – Я та іншим – Я; ряд завдань спрямований на розвиток пізнавальних мотивів та цілепокладання; деякі мнемотехнічні прийоми розширюють коло уявлень студентів про пам'ять, уяву, фантазію тощо; мова – основа спілкування. Тому широко використовуються вербальні методики. Серед них – інтонаційна техніка, прийом ведення діалогу, засоби подання та сприйняття зворотного зв'язку.

Для відпрацювання отриманих вмінь студенти, після кожного заняття, отримують домашні міні-практикуми. Вони вміщують в себе необхідні релаксаційні, інтонаційні, мімічні та інші завдання.

Отже, викладач у системі кредитно-модульного навчання, повинен бути не просто викладачем, а викладачем-психологом.

Другою важливою умовою розвитку самостійної навчальної діяльності є засвоєння студентами знань, вмінь та навичок самостійної роботи. Так, для самостійної пізнавальної діяльності необхідна система вмінь, яка вміщує:

1) систему загальнонавчальних вмінь (робота з книгою, різні види читання, структурування навчального матеріалу, складання плану, конспекту, тез, використання довідкового матеріалу, бібліотечним каталогом, бібліографією, робота на лекції, семінарі, робота з технічними засобами інформації);

2) вміння, самоорганізації (організація робочого місця, робочого часу, цілепокладання, моделювання, прогнозування, самоконтроль, корекція, діагностування);

3) вміння пов'язані з розумовою діяльністю (осмислення розумових операцій, аналіз, синтез, порівнювання, конкретизація та узагальнення);

4) спеціальні вміння (вміння для вивчення гуманітарних дисциплін, іноземних мов, вміння переказу тексту, аудіювання, усна діалогічна та монологічна мова).

Пропонований комплекс вмінь є необхідним для успішної навчальної діяльності. Але для успішного освоєння студентами системи вмінь необхідна спеціальна організація навчального процесу у внз. Вона являє собою педагогічну систему розвитку самостійної навчальної діяльності, яка повинна вміщувати теоретичний курс щодо системи самостійної роботи та практичну частину, спрямовану на розвиток у студентів вмінь та навичок самостійної навчальної діяльності.

На жаль, основна частина студентів не вміє слухати лекцію та конспектувати. Так, проведені нами дослідження студентів першого курсу, показали, що володіють вмінням слухати лекцію, лише 24 % студентів, а виділити головну думку у тексті й скорочено зафіксувати її в конспекті мажуть лише 27, 1 % студентів. На жаль, основна частина студентів не вміє працювати з матеріалом із різних джерел, не володіє навичками роботи з навчальною літературою і вмінням раціонально розподіляти свій час.

2. Ігнатенко М.Я. Активізація пізнавальної діяльності школярів при вивченні математики. – К.: Генеза, 1987. – 50 с.

3. Концепція математичної освіти в Україні // Математика в школі. – 2002. – №2. – 12-17 с.

4. Програма для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, що здійснюють підготовку на основі базової загальної середньої освіти. – К., 2002. – 24 с.

5. Співаковський О. В. Інформаційні технології в реалізації комп'ютерно-орієнтованого навчання // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – №6. – С.21-23

6. Слєпкань З. І. Ще раз про диференціацію навчання і роль в ній освітнього стандарту // Математика в школі. – 2002. – №2. – С. 29-30.

7. Тихомиров В.М. О некоторых проблемах математического образования: Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков // Тезисы докладов на Всероссийской конференции. -Дубна,2000.- http://archive.1september.ru/mat/2001/04/no04_1.htm

8. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики дисциплін: Монографія. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

Подано до редакції 14.06.2006

УДК 159.922.4

ПРОБЛЕМА ФАНТАЗМАТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У КРЫМСКОТАТАРСКИХ ЖЕНЩИН

Бекирова Айгуль Абубекировна

аспирант кафедры истории психологии

Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, г. Киев.

Постановка проблемы. В настоящее время большое внимание уделяется изучению различных аспектов этнопсихологии. Для Автономной Республики Крым выбранный нами пласт исследований является очень актуальным, поскольку специальных работ, посвященных изучению самосознания в этническом ключе, практически нет. Тем не менее, в последнее время появились работы по разработке системы социальных идентичностей, в том числе этнических меньшинств в АР Крым, что отражено в работах крымских авторов (Коростелина К.В., Мищенко Н.И.).

Проблема Я-концепции является одной из центральных в психологической науке. Как в отечественной, так и в зарубежной психологии, теория самосознания разработана достаточно подробно (М.И. Боришевский, Р. Бернс, У. Джемс, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, С.Д. Максименко, Дж. Мид, А.А. Реан, К Роджерс, М. Розенберг, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе и др.) [1-6].

Возрастная динамика самосознания крымскотатарских женщин остается недостаточно изученной, что и обусловило **актуальность** данного исследования.

Целью данной статьи явилась экспликация возрастной динамики самосознания крымскотатарских женщин.

Анализ исследований и публикаций. Теоретико-методологическую основу составили исследования, относящиеся к разным аспектам Я-концепции личности (М.И. Боришевский, Р. Бернс, У. Джемс, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, С.Д. Максименко, Дж. Мид, А.А. Реан, М. Розенберг, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе и др.), теории личности (К. Роджерс, Д. Миллер, И.Стайвер, Д. Джордан, Д. Суррей), научно-

процесу, поглиблення та розширення теоретичної бази знань і надання результатам навчання практичного значення, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, створення умов для повного розкриття їх творчого потенціалу з урахуванням вікових особливостей і життєвого досвіду, індивідуальних нахилів, запитів й здібностей.

Створення оптимальних умов для розвитку особистості не можливе без врахування інтересів і потреб тих, хто навчається, максимального сприяння формуванню таких позитивних рис особистості студентів, як самостійність у прийнятті рішень, прагнення до лідерства, самовизначення. Робота в умовах ринкової економіки, забезпечення неперервної освіти, можливість продовження навчання у вищих медичних закладах освіти III-IV рівнів акредитації, особливо за фахом з управління та менеджменту медичними та оздоровчими закладами потребують належної математичної підготовки, володіння інформаційними технологіями, сприяють підвищенню навчально-пізнавальної активності студентів медичних коледжів. Значні дидактичні можливості для підвищення рівня пізнавальної активності студентів пов'язані з використанням мотиву подальшої освіти.

Висновки. Стан знань, умінь й навичок з математики студентів медичних коледжів недостатній для якісної підготовки майбутніх фахівців, він потребує зосередження зусиль викладачів на активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів засобом використання різних мотивів навчання (у тому числі й подальшу освіту за фахом з управління та менеджменту медичними та оздоровчими закладами), розв'язування професійних вправ на заняттях з математики, використання комп'ютерних програм.

Резюме

В статті на підставі аналізу викладання математики в медичних коледжах обґрунтовано необхідність розвитку пізнавальної активності студентів і намічені основні напрями діяльності.

Ключові слова: викладання математики, медичний коледж, пізнавальна активність.

Резюме

В статье на основании анализа преподавания математики в медицинских колледжах обоснована необходимость развития познавательной активности студентов и намечены основные направления деятельности.

Ключевые слова: преподавание математики, медицинский колледж, познавательная активность.

Summary

In the article on the basis of analysis of teaching of mathematics in medical colleges the necessity of development of cognitive activity of students is grounded and basic directions activity are set.

Keywords: teaching of mathematics, medical college, cognitive activity.

Література

1. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні: Освітня галузь „Математика” (проект). – К.: Генеза, 1997. – 63 с.

З метою підвищення рівня навчальної діяльності студентів ми пропонуємо ввести на перших курсах спецкурс „Самостійна навчальна діяльність у процесі підготовки сучасного фахівця, в умовах кредитно-модульної системи навчання”. Курс вміщує в собі, як теоретичні так і практичні заняття (всього 30 годин). Він допомагає студентам більш усвідомити значення та необхідність самостійної роботи. Також студенти навчаються більш уважно слухати лекції, конспектувати, опрацьовувати літературу та ін. Володіючи вміннями самостійної навчальної роботи, студенти можуть вже з першого курсу займатися дослідницькою діяльністю і ще більше поглиблювати свої вміння, які з часом перейдуть у навички.

Впровадження перших двох умов розвитку самостійної роботи студентів у системі кредитно-модульного навчання, є необхідною основою для активного включення студентів, починаючи з першого курсу, до дослідницької діяльності, яка спрямована на оволодіння випускниками вміннями самостійно ставити та вирішувати професійно-творчі завдання.

Висновки. Розвиток самостійної роботи студентів пов'язаний з самостійним здобуванням знань, а для цього необхідно оволодіння студентами вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності. Тільки завдяки цьому, можливе підвищення рівня розвитку самостійної роботи, який пов'язаний з процесом здобування нових знань у ході творчого (наукового) пошуку й ефективно відбувається у процесі науково-дослідницької діяльності. Причому успіх у розвитку самостійної роботи залежить від актуалізації позитивної Я-концепції.

Таким чином, розглянувши умови розвитку самостійної навчальної діяльності студентів, ми бачимо, що вони тісно взаємодіють між собою. Хоча ми зупинилися лише на двох умовах, але вважаємо, що комплексна реалізація усіх запропонованих умов у системі кредитно-модульного навчання, сприятиме організації та розвитку самостійної роботи студентів. Але найголовніше, що реалізація усіх запропонованих умов залежить від бажання та професіоналізму викладачів.

Резюме

У запропонованій статті „Умови розвитку самостійної роботи студентів у системі кредитно-модульного навчання”, Балицька Т.В. розглядає поняття „самостійна робота”, та зупиняється на умовах, які необхідні для її розвитку. Більш детально розглядаються такі умови, як формування позитивної Я-концепції, та оволодіння студентами необхідними навчальними вміннями та навичками.

Ключові слова: самостійна робота, умови, мотив, воля, Я-концепція, самооцінка, вміння та навички.

Резюме

В предложенной статье «Условия развития самостоятельной работы студентов в системе кредитно-модульного обучения», Балицкая Т.В. рассматривает понятие «самостоятельная работа» и останавливается на условиях, которые необходимы для её развития. Более детально рассматриваются такие условия, как формирование положительной Я-

концепції і оволадення студентами необхідними учебними умениями і навиками.

Ключевые слова: самостоятельная работа, условия, мотив, воля, Я-концепция, самооценка, умения и навыки.

Summary

In assumed article, „The conditions of development ob independent ob students in system ob credit – module training”. Tatyana Balitckaya considers the conception ob „Independent work” and stops on conditions which are necessary for its development. In more details considered such concepts and mastering by students by necessary educate and skills.

Keywords: independent work, terms, reason, will, I-conception, self-appraisal, ability and skills.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
2. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 1990. - С. 10-20, 69-71.
5. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
6. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1971.
7. Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно - практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Донецьк, 26-27 травня 2006 року. – Донецьк: ДЮІ ЛДУВС, 2006. – С. 224-231.

Подано до редакції 05.06.2006

УДК 377.8:371.15

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Бездудна Олена Михайлівна
викладач

Харківський машинобудівний коледж

Проблема самореалізації особистості висувається на перший план в умовах гуманізації та гуманітаризації суспільства й освіти, яка розглядається як безперервний процес, що сприяє зростанню особистості, що створює умови для її саморозвитку та професійної самореалізації. Виявлення цінностей освіти означає, що необхідно перш за все піклуватися про роль освіти в долі кожної окремої людини для виховання людини активної в професійній діяльності, вільної в своєму виборі, відповідальної, гнучкої, здатної знайти шляхи до втілення свого призначення в житті, вирішувати різні задачі, що виникають на життєвому шляху. У сучасних умовах у якісному аспекті розглядається проблема розвитку і використання людського потенціалу, висуваються вимоги до ініціативності та самостійності людини, викликані, перш за все, змінами, що відбуваються в суспільстві, а тому дослідження педагогічних умов професійної самореалізації студентів технічних коледжів та реалізації їх у практиці вищої школи є **актуальним** питанням на сьогоднішній день. Науковим

необхідно створити умови навчання для всіх груп такі, що всі вони будуть вивчати навчальний матеріал не нижче вимог освітніх стандартів [6]. Це можливо диференціюючи не тільки зміст навчання, а й форми, методи, засоби навчання та дози допомоги. Посилаючись на дослідження Ю.К. Бабанського, можна стверджувати, що деякі студенти потребують більшої допомоги, інші – у звичайних дозах, треті – у вельми незначних. В подальшому дози допомоги повинні зменшуватися, щоб розвивати самостійність студентів. Посилаючись на дослідження М.В. Метельського треба диференціювати зміст за трьома рівнями його подання: перший, ознайомлювальний рівень – оглядово-ознайомлювальне вивчення з метою дати студентам лише уявлення, яке розширить їхній загальнонауковий та предметний кругозір; другий, ідейно-узагальнюючий рівень – вивчення науково-ідейного змісту теми з ілюстрацією лише окремих застосувань; третій, операційний рівень – доведення вивчення до автоматизації навичок його застосування.

Цілеспрямована робота викладачів з формування та розвитку пізнавальної активності студентів при вивченні математики – запорука підвищення не тільки якості їхньої математичної підготовки, а й вироблення вміння застосовувати знання на практиці, доведення логічного мислення до рівня, який допоміг би стати кваліфікованими спеціалістами у своєї галузі. Академік Б.В. Гнеденко ще у 1988 році відмічав, що організаторам математичної освіти слід подумати, чого і як навчати студентів, щоб підготувати їх до всього різноманіття наступної діяльності і при тому показати привабливість і державну важливість кожного з обраних ними напрямів подальшої роботи. Це підтверджує великі дидактичні можливості використання прикладних вправ та вправ, що сприяють розвитку необхідних для майбутньої професії якостей особистості для підвищення рівня пізнавальної активності студентів.

Значні дидактичні можливості для підвищення рівня пізнавальної активності студентів пов'язані також з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [8]. У законі України „Про національну програму інформатизації” (4.02.1998р. №74/98-ВР) визначаються стратегічні напрямки розв'язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки всіх сфер діяльності людей. Концепцією інформатизації освіти передбачається „широке використання в процесі навчання педагогічних програмних засобів” для вдосконалення форм і змісту навчального процесу, вирішення проблем освіти на рівні світових вимог. Анкетування викладачів медичних коледжів показало, що комп'ютерно-орієнтовані технології в процесі навчання математики у медичних коледжах не використовуються, хоча матеріально-технічна база для цього існує. Позитивну відповідь на питання „Чи є необхідним використанням комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики?” дали майже всі респонденти. Викладачі-практики згодні з думкою академіка АПН України М. І. Жалдака, що широке впровадження в навчальний процес педагогічних програмних засобів відкриває широкі перспективи щодо гуманітаризації освіти і гуманізації навчального

коледжів „Активізація навчально-пізнавальної діяльності – це мобілізація вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів на досягнення конкретної мети навчання, виховання і всебічного розвитку школярів, на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя та учнів, на спонукання до її енергійного цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивності, стереотипних форм викладання та навчання”[2].

Як стверджує проведеної нами аналіз стану навчання математики студентів медичних коледжів, та дослідження науковців проведені у коледжах з інших спеціальностей математика більшості студентів дається нелегко. І якщо нема мотивів вивчати математику або ці мотиви слабкі, вивчення перетворюється на муку. У цьому полягає одна з найважливіших причин відставання з математики. Одні вважають, що їм математика не під силу, інші – що знання з математики не знадобляться у житті. Усунути цю причину можна лише одним способом – своєчасно сформувати дієві мотиви учіння. Завдання викладача – переконати кожного студента в тому, що навіть мінімальний рівень математичних знань піднімає його на більш високий рівень людського спілкування. Вивчення математики – нелегка праця, але математика виховує розсудливість, гнучкість розуму, логічність думки і здатність прогнозувати певні ситуації наперед, що особливо потрібно кожному у ринкових умовах.

Серед дидактик питання мотивації навчання розглядали Ю.К. Бабанський, М.А. Данілов, Б.П. Єсіпов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.Н. Скаткін, Г.І. Щукіна. Багато уваги цій проблемі приділяли психологі М.І. Алексєєв, Л.І. Божович, Н.О. Менчинська, Н.Г. Морозов, Л.С.Славіна та ін.

Успішне викладання неможливе без стимулювання активності студентів у процесі навчання. Стимулювання має на меті – залучити їх увагу до вивчення теми заняття, збудити в них зацікавленість, допитливість, пізнавальний інтерес. Разом з тим, необхідно розвивати в студентів почуття обов'язку й відповідальності, які також сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності. Ефективність засвоєння знань залежить від кількох факторів, зокрема від мотивації навчання. Якщо викладач виявляє, що в студентів недостатньо розвинений мотив обов'язку, то він додатково роз'яснює суспільне значення навчання, добирає переконливі приклади, що розкривають значення освіти для науково-технічного прогресу, для підвищення продуктивності праці, для соціального і культурного прогресу суспільства. Одночасно педагог навчає розуміти суб'єктивне значення навчання: що може дати навчання математики для розвитку нахилів та здібностей, для майбутньої професії.

Як відмічають Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, М.І. Бурда, Г.А. Ільїн, З.І. Слєпкань, А.А. Кірсанов та ін., одним із важливих факторів активізації пізнавальної діяльності студентів є індивідуалізація та диференціація навчання. В процесі навчання необхідно враховувати як сильні, так і слабкі сторони в здібностях кожного студента. Поділяючи студентів на певні групи з урахуванням індивідуальних особливостей,

підгрунтам актуальності й доцільності дослідження є проведений нами аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури, змісту наукових досліджень з питань самореалізації особистості та професійної самореалізації.

Аналіз наукових праць з даної проблеми свідчить, що дослідниками розроблялися окремі аспекти самореалізації особистості, але у проведених наукових дослідженнях вітчизняними та зарубіжними вченими теоретично не обґрунтовано зміст й особливості професійної самореалізації майбутніх молодших спеціалістів. Тому основними завданнями нашої статті є проаналізувати питання самореалізації особистості в психологічному, педагогічному та філософському аспектах у вітчизняній і зарубіжній літературі та розкрити особливості професійної самореалізації як складової професійної підготовки. **Мета статті** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов професійної самореалізації в процесі професійної підготовки студентів технічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Для осмислення педагогічних умов професійної самореалізації в педагогічному процесі виз потрібно, перш за все, визначити категорію „самореалізація”. Термін „самореалізація” використовується у вітчизняній і зарубіжній психологічній, педагогічній, філософській, соціологічній і іншій суспільно-науковій літературі. У загальнонаукових дослідженнях, перш за все загальнофілософських, даний термін використовувався як в рамках діалектичної філософії, так і з метафізичних позицій. Але у вітчизняній психологічній, соціологічній, педагогічній, філософській і іншій довідковій літературі (енциклопедіях, словниках) дефініції цього терміну відсутні. Не приводяться вони і у великих енциклопедіях і тлумачних словниках російської та української мови. Термін „самореалізація” (self-realization) вперше приводиться в словнику з філософії і психології, виданому в 1902 р. в Лондоні: „Самореалізація - здійснення можливостей розвитку Я” [4, с.6]. Таке визначення відповідає доктрині, згідно якої вищим кінцевим результатом розвитку є самореалізація або самоздійснення. У одних джерелах самореалізація розглядається як "проба і розгортання ув'язнених в людині потенцій" (Н. Н. Орлов). У інших джерелах самореалізація розглядається як самоствердження, як "прагнення людини до самоздійснення, реалізації себе в об'єктивному світі, привласнення індивідом своєї діяльнісної суті" (А. Г. Мисливченко) [6, с. 344]. На думку Л. Коростильової самореалізація - це здійснення можливостей розвитку „Я” за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (оточенням), соціумом і світом у цілому [4, с. 12]. М. М. Бахтін, Н. А. Бердяєв, П.С. Соловйов, С. Л. Франк розуміють самореалізацію як практичну діяльність, що спрямована на розкриття суті людини, пошук нею сенсу життя, виконання вищого призначення, виявлення і розвитку людиною власних потенціалів на шляху руху до себе-кращого. Розвиток здатності особи до самореалізації як прояв і розкриття спектру можливостей, розвиток творчої особистості пов'язується з освітою Л. П. Буєвою, М. К. Мамардашвілі. Освіта розуміється як становлення образу людини, суб'єкта, що саморозвивається і

самореалізується, де людина співвідносить себе з ідеальним „Я”.

На самореалізацію особистості в освіті вказують як на один з етапів складного процесу саморозвитку особистості. Проблема дослідження полягає в тому, що, з одного боку, є соціальна і педагогічна потреба в освіті, яка забезпечує ефективність процесу розвитку самореалізації, існує серйозний розділ в науці, з іншого боку, відсутня відповідна педагогічна концепція, не розроблені педагогічні умови для забезпечення розвитку самореалізації і професійної самореалізації студентів технічного коледжу. Ми погоджуємося з думкою К. С. Якиманської і В. В.Серікова, що створення педагогічних умов самореалізації студентів у внз можливо лише на основі гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти, зверненої до людини і наповненої людськими сенсами. До чинників успішного педагогічного забезпечення самореалізації студентів Т. І. Барішнікова відносить творчість в діяльності і відносинах. На її думку, студент може самореалізуватися в освіті, відчувши і розвинувши всю повноту власної суб'єктності, якщо освіта стане для нього інструментом самотворення. Невід'ємною основою у вибудовуванні будь-яких видів діяльності та спілкування виступає творчість. Творчість у відносинах і діяльності розглядається як необхідний рушій процесу самореалізації, в творчому самовираженні присутній критерій відповідальності „авторів самих себе” за процес і результат самобудівництва. Саме в творчості людина реалізується як цілісна особа, що розвивається, а в процесі співтворчості між студентом і викладачем відбувається процес, що веде людину до вершин самореалізації і самоздійснення [1, с. 44]. У освітньому процесі спонукання студентів до творчості є одним з найважливіших завдань, оскільки людина спочатку володіє здібністю до творчого розвитку. П. Ф. Каптерев бачив мету педагогічного процесу у включенні людини, що росте, в саморозвиток за допомогою різноманітних контактів з дійсністю творчого характеру [1, с. 54]. Ми поділяємо також і точку зору Б. С. Гершунського на те, що якщо самореалізація особи і є сенс людського життя, а сфера освіти покликана переконати людину в цьому її вищому призначенні і створити всі необхідні умови для самореалізації, то основні функції освіти повинні полягати у формуванні Віри у вищу цінність максимально можливої самореалізації і в створенні умов для самовизначення особи, самопізнання своїх здібностей, бажань, інтересів, а суперечливі функції професійної освіти повинні полягати в продовженні розвитку та закріплення цих світоглядних підстав особи і в забезпеченні людини, сприяючими максимально можливому прояву його здібностей в продуктивній праці на благо себе, своєї сім'ї, країни.

Безумовно, при створенні педагогічних умов професійної самореалізації студентів важливе значення має особистість самого викладача. Теоретичний аналіз робіт В. А. Кан-Каліка, А. В. Мудріка, Л. С. Подимової, В. А. Сластєніна показав, що творчість є об'єктивною професійною необхідністю в діяльності викладача. Тільки творчий викладач може виховати творчого студента. Процес самореалізації є творчим процесом, а формуванню творчого стилю діяльності, як доводить

впровадженню кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу.

Рівень навчальних досягнень студентів вищих медичних навчальних закладів освіти I-II рівнів акредитації, впровадження освітніх стандартів, сучасних освітніх концепцій, нової програми з математики, кредитно-модульної системи навчання потребують від викладачів використання нових форм, засобів та методів навчання з метою полегшення процесу засвоєння навчального матеріалу.

Проблемам математичної освіти, розробці теоретичних і методичних аспектів навчання математики в сучасних умовах присвячені дослідження М.І. Бурди, М.Я. Ігнатенка, Ю.М. Колягіна, Т.В. Крилової, Л.Д. Кудрявцева, Г.О. Михаліна, С.А. Ракова, З.І. Слєпкань, О.І. Скафи, В.М. Тихомирова, Ю.В. Триуса, В.О. Швеця, М.І. Шкіля та ін.

Як відмічає Ю.В. Триус, до основних проблем, з якими стикаються студенти при вивченні математичних дисциплін можна віднести:

- низький рівень базової теоретичної підготовки з математики;
- недостатній рівень практичних умінь та навичок щодо використання цих знань;
- невміння застосовувати математичні знання для формалізації практичних задач та їх розв'язування;
- низьку мотивацію при вивченні дисциплін математичного циклу;
- недостатній рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- невміння і небажання студентів працювати самостійно;
- недостатню кількість годин, що відведені на вивчення математичних дисциплін;
- відсутність якісних сучасних підручників, посібників та інших методичних матеріалів. [8]

Серед шляхів подолання проблем, які існують сьогодні у математичній освіті, ключове місце належить активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Різні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів розглядали також А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, Д.Б. Богоявленська, М.Я. Ігнатенко, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф.Тализіна, Ю.В. Триус, Г.І. Щукіна та інші. За результатами їх аналізу пізнавальну активність можна трактувати як утворення особистості, яке має три компоненти: мотиваційний, змістовно-операційний та емоційно-волевої; як рису особистості, яка виявляється у її готовності і прагненні до навчально-пізнавальної діяльності, а також в самостійному здійсненні діяльності та виборі раціональних шляхів до досягнення поставленої мети.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів є і процесом, і результатом процесу стимулювання їхньої пізнавальної активності. При цьому активна пізнавальна діяльність розглядається не тільки як засіб підвищення навчальних досягнень, а й як метод розвитку розумових здібностей студентів.

На наш погляд, поняття активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, дане М.Я.Ігнатенком, можна поширити й на студентів та викладачів

функції; тригонометричні функції; похідна та її застосування; інтеграл та його застосування; геометричні тіла і поверхні; об'єми і площі поверхонь геометричних тіл; елементи теорії ймовірностей. [4]

Виклад основного матеріалу. На цей час в Україні підготовка молодших спеціалістів медичного профілю здійснюється як на базі основної так і старшої школи. Математика вивчається тільки студентами, які отримують освіту після дев'ятого класу. Впродовж першого року навчання студенти вивчають курс математики розрахований на 204 години і мають засвоїти повністю програму з математики старшої школи (для порівняння відмітимо, що за новою програмою з математики для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів на вивчення математики у старшій школі відводиться 280 годин). Це свідчить про те, що потрібна інтенсифікація навчального процесу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації медичного профілю, удосконалення методів, організаційних форм та засобів навчання.

В ході анкетування викладачів математики медичних навчальних закладів освіти I-II рівнів акредитації, яке проходило в листопаді – грудні 2003 року і в якому брали участь викладачі Вінницького, Бердянського, Житомирського, Кіровоградського, Київського міського, Сумського медичних коледжів серед інших були запитання стосовно стану навчальних досягнень студентів-медиків з математики. Викладачі відмічають, що в останні роки, на жаль, простежується зниження рівня математичної підготовки випускників основної школи, які стають студентами першого курсу медичних коледжів. Рівень їх навчальних досягнень з математики є низьким та середнім, при цьому відмічається зниження мотивації до вивчення цього навчального предмету (майже третина студентів прийшла навчатися у коледж тому, що не розуміє математику й, як наслідок, боїться не поступити до вузу після отримання атестату про середню освіту, планує продовжувати освіту на базі середнього медичного працівника). В ході констатуючого експерименту ми отримали дані по стану мислення студентів медичних коледжів 32% студентів схильні до алгоритмічного мислення, у 47% студентів не сформовані операції логічного мислення, 39% студентів не володіють просторовим мисленням. Тому при проведенні занять з математики з опору лише на традиційні методи та організаційні форми дуже важко стимулювати студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності й надто важливим є перехід до нового стилю навчання, який повинен бути націлений на максимальний розвиток творчих здібностей студентів та формування їх пізнавальної активності. Думки викладачів-практиків не суперечать висновкам й науковців. Так О. В. Співаковський відмічає, що „для зміни ситуації нам доведеться вдаватися до кардинальних рішень, що стосуватимуться всіх аспектів системи освіти”. [5]

Останнім часом Міністерством освіти і науки України затверджено концепції особистісно-орієнтованого навчання, гуманізації, диференціації, інформатизації освіти та ін., вжито низку організаційних заходів по

Н. Ю. Посталюк, сприяють: проблематизація змісту освіти, позиція, рефлексії викладача і студента в навчальному процесі, діалог як форма здійснення суб'єкт - суб'єктної взаємодії в навчальному процесі, заснованої на міжособистісній взаємодії [5, с. 116]. Професійна компетентність і методична підготовка завжди виділялися як провідні якості викладача. Так, П. Ф. Каптерев відзначав, що „тільки тоді навчання буде живим, - енергійним, захоплюючим, коли буде видно, що словами і думками вчителя управляє не книжка, не методика, а сам вчитель, коли буде видно, що у вчителя є свій "цар в голові” [3, с. 37]. Думка П. Ф. Каптерева про те, що творчого викладача і студента об'єднує, „пов'язує потреба самоосвіти та розвитку” і досі не втрачає своєї актуальності. Для вчителя, саморозвитку, що відрізняється активністю, характерне бажання самовдосконалення, як помітив К. Д. Ушинський, „вчитель живе до тих пір, поки він вчиться, як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель” [7, с. 235].

Ще однією з педагогічних умов професійної самореалізації студентів є створення доброзичливої психологічної атмосфери, що базується на довірливих відносинах учасників освітнього процесу. Сприятливий психологічний клімат в учбовій групі знімає психологічні бар'єри в спілкуванні, сприяє творчому саморозкриттю і студентів і педагогів. Освітня установа здатна стати "середовищем актуалізації і самореалізації духовних сил студентів тільки за умови створення в ньому особливої атмосфери духовності, глибинного спілкування, високого ступеня залученої у взаємодію всіх суб'єктів” [1, с. 56].

Висновки. На наш погляд, кредитно-модульна системи відіграє значну роль у професійній самореалізації студентів, оскільки вона передбачає багато можливостей для створення умов професійної самореалізації, серед них насамперед ми виділяємо установку. Кожен студент, прийшовши на заняття, отримує установки, які він повинен виконати протягом навчального курсу, і вже у процесі навчання може самостійно оцінювати свої успіхи. Така форма навчання привчить студентів до регулярної роботи та до постійного розміреного навантаження. У Харківському машинобудівному коледжі модульний контроль знань, умінь, навичок студентів з дисципліни іноземна мова здійснюється шляхом проведення КЗЗ (контрольно-залікового заняття) і ОДЗ (обов'язкове домашнє завдання). Зазначені засоби проведення модульного контролю мають на меті інтенсифікувати навчально-виховний процес, суттєво підвищити якість підготовки молодших спеціалістів і бакалаврів, стимулювати постійну і систематичну аудиторну й самостійну навчальну роботу студентів протягом навчального року. Для виявлення мотивів вивчення іноземної мови ми провели анкетування Т. Баришнікової серед студентів Машинобудівного коледжу 2 курсу навчання спеціальностей „Економіка підприємства” і „Бухгалтерський облік”. Студентам необхідно було відповісти на низку питань, серед яких було наступне: „Як ви вважаєте, чи є необхідним для вашої подальшої професії вивчення іноземної мови?” 78% студентів впевнені, що будуть використовувати отримані знання у професійній діяльності; 8% студентів

не вважають, що це можливо; 14% студентів поки що не уявляють яким чином зможуть використовувати отримані знання у професійній діяльності. Також студентам було запропоновано визначити значимість життєвої сфери, у рамках якої вони намагаються себе реалізувати: сфера професійного життя, освіти, розваг, родинна сфера та сфера суспільного життя. За результатами близько 70% студентів пріоритетною та необхідною ланкою професійної діяльності вважають сферу освіти.

Таким чином, створення належних педагогічних умов відіграє важливу роль для професійної самореалізації студентів. Разом з тим, наше дослідження не охоплює усього кола питань, пов'язаних з професійною самореалізацією студентів, і потребує більш детального розгляду.

Summary

The pedagogical conditions of professional self-realization of technical collegians are examined in the article. The question of self-realization of personality is analyzed in psychological, pedagogical and philosophical aspects in literature. The features of professional self-realization of technical collegians are opened up as component of professional preparation on material of English.

Keywords: pedagogical condition, professional self-realization, ОНТ, СТЛ.

Резюме

В статье рассматриваются возможности профессиональной самореализации студентов технического колледжа. Анализируется вопрос самореализации личности в психологическом, педагогическом и философском аспектах в отечественной и зарубежной литературе. Раскрываются особенности профессиональной самореализации студентов технического колледжа как составной части профессиональной подготовки на материале изучения английского языка.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная самореализация, ОДЗ, КЗЗ.

Резюме

У статті виявляються педагогічні умови професійної самореалізації студентів технічного коледжу. Аналізується питання самореалізації особистості в психологічному, педагогічному та філософському аспектах у вітчизняній і зарубіжній літературі. Розкриваються особливості професійної самореалізації студентів технічного коледжу як складової професійної підготовки на матеріалі англійської мови.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна самореалізація, ОДЗ, КЗЗ.

Література

1. Барышникова Т. И. Педагогические условия развития способности к самореализации. – Хабаровск, 2002. – 186 с.
2. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. – М., 1994. – 304 с.
3. Каттерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – 704 с.
4. Коростылева Л. П. Психология самореализации личности. – С.-П., 2003. – 200 с.
5. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. – Казань, 1989. – 205 с.
6. Психологический словарь / В.П. Зинченко. – М., 1999. – С. 344.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. - Т. 5. – М., 1990. – 528 с.

Подано до редакції 18.06.2006

якостей, передбачених освітньою кваліфікаційною характеристикою випускника. Високі вимоги до математичної підготовки спеціалістів-медиків середньої ланки є запорукою їх ефективної роботи, вмінь діяти в критичних ситуаціях, самостійно працювати в сільських амбулаторіях, на фельдшерсько-акушерських пунктах, в умовах тимчасової відсутності лікаря чи інших більш досвідчених колег.

Педагогіка середньої спеціальної освіти розвивається за рахунок запозичення та адаптації науково-прикладних положень шкільної і вузівської педагогіки. Значний внесок у розвиток методики навчання математики в технікумах та училищах зробили: І.І. Агапова, І.І. Афанасьева, П.Т. Апанасов, М.И. Башмаков, Я.С. Бродський, О.М. Гуткін, В.М. Лейфура, Н.Н. Лемешко, А.Д. Мишкіс, О.Л. Павлов, П.И. Самойленко, Ф.Н. Середюк, Н.А. Терезин та ін., щорічно з 1975 по 1991 рік видавалися методичні рекомендації з математики.

До 1985 року всі навчальні курси, які читались у технікумах нагадували укорочені вузівські. Під керівництвом В.М. Монахова у лабораторії змісту загальної освіти у середніх спеціальних навчальних закладах та середніх профтехучилищах було проведено дослідження проблеми визначення єдиного рівня змісту загальної середньої освіти, намітилось зближення предметних курсів у середніх спеціальних навчальних закладах зі шкільними.

З 1985 року студенти середніх спеціальних навчальних закладів незалежно від майбутньої спеціальності засвоювали однакову за обсягом й змістом програму, основними підручниками були підручники за редакцією Г.М.Яковлева.

У методичних рекомендаціях ідею про необхідність типізації спеціальностей за рівнем вимог потрібної математичної підготовки представлено ще у 1989 році і тільки у 1992 році було запропоновано на вивчення математики відвести 220 годин для гуманітарного та 300 годин для технолого-технічного і економічного профілів.

У 1995 році вийшли методичні рекомендації, згідно яких зміст курсу „Математика” визначався потребами спеціальної підготовки та професійної діяльності й для гуманітарного профілю. Обсяг курсу став 180 годин.

З 2002 року навчання математики у середніх спеціальних навчальних закладах йдеться за Програмою для вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації, що здійснюють підготовку на основі базової загальної середньої освіти, основою якої є шкільна програма „Математика 5-11 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів./ В. Бевз, А. Мерзляк, З. Слєпкань. – К.: Шкільний світ, 2001. – 49с.”. У цій програмі вказується, що математика повинна забезпечити загальнокультурний розвиток і загальноосвітню підготовку студентів; потреби у математичних знаннях для організації спеціальної підготовки та майбутньої професійної діяльності. Програму курсу складено відповідно до державного стандарту [1], обсяг курсу 204 години. Зміст навчального матеріалу розбито на 10 тем: вектори і координати на площині; прямі і площини в просторі, функції їх властивості і графіки; степенева, показникова, логарифмічна

роботи, вмінь розв'язувати інтелектуальні завдання, сприяти формуванню спостережливості, кмітливості та ін.

Державна національна програма відродження освіти спрямована на масштабні перетворення всієї освітянської системи, у тому числі й системи підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. На Всеукраїнській нараді представників вчз I-II рівнів акредитації у 2003 році було зазначено, що дані навчальні заклади були, є і будуть однією із соціально важливих ділянок освітянської галузі. Елементи фундаментальних і спеціальних знань у поєднанні з ґрунтовною практичною підготовкою ставлять молодшого спеціаліста на особливий суспільний шабель, відводячи йому роль практичного реалізатора досягнень науки в усіх сферах діяльності.

У статті на підставі аналізу нормативних документів, процесу навчання математики в медичних коледжах обґрунтовано необхідність розвитку навчально-пізнавальної активності студентів при вивченні математики та намічені основні напрями діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. На цей час в Україні розроблено і впроваджено освітні кваліфікаційні характеристики, освітні професійні програми, освітні стандарти підготовки молодших спеціалістів. До речі, чисельність студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації в Україні – 120 осіб на 10 тисяч населення, за спеціальностями галузі „медицина” навчаються 11,9%.

Про значення математичної освіти щодо готовності суспільства до соціально-економічного розвитку йдеться у Концепції математичної освіти в Україні: “якість математичної підготовки молодого покоління – індикатор мобільності особистості в освоєнні і впровадженні високих технологій... Сучасний фахівець повинен володіти математичним мисленням, вміти обробляти масиви статистичної інформації, будувати математичні моделі з метою аналізу ситуації та прийняття рішень”. [3]. В.М.Тихомировим означені роль і місце математики й математичної освіти : математика завжди була і повинна бути невід’ємною частиною загальнолюдської культури, вона є ключем до пізнання оточуючого світу, базою науково-технічного прогресу і важливою компонентою розвитку особистості; математична освіта є благо, на яке має право будь-яка людина і обов’язок суспільства надати кожній особистості можливість скористатися цим правом [7].

Все це стосується й майбутніх середніх медичних працівників. Крім того, у повсякденній діяльності середнього медичного персоналу достатньо часто виникають практичні завдання, які на рівні теоретичного розв’язання можуть розглядатися як прикладні математичні, і якість їх розв’язання буде напряму залежати від здатності даних спеціалістів користуватися певними математичними методами. Саме тому великого значення набуває сформованість у студентів медичних коледжів математичних знань і вмінь, що допомагатимуть фельдшерам і медичним сестрам самостійно приймати правильні рішення при здійсненні догляду і спостереження за пацієнтами, наданні невідкладної долікарської допомоги, виявленні інших професійних

УДК 378.134.4

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Бєльчева Тетяна Федорівна

*старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа зорієнтована перш за все на створення умов на отримання молодшими школярами такої освіти, яка б відповідала їх інтересам та можливостям, розвивала їх природні здібності та пізнавальні інтереси. Це, в свою чергу, підвищує вимоги до рівня професійної педагогічної готовності вчителів початкових класів. Аналіз наукових публікацій, вивчення сучасного педагогічного процесу в початковій школі висвітлює протиріччя між вимогами до особистості та діяльності вчителя початкових класів і фактичним станом готовності випускників вищих педагогічних закладів до здійснення своєї професійної діяльності. Розвиток та становлення педагога як професіонала – складний, багаторівневий процес, що є сьогодні одним з головних в теорії та практиці педагогічних досліджень. Цей процес супроводжується зміною системи взаємодій та відношення особистості до педагогічної діяльності, зміною потреб, еталонів, ціннісних орієнтацій, надбанням спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що складають професійно-педагогічну компетенцію майбутнього вчителя.

Зв’язок роботи з науковими темами. Вибраний напрямок дослідження відповідає плану науково-дослідної програми Мелітопольського державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багатопланова проблема готовності людини до різних видів професійної діяльності знайшла своє відображення в працях А.Д.Ганюшкіна, П.П.Горностаї, А.Н.Леонтьєва, А.А.Кондибович, М.І.Д’яченко, М.І.Костікової, В.А.Семиченко. Визначенню категорії “педагогічна діяльність” велику увагу приділяли в своїх наукових працях психологи: І.А.Зимня, П.Я.Кулюткін, Г.П.Щедровицький, педагоги: С.І.Архангельський, В.П.Беспалько, Н.В.Кузьміна, І.Ф.Ісаєва та інші. Філософсько-методологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів досліджували С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, В.С.Лутаєв, Н.Г.Ничкало, В.О.Сластьонін, Т.С.Троїцька, Л.І.Щербаков. Науково-теоретичним основам цього питання присвятили свої праці О.О.Абдуліна, В.І.Бондар, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, О.М.Пехота, Н.І. Філіпченко [4]. Проблеми формування науково-педагогічного мислення в системі педагогічної освіти вивчали Ю.П.Азаров, В.І.Загв’язинський, Ю.Н.Кулюткін, Г.С.Сухободська. Методичні основи та зміст педагогічної професійної підготовки майбутніх вчителів (в тому числі і початкових класів) розроблено такими вченими як К.І.Волинець, О.В.Глузман, О.А.Дубасенюк, А.П.Каніщенко, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, О.І.Щербаков та інші.

Мета статті: проаналізувати теоретичні та практичні аспекти проблеми формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної

діяльності в початковій школі; розробити модель професійної компетенції педагога як показника рівня готовності до професійної діяльності; визначити групи умов, що складають готовність до педагогічної діяльності та умови їх формування в процесі навчання студентів.

Виклад основного матеріалу. Без цілісного системного уявлення про зміст та структуру педагогічної діяльності, її функцій, суттєві якості та операціональні компоненти не можливо досліджувати зміст та структуру готовності вчителя до педагогічної діяльності. Сутність будь-якої діяльності за Є.Ф.Зеєром визначається цілеспрямованою активністю, яка перетворює предмети оточуючого світу та самого себе або (за А.Н.Леоньєвим) як активність, що спрямована на досягнення мети. Категорія “педагогічна діяльність” є головною у теорії професійно-педагогічної освіти, але різними вченими трактується по-різному, і, взагалі, у її визначенні сьогодні немає єдності. Це, на наш погляд, пояснюється тим, що кожен вчитель завжди одночасно виконує декілька видів педагогічної діяльності. Наприклад, вчитель початкових класів здійснює не тільки навчальну та виховну діяльність, а і діагностичну, корекційну, регулятивну, проєктивну, контролюючу, психотерапевтичну, управлінську, тобто таку діяльність, яка спрямована на організацію та управління різними видами діяльності молодших школярів. Аналіз наукової літератури з теорії діяльності дозволяє зробити наступні висновки щодо структури діяльності людини взагалі та педагогічної діяльності зокрема, на які ми спирались у своєму дослідженні. Це такі структурні компоненти: мотивована цілеспрямованість, перетворюючий характер, предметність, свідомий характер, продуктивність. Структура педагогічної діяльності як і будь-якої взагалі повинна включати в себе предмет цієї діяльності, програму професійної діяльності, операції, способи та методи, техніки, технології, контрольні-оцінювальні прийоми, способи самоконтролю, продукт професійної діяльності [5, с.191].

Виходячи з аналізу наукових праць з проблеми нашого дослідження, структура педагогічної діяльності може мати наступний схематичний вигляд (рис.1).

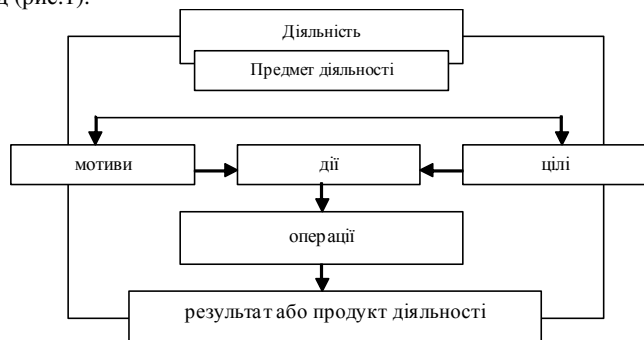


Рис.1. Структура педагогічної діяльності вчителя початкових класів
За визначенням І.А.Зимньої “предметом педагогічної діяльності є

Резюме

У статті представлені результати дослідно-експериментальної роботи по формуванню основ професіоналізму студентів педагогічного вузу, отримані з використанням методів математичної статистики.

Ключові слова: професіоналізм, дидактика, моніторинг, математична статистика.

Резюме

В статті представлені результати опытно-експериментальной работы по формированию основ профессионализма у студентов педагогического вуза, полученные с применением методов математической статистики.

Ключевые слова: профессионализм, дидактика, мониторинг, математическая статистика.

Summary

In this article the outcomes of experimental - experimental work on shaping bases of professionalism at the students of pedagogical high school obtained c by application of methods of mathematical statistics represented.

Keywords: professionalism, didaskology, monitoring, mathematical statistics.

Література

1. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Евдокимов В.И., Агапова Т.П., Гавриш І.В., Олійник Т.О. Педагогічний експеримент. – Х.: “ОБС”, 2001. – 148 с.
3. Методы системного педагогического исследования /Под ред.Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 359 с.

Подано до редакції 01.06.2006

УДК 378.094(51-37)

ПРОБЛЕМА АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

*Шавальова Ольга Володимирівна
аспірант*

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

Постановка проблеми. У Державній національній програмі відродження освіти вказується, що освіта стає основою розбудови незалежної Української держави, національного культурного та духовного відродження, епохальних зрушень в усіх сферах людської діяльності, становлення демократичного суспільства і ринкових відносин, піднесення вітчизняної науки і техніки до найвищих світових рівнів. Це зумовлює якісно нові вимоги до рівня освіченості кожного члена суспільства, розширення масштабів вищої освіти, підвищення її ролі і значення, зміну змісту та пріоритетів. Головною метою навчання стає виховання логіки мислення, засвоєння загальних методів наукового дослідження. Вищі навчальні заклади повинні забезпечити більш інтенсивний розвиток пізнавальних здібностей особистості, формування навиків самостійної

- відповідно до принципу практичної неможливості події задається рівень значущості α , при цьому рівень достовірності $\theta=1-\alpha$;
- гіпотеза H_0 відхиляється на рівні значимості α , якщо виконується нерівність

$$T > n - t_{\alpha} \quad (1)$$

де величина $(n - t_{\alpha})$ для одностороннього критерію визначається з таблиць критичних значень статистики критерію знаків [1,с.127], в результаті чого приймається альтернативна гіпотеза H_1 ;

- якщо умова (1) не виконується, тобто $T \leq n - t_{\alpha}$, то приймається гіпотеза H_0 , а альтернативна гіпотеза H_1 відхиляється.

Наведемо приклад перевірки статистичної гіпотези щодо впливу розробленої педагогічної системи дидактичної підготовки на розвиток афективного компоненту педагогічного професіоналізму для ЕГ-1 (число студентів $N=47$). В результаті обчислень отримані наступні значення змінних:

- число студентів, показники яких не змінились $N_0=3$;
- число студентів, показники яких змінились в ході експерименту $n=44$;
- статистика критерію (число студентів, які мають позитивну динаміку) $T=30$.

Враховуючи ту обставину, що об'єм выборки невеликий ($n \leq 100$) для знаходження значення $(n - t_{\alpha})$ скористаємося таблицею критичних значень статистики критерію знаків [1,с.127]. При параметрах $\alpha=0.025$, $n=44$ знаходимо $(n - t_{\alpha}) = 28$. Перевірка нульової гіпотези H_0 показала, що умова $T > n - t_{\alpha}$ виконується ($30 > 28$) на рівні статистичної значущості $\alpha=0,025$ (рівень достовірності $\theta=97,5\%$), в результаті чого для показників афективного компоненту нульова гіпотеза H_0 відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1 .

Проведені аналогічні розрахунки виявленої динаміки показників сформованості мотиваційного, когнітивного та конативного компонентів педагогічного професіоналізму студентів експериментальних груп також доводять справедливості альтернативної гіпотези на рівні статистичної значущості $\alpha=0,01$ та рівні достовірності $\theta=99\%$. Проведений кількісний аналіз результатів експерименту підтвердив їх достовірність та ефективність впровадженої педагогічної системи становлення професіоналізму студентів у процесі вивчення дисциплін дидактичного спрямування.

Висновки. Таким чином, розроблена програма діагностики сформованості педагогічного професіоналізму дозволила здійснити моніторинг професійного зростання студентів під впливом вивчення дидактичних навчальних курсів та довести ефективність запропонованої педагогічної системи. Використання методів математичної статистики для кількісного аналізу отриманих емпіричних даних дозволяє підвищити достовірність висновків проведеного дослідження.

організація навчальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи та умови розвитку” [2, с.264]. За Н.В.Кузьміною, однією з найважливіших характеристик педагогічної діяльності є її продуктивність. Дослідниця розрізняє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності, які ми взяли за основу під час вивчення рівнів готовності майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної діяльності.

1. Репродуктивний (мінімальний або непродуктивний): вчитель передає дітям те, що знає та вміє сам.
2. Адаптивний (низький або малопродуктивний): вміє адаптувати навчальну інформацію до аудиторії молодшого шкільного віку (без опори на рівень попередніх знань учнів).
3. Локально-модельючий (середній): вчитель володіє стратегіями навчання учнів з окремих розділів курсу.
4. Системно-модельючий знання учнів (високий або продуктивний): володіє стратегіями формування системи знань, умінь, навичок з предмета в цілому.
5. Системно-модельючий діяльність та поведінку учнів (вищий рівень): володіє стратегіями перетворення свого предмету на засіб формування особистості учня [3, с.13].

Загальновідомо, що молодий педагог, який тільки починає свою професійну діяльність не може одразу отримати найвищих результатів. Дослідження показують, що на досягнення високого рівня продуктивності педагогічної діяльності одним вчителям потрібно більше часу, іншим – менше. Це залежить від багатьох причин, але найважливішим при однакових стартових умовах для досягнення середнього та високого рівня продуктивності є рівень готовності випускників вчн до професійної діяльності. У психолого-педагогічній літературі у визначенні категорії “готовність” існують декілька напрямів, що пояснюється багатоплановістю даного поняття та різними підходами до його вивчення.

Так, наприклад, Д.Н.Узнадзе в понятті “готовність” вбачає “психологічну установку”, яка є основою для складання плану дій. Вчені Ф.В.Басін та Є.С.Кузьмін готовність до діяльності отожднюють з соціально-фіксованою установкою, що визначає поведінку людини. А.А.Крутецький, В.І.Соколов, М.І.Дьяченко вважають поняття готовності рівнозначним підготовленості. Ю.Н.Карандашев, розрізняючи ці два поняття, стверджує, що спільним для них є операціонально-технічні умови готовності, а відрізняє їх мотиваційний аспект. Наші спостереження також підтверджують цю думку. Як показує шкільна практика, завжди є частина починаючих вчителів (або студентів-практикантів), добре підготовлених з точки зору теорії педагогіки, психології та методик викладання предметів, але які не хочуть працювати в школі, не люблять дітей, не готові прийняти своїх учнів та зрозуміти їх потреби. В початковій школі це – “урокодавці”, які не досягають (і навіть не намагаються) високих результатів у показниках продуктивності своєї педагогічної діяльності. Тобто, категорія готовності до педагогічної діяльності повинна включати в себе не тільки

операціонально-технічний компонент, а і мотиваційний, емоційний, пізнавальний, що обумовлено змістом, умовами та творчим характером професійної діяльності педагога.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити наступні види готовності до професійної педагогічної діяльності: психологічна готовність, що включає в себе цілеспрямованість особистості на педагогічну діяльність, її погляди, мотиви, інтелектуальні якості, потреби в самоосвіті та розвитку професійного мислення; науково-теоретична готовність обумовлена необхідними знаннями як психологічними, так і спеціальними; практична готовність визначається наявністю професійних умінь та навичок в потрібному об'ємі; психологічно-фізіологічна готовність передбачає наявність психологічних якостей особистості до оволодіння педагогічною діяльністю; фізична готовність – це стан здоров'я, який відповідає вимогам професії педагога [6, с.32].

На наш погляд, тільки такий комплексний підхід до формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності, що включає в себе вищезгадані види, може бути кінцевим результатом професійного навчання. Загальновідомо також, що неможливо підготувати людину до складних видів діяльності, якою є педагогічна, не включаючи її в цю діяльність. Робити це треба шляхом формування готовності до простих, що входять в її структуру, діяльностей з урахуванням змісту виконуваних професійних задач та специфіки конкретної педагогічної діяльності, що визначається вимогами до професійної компетентності та компетенції майбутнього вчителя початкових класів. Таким чином, одним з показників професійної готовності є рівень педагогічної компетенції вчителя. В.Яременко та О.Сліпущко в “Новому словникові української мови” визначають сутність понять “компетентність” та “компетенція”. Компетентний – це той, хто має достатні знання в певній галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, кваліфікований. Компетенція ж трактується як коло повноважень установи, організації чи особи. Компетенція є більш вузьким поняттям, що входить в поняття компетентність. Вчитель початкових класів, не зважаючи на багатоплановість та багатофункціональність своєї діяльності (як вчитель, що викладає близько 10 навчальних предметів, класовод, член методичного об'єднання тощо) та за її характером – універсал з широким колом повноважень, що складають його професійну компетенцію. Л.Хуторський виділяє наступні види компетенцій: ціннісно-сміслова, загально-культурна, комунікативна, соціально-трудова. Виходячи з цього, у своєму дослідженні ми спробували створити модель базових умінь та особистісних якостей майбутнього вчителя початкових класів, що складають його професійну компетенцію, як показника рівня готовності до педагогічної діяльності в початковій школі.

	3,2	4,74	4,99	0,26	4,41	5,71	1,30	5,23	6,36	1,13	5,71
	3,3	3,08	4,00	0,91	3,58	5,22	1,65	4,58	5,91	1,33	5,35
	Сер.	3,92	4,46	0,55	3,96	5,44	1,49	4,97	6,13	1,16	5,31
конативний	4,1	2,93	4,11	1,18	3,14	4,99	1,85	4,92	6,03	1,11	4,77
	4,2	3,22	4,00	0,78	3,30	5,28	1,97	4,96	5,94	0,98	4,55
	4,3	2,84	3,97	1,12	3,78	5,19	1,41	5,07	5,96	0,89	4,29
	4,4	2,98	3,78	0,80	3,64	5,30	1,65	4,76	6,00	1,25	4,27
	Сер.	2,99	3,96	0,97	3,47	5,19	1,72	4,93	5,98	1,06	4,47
Загальне	3,13	4,25	1,12	3,52	5,41	1,89	4,76	6,06	1,3	4,29	

Для підтвердження позитивних результатів проведеного педагогічного експерименту використовувалися методи математичної статистики обробки емпіричних даних, на підставі яких сформульовано статистичну гіпотезу про рівність або відмінність закону розподілу випадкових величин, що характеризують досліджувані властивості у двох контрольних замірах у студентів експериментальних груп.

В якості нульової гіпотези H_0 висунуто припущення про те, що генеральні сукупності двох залежних вибірок в експериментальних групах до і після здійснення формувальних впливів мають однакові закони розподілу, а відмінності результатів вибірок зумовлені випадковими факторами. Альтернативна ж гіпотеза H_1 стверджує, що відмінності вибірок визначаються не випадковими факторами, а цілеспрямованим впливом експериментальної системи становлення педагогічного професіоналізму студентів у процесі дидактологічної підготовки.

Для перевірки нульової гіпотези обрано непараметричні критерії, які на основі вибірки невеликого об'єму дозволяють довести або відхилити висунуту нульову гіпотезу H_0 , не вдаючись при цьому до визначення конкретного закону розподілу генеральної сукупності.

При порівнянні двох залежних вибірок, як відомо, застосовуються непараметричні критерії Макнамари, Вілкоксона та критерій знаків, серед яких було обрано останній з використанням інтервальної шкали вимірів. Використання критерію знаків для залежних вибірок дозволило провести порівняння результатів двократного виміру показників сформованості педагогічного професіоналізму у студентів експериментальних груп до і після формувальних впливів. У процесі обробки експериментальних даних виявилася загальна тенденція перевищення результатів другого виміру y_i над результатами першого виміру x_i , що дозволило використати односторонній критерій знаків.

При обробці експериментальних даних перевірка нульової гіпотези H_0 ($P(x_i < y_i) = P(x_i > y_i)$) та альтернативної гіпотези H_1 ($P(x_i < y_i) \neq P(x_i > y_i)$) здійснювалася за наступним алгоритмом:

- в N пар спостережень x_i, y_i підраховується кількість пар N_0 , для яких виконується умова $x_i = y_i$, що в подальшому виключаються з розгляду;
- серед n пар, що залишилися ($n = N - N_0$), підраховується число пар, для яких має місце нерівність $x_i < y_i$. Знайдене число є статистикою критерію T [4, с.87];

	Після	3	6	35	70	12	24
	Різниця	1	2	20	40	-21	-42
ЕГ-3	До	8	15,1	32	60,4	13	24,5
	Після	20	37,7	30	56,6	3	5,7
	Різниця	12	22,6	-2	-3,8	-10	-18,8
КГ		1	2,4	23	56,1	17	41,5

Узагальнення результатів контролюючого експерименту дозволило виявити загальну динаміку рівнів сформованості основ педагогічного професіоналізму студентів експериментальних груп, представлену на рис.1. Як видно, в процесі експериментального навчання у студентів розвивалися всі компоненти педагогічного професіоналізму, хоча їх динаміка була різною, що зумовлено специфікою кожного з етапів дослідно-експериментальної роботи.

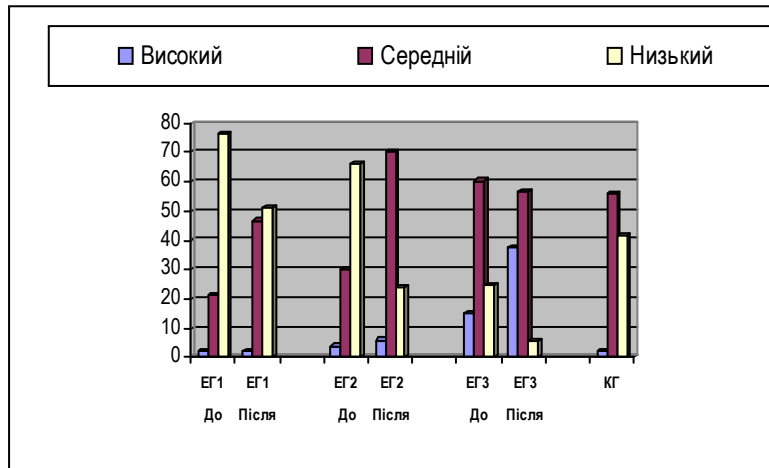


Рис.1 Динаміка рівнів сформованості основ педагогічного професіоналізму студентів

Таблиця 2
Стан сформованості показників (компонентів) педагогічного професіоналізму студентів

Компоненти	Показники	Групи									
		ЕГ-1			ЕГ-2			ЕГ-3			КГ
		До	Після	Різн.	До	Після	Різн.	До	Після	Різн.	
мотиваційний	1.1	3,61	5,03	1,42	4,45	5,83	1,38	4,64	5,75	1,11	4,00
	1.2	3,74	5,25	1,51	4,41	6,70	2,29	4,57	5,89	1,32	4,18
	1.3	2,27	3,57	1,31	3,54	5,29	1,75	4,70	5,87	1,16	3,92
	1.4	3,58	5,36	1,79	3,94	5,51	1,57	4,90	6,12	1,22	4,53
	Сер.	3,30	4,80	1,50	4,08	5,83	1,75	4,71	5,91	1,20	4,16
когнітивний	2.1	2,14	3,75	1,61	2,27	5,39	3,12	4,53	6,35	1,82	3,10
	2.2	2,00	3,72	1,71	2,18	5,18	3,00	4,27	6,30	2,02	2,81
	2.3	2,95	3,89	0,94	3,05	5,10	2,04	4,61	5,99	1,38	4,10
	2.4	2,19	3,68	1,49	2,72	5,10	2,37	4,40	6,29	1,89	2,85
	Сер.	2,32	3,76	1,44	2,56	5,19	2,63	4,45	6,23	1,78	3,21
афективний	3.1	3,93	4,40	0,47	3,88	5,40	1,51	5,09	6,13	1,03	4,86

Модель професійної компетенції майбутніх вчителів як показник готовності до педагогічної діяльності в початковій школі

Вид компетенції	Професійні педагогічні уміння, що забезпечують дану компетенцію	Якості особистості, які формуються в навчальному процесі вчн
Цілісно-сміслова	Здійснювати ціле полягання, усвідомлювати його; аналізувати соціальну ситуацію під час розв'язання педагогічних задач; визначати причинно-наслідкові залежності як у своєму житті, так і у своїй педагогічній діяльності; швидко реагувати на зміну життєвої та педагогічної ситуації; діагностувати та прогнозувати ефективність своєї діяльності; здійснювати педагогічну рефлексію; регулювати свою професійну діяльність.	Самовизначеність, ціннісні орієнтації, потреба працювати з людьми, педагогічна спрямованість, вимогливість, адекватна самооцінка.
Загально-культурна	Будувати педагогічно доцільні взаємовідносини з учнями, їх батьками, колегами; створювати власну програму професійного самовдосконалення; самовизначати свою соціальну роль; уміння привертати до себе учнів, співпрацювати з ними; створювати атмосферу психологічного комфорту своєї та учнівської діяльності; співвідносити свій досвід педагогічної діяльності з рекомендаціями наукової теорії та технології педагогічної праці; робити необхідні висновки щодо побудови наступного етапу діяльності; володіти ефективними засобами організації свого часу та часу інших людей; переконливо та ненав'язливо презентувати свій духовний внутрішній світ; передбачати наслідки своїх дій.	Цілеспрямованість, освіченість, моральність, комунікативність, цікавість, суспільна активність, ерудованість, почуття гумору, емпатія.
Навчально-пізнавальна	Уміння, що сприяють засвоєнню наукових знань з обраної сфери педагогічної діяльності та навчальних предметів; проектувати зміст освітнього середовища згідно з педагогічними цілями; здійснювати відбір та систематизацію навчально-педагогічної інформації для професійної діяльності; володіти інструментарієм визначення результатів своєї та учнівської діяльності; здійснювати дидактичну обробку науково-методичної, навчально-пізнавальної, літературно-художньої інформації, адаптуючи їх до конкретних цілей педагогічної діяльності та до умов, що сприяють розвитку молодших школярів.	Логічність мислення, творчість, почуття нового, здатність до аналізу, самоаналізу, педагогічна спостережливість, розподіл уваги, прагнення до самоосвіти, педагогічне мислення.
Інформаційна	Відбирати потрібну інформацію; бібліографічні уміння; грамотно формулювати питання; складати навчально-пізнавальні завдання з різних предметів початкової школи; відбирати	Природна цікавість, наполегливість, уважність, об'єм пам'яті, гнучкість та широта мислення.

	ілюстративний, музичний та літературно-художній матеріал до уроків та позакласної виховної діяльності; використовувати сучасні інформаційні технології у своїй педагогічній діяльності; працювати з технічними носіями інформації; оперативно застосовувати отриману інформацію в своїй діяльності; співставляти отриману інформацію з педагогічною та життєвою ситуацією.	
Комунікативні	Встановлювати ділові стосунки з учасниками педагогічного процесу; підтримувати з ними спілкування на основі творчої співпраці; доступно та переконливо передавати інформацію залежно від особливостей аудиторії; управляти спілкуванням та бути готовим до зміни стратегії впливу на учнів; емоційно-вольового впливу на співрозмовника; застосовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; формування в учнів позитивних мотивів спілкування; підтримувати та організовувати діалог; переводу внутрішнього мовлення у зовнішнє та уміння навчати цього дітей; формувати та коректувати емоційні зв'язки під час спілкування з учнями; знімати смислові бар'єри.	Комунікабельність, урівноваженість, поступливість, такт, справедливність, педагогічний оптимізм, зацікавленість, мобільність, емоційність, уважність.
Соціально-трудова	Проводити суспільно-громадську діяльність; уміння донести до оточуючих свою громадську позицію, відстоювати її; захищати честь та гідність своєї професії; налагоджувати родинні та дружні стосунки; визначати рівень допомоги іншим людям у їх життєвих ситуаціях.	Активна життєва позиція, професійна принципиовість, небайдужість, терпимість, самокритичність.

Висновки. Таким чином, характеристика готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності, згідно представленої моделі, базується на системі міждисциплінарних знань та умінь, що складають його професійну педагогічну компетенцію. В зв'язку з цим, в процесі професійного навчання у ВНЗ необхідно створити умови для реалізації міжтемних, міжмодульних, міждисциплінарних зв'язків як в теоретичній, так і в практичній підготовці майбутнього вчителя початкових класів. Такий технологічний підхід забезпечить орієнтацію студента на розвиток професійно-особистісної реалізації, особистісно-креативного ставлення до педагогічної діяльності, впевненості в своїй готовності до здійснення педагогічної діяльності, прагнення до професійного самовдосконалення. Висновок дослідження підтверджує необхідність створення спецкурсів, які б виступали у ролі метапредметів, що об'єднують та систематизують у своєму змісті знання та уміння щодо майбутньої професійної діяльності. Такі спецкурси допоможуть випускникам переосмислювати теоретичні знання в процесі практичної діяльності, опанувати необхідними педагогічними вміннями, що забезпечить

Обчислювання масиву отриманих експериментальних даних по всім студентам дозволило скласти аналітичні таблиці, в яких представлена виявлена динаміка розвитку кожного з компонентів педагогічного професіоналізму за розподілом рівнів їх сформованості та середніх бальних оцінок за всіма показниками, що демонструють табл. 1 і табл.2.

Таблиця 1

Рівні сформованості педагогічного професіоналізму студентів

Групи		Рівні	Високий		Середній		Низький	
			Студ.	%	Студ.	%	Студ.	%
мотиваційний	ЕГ-1	До	3	6,4	16	34	28	59,6
		Після	5	10,7	30	63,8	12	25,5
		Різниця	2	4,3	14	29,8	-16	-34,1
	ЕГ-2	До	6	12	23	46	21	42
		Після	7	14	25	50	18	36
		Різниця	1	2	2	4	-3	-6
	ЕГ-3	До	13	24,5	32	60,4	8	15,1
		Після	15	28,3	31	58,5	7	13,2
		Різниця	2	3,8	-1	1,9	-1	-1,9
КГ		3	7,3	22	53,7	16	39	
когнітивний	ЕГ-1	До	0	0	5	10,6	42	89,4
		Після	0	0	12	25,5	35	74,5
		Різниця	0	0	7	14,9	-7	-14,9
	ЕГ-2	До	0	0	9	18	41	82
		Після	5	10	38	76	7	14
		Різниця	5	10	29	58	-34	-68
	ЕГ-3	До	2	3,8	36	68	15	28,2
		Після	22	41,5	28	52,8	3	5,7
		Різниця	20	37,7	-8	-15,2	-12	-22,5
КГ		0	0	12	29,3	29	70,7	
афективний	ЕГ-1	До	3	6,4	24	51,1	20	42,5
		Після	2	4,3	33	70,2	12	25,5
		Різниця	-1	-2,1	9	19,1	-8	-17
	ЕГ-2	До	2	4	25	50	23	46
		Після	5	10	38	76	7	14
		Різниця	3	6	13	26	-16	-32
	ЕГ-3	До	12	22,6	30	56,6	11	20,8
		Після	14	26,4	34	64,2	5	9,4
		Різниця	2	3,8	4	7,6	-6	-11,4
КГ		8	19,5	22	53,7	11	26,8	
Когнітивний	ЕГ-1	До	1	2,1	8	17	38	80,9
		Після	1	2,1	11	23,4	35	74,5
		Різниця	0	0	3	6,4	-3	-6,4
	ЕГ-2	До	1	2	11	22	38	76
		Після	2	4	30	60	18	36
		Різниця	1	2	19	38	-20	-40
	ЕГ-3	До	11	20,8	28	52,8	14	26,4
		Після	18	34	27	51	8	15
		Різниця	7	13,2	-1	-1,8	-6	-11,4
КГ		6	14,6	23	56,1	12	29,3	
Загальний	ЕГ-1	До	1	2,1	10	21,3	36	76,6
		Після	1	2,1	22	46,8	24	51,1
	ЕГ-2	До	0	0	12	25,5	-12	-25,5
		Після	2	4	15	30	33	66

Визначаючи методичну базу експериментального дослідження, ми виходили з того, що універсальної та достатньо надійної методики емпіричного вивчення педагогічного професіоналізму доки ще не створено, а кожен з показників та індикаторів його компонентів може вимірюватися широким спектром методів. Тому ми обрали певну сукупність методів та дослідницьких процедур, які б дозволили комплексно вимірювати базові показники сформованості основ педагогічного професіоналізму студентів і представлені наступними групами. Серед організаційних методів - порівняльний аналіз у вигляді поперечних зрізів у поєднанні з елементами лонгі(и)туду; серед обсерваційних методів - включене, пряме та непряме спостереження, самооцінювання та самопоглядання; серед прогностичних - метод компетентних суддів, експертне оцінювання; серед опитувальних - анкетування, стандартизоване та нестандартизоване інтерв'ю; серед праксиметричних - контент-аналіз професійної поведінки студентів у навчально-педагогічних ситуаціях, продуктів навчально-професійної діяльності, виконання навчально-творчих завдань, НДРС, методи математичної статистики; серед діагностичних - розроблені тести успішності засвоєння дидактичних знань, а також соціально-психологічні стандартизовані методики вивчення окремих показників педагогічного професіоналізму.

Методи і техніки добиралися як необхідний мінімум дослідницьких процедур, найбільш адекватних змісту діагностичної роботи відповідно до специфіки розроблених критеріальних складових та показників рівнів сформованості досліджуваного феномену. Певна їх кількість були інтегрованими, що дозволяло комплексно вивчати декілька показників різних компонентів (наприклад, включене спостереження, контент-аналіз студентських творів за тематикою “Я і педагогічна професія”, “Я - педагог-професіонал”, “Професіоналізм у педагогічній професії” давали змогу оцінити всі показники мотиваційної сфери, окремі показники інтелектуальної, афективної та поведінкової сфер). Інші ж, зокрема стандартизовані методики, застосовувалися лише для вивчення окремих показників та індикаторів. Провідними методами діагностичного комплексу виступали комплексні експертні оцінки компетентних суддів, які “вносилися” на основі всіх інших означених методик, перш за все стандартизованих, як допоміжних.

Для зручності проведення процедур вимірювання, обчислення, аналізу експериментальних даних та їх унаочнення було розроблено оцінні показники вимірювання від 1 до 9 балів за інтервальною шкалою. Кожному рівню відповідає діапазон у три бали: 1-3 бали - низький, 4-6 балів - середній, 7-9 балів - високий. За всіма показниками вираховувалися середні значення для усіх компонентів і загалом як для кожного студента, так і для кожної експериментальної групи з використанням електронної таблиці Excel.

Кількісні значення середніх бальних оцінок переводилися у рівні наступним чином: низький рівень - від 1 до 3,66; середній рівень - від 3,67 до 6,33; високий рівень - від 6,34 до 9.

формування всіх видів готовності до педагогічної діяльності. Під час нашого дослідження з метою формування готовності майбутніх вчителів до складання навчально-пізнавальних завдань в початковій школі було апробовано курс за вибором студентів “Практикум складання та розв’язування навчально-пізнавальних завдань в початковій школі” [1, с.139-146].

Подальший напрямок наукового дослідження буде реалізовано в розробці моделей різних рівнів готовності майбутніх вчителів до складання та розв’язування навчально-пізнавальних завдань в початковій школі.

Резюме

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти формування професійної готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в початковій школі. Представлено модель професійної компетенції як показника готовності вчителя початкових класів до здійснення педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійна готовність, професійна компетенція, уміння, метапредмет.

Резюме

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной готовности будущих учителей к педагогической деятельности в начальной школе. Представлена модель профессиональной компетенции как показателя готовности учителя начальных классов к осуществлению педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная готовность, профессиональная компетенция, умения, метапредмет.

Summary

In the article the pedagogical aspects of forming of professional readiness of future teachers are examined to pedagogical activity at primary school. The model of professional jurisdiction is represented as index of readiness of teacher of initial classes to realization of pedagogical activity.

Keywords: pedagogical activity, professional readiness, professional jurisdiction, ability.

Література

1. Бельчева Т.Ф. Підготовка до роботи над розв’язуванням пізнавальних задач як реалізація особистісної професійної програми майбутнього вчителя початкової школи // Педагогічні науки. Зб.наук праць Бердянського державного педагогічного університету. №1. – Бердянськ: БДПУ, 2006. –216 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 1999.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. -М.: Школа-Пресс, 1997
5. Мороз О.Г., Сластьонин В.О., Філіпченко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навч. посібник. – К., 1997. – 168 с.
6. Хуторской Л.В. Ключевые компетентности как компонент личностного ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.

Подано до редакції 25.06.2006

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ: ПРОБЛЕМНИЙ АНАЛІЗ

*Бехтєєва Світлана Володимирівна
аспірантка кафедри управління навчальними закладами
та педагогіки вищої школи,*

Гуманітарний університет «ЗДМУ», м. Запоріжжя

Постановка проблеми. Важливими умовами загальноєвропейського інтеграційного процесу у системі освіти є обмін науково-педагогічними кадрами, визнання професійних кваліфікацій та підвищення якості освіти (Рекомендації 45-ої сесії ЮНЕСКО “Зміцнення ролі вчителя у світі, що змінюється: проблеми, перспективи, пріоритети” (1996)).

Процес переходу вищих навчальних закладів (внз) України до Болонської системи у контексті міжнародної інтеграції зумовлює необхідність вирішення проблеми відповідності їх рівня міжнародним стандартам, що визначає необхідність реформування всієї вітчизняної системи вищої освіти з метою підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців.

Програма реформ у системі освіти ґрунтується на провідних принципах гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу (Г.О. Балл, Є.С. Барбіна, В.М. Єремєєва, А.В. Комбс, С.О. Муратова, Н.Г. Протасова) та пошуках нових підходів його організації (О.І. Виговська, В.В. Давидов, В.М. Єремєєва, М.М. Левіна, О.К. Тихомиров).

Одним з головних завдань внз є вивчення потреб і попиту суспільства, підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних акумулювати отримані знання і навички, вирішувати нагальні життєві проблеми та гідно представляти свою державу на міжнародній арені (Закон України «Про вищу освіту»). Тому одним з пріоритетних завдань системи вищої освіти у контексті світової глобалізації є створення умов для оволодіння іноземними мовами на високому рівні фахівцями різних галузей, що, у свою чергу, актуалізує проблему підготовки науково-педагогічних кадрів, здатних виконати ці завдання.

Аналіз досліджень і публікацій. Реалізація програми реформ у системі освіти, її основних завдань та цілей передбачає підготовку педагогічних кадрів з новим мисленням, сучасним розумінням завдань вищої освіти та готових до їх реалізації (С.Ф. Артюх, О.В. Глузман, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, В.А. Семиченко) відповідно до нових концепцій університетської педагогічної освіти (А.М. Алексюк, Л.Г. Коваль, В.В. Сагарда).

Не зважаючи на наявність досліджень з проблеми підготовки фахівців викладання іноземних мов, більшість з них присвячені рівню середньої школи (О.А. Абдуліна, А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко). Я.В. Абсаямова у своєму дисертаційному дослідженні з проблеми професійної адаптації викладачів іноземних мов наголошує на важливості їх фахової підготовки у базовому внз [1, с.1]. Але, на жаль, проблема підготовки викладачів іноземної мови до роботи у внз, її зміст та якісний рівень залишаються не

перевірялася у ході спеціально організованого контролюючого експерименту природньо-лабораторного типу. Його завдання полягали у:

- виявленні вихідних рівнів сформованості основ педагогічного професіоналізму студентів за допомогою добору та використання адекватного науково-дослідного інструментарію;

- визначенні ефективності розробленого змісту та технологічного забезпечення педагогічної системи становлення професіоналізму студентів, психолого-педагогічних умов та основних напрямів її реалізації на основі виявлення змін показників та рівнів його сформованості, відповідно до запропонованих критеріїв і параметрів.

Базою проведення контролюючого експерименту став Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Експериментальну вибірку склали 191 студент (ЕГ-1 - 47 осіб, ЕГ-2 - 50 осіб, ЕГ-3 - 53 особи) 15 академічних груп першого, третього, п'ятого курсів інститутів мистецтв, іноземної філології, які на першого курсі вивчали експериментальні курси “Вступ до педагогічної професії”, на другому - “Основи педагогічної творчості та майстерності”, на третьому - авторський курс “Основи професіоналізму викладача вищої школи” для магістрантів.

Діагностичні зрізи здійснювалися до і після вивчення студентами експериментальних груп зазначених дисциплін, а контролюючий експеримент складався з трьох етапів. На першому - визначалися вихідні рівні сформованості педагогічного професіоналізму студентів за спеціально розробленим науково-методичним інструментарієм, на другому - відбувалася апробація розробленої методики професійного становлення майбутніх педагогів, на третьому - проводилися контрольні зрізи за тією ж програмою та обробка й аналіз отриманих результатів.

Формування вибіркової сукупності здійснювалося за допомогою методу комбінованого відбору із загальної генеральної сукупності [3, с.44] із дотриманням вимог адекватності відображення її якісного складу, рандомизованості (випадковості), статистичної значущості (додаткової обробки результатів вибіркового експерименту за допомогою методів математичної статистики та перевірки статистичних гіпотез з урахуванням помилок репрезентативності) [2, с.19-30].

Крім того, не порушуючи обраної логіки організації контролюючого експерименту, ми мали змогу використати для порівнянн отриманих емпіричних даних і умовну контрольну групу, що склали студенти магістратури усіх спеціальностей інституту фізико-математичної та інформатичної освіти і науки, які після вилучення з навчальних планів, починаючи з 2003-04 н.р., нормативної для педагогічної освіти України дисципліни “Основи педагогічної творчості (майстерності)” не вивчали протягом навчання в університеті жодної дисципліни дидактичного спрямування. Це дозволило додатково порівняти результати включення студентів в експериментальну багатоступеневу педагогічну систему із рівнем дидактичного освіченості “на виході” тих студентів, які взагалі не отримали будь-якої підготовки у цьому напрямі.

4. Закон України про вищу освіту від 17 січня 2002 р. №984 – Ш // Голос України. – 2002. – 5 берез. (№43). – С.10 - 15

5. Концепція педагогічної освіти // Інф. зб. М-ва освіти України. – 1999. – №8. – С.8 -23.

6. Концепція профільного навчання в старшій школі. – К.: Пед. преса, 2003. – С.3-15

7. Николаєва С.Ю., Скляренко Н.К., Бражник Н.О., Гапонова С.В., Метолькіна О.Б., Онищенко К.І., Петрашук О.П., Хоменко Е.Г. Типова програма підготовки вчителя іноземної мови. Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів/факультетів іноземних мов // Іноземні мови. – 1998. – №2. – С.8 – 33.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 371.12. 378. 951. 4

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ДИДАСКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Гузій Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогічної творчості Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова, м. Київ

Постановка проблеми. Розбудова суб'єктно-зорієнтованої педагогічної освіти зумовлює пошук шляхів і засобів посилення індивідуалізації професійної підготовки студентів, поглиблення особистісного контексту їх професійного становлення у процесі вивчення різноманітних навчальних дисциплін. Серед них особливе місце посідає цикл педагогічних дисциплін дидастологічного спрямування, які, безпосередньо, розкривають перед студентами сутність, зміст, закономірності та інструментарій педагогічної праці, орієнтують їх на досягнення у цій професії вершин творчості, майстерності, професіоналізму.

Аналіз публікацій і досліджень. Питання змісту, технологій опанування студентами різноманітними дидастологічними дисциплінами, зокрема, вступу до педагогічної професії (спеціальності), основ педагогічної майстерності, творчості, вступу до спеціальності педагогіки вищої школи, розробляються в працях І.А.Зязюна, Н.М.Тарасевич, В.А.Семиченко, Є.С.Барбіної, О.В.Глузмана, С.О.Сисєвої, О.І.Гури, Д.С.Мазохи, Н.І.Яковець та ін. Проте ще й досі не створено обґрунтованої цілісної системи дидастологічної підготовки протягом всього періоду навчання у педагогічному вузі, яка б спрямовувалася на формування педагогічного професіоналізму студентів. Результатом наших наукових пошуків було створення такої педагогічної системи, розроблення її цілізмістових, методичних, результативних аспектів, що вимагало перевірки ефективності її практичного запровадження.

Метою статті є представлення результатів експериментального дослідження ефективності запропонованої педагогічної системи становлення професіоналізму студентів при вивченні дидастологічних дисциплін та виявлення динаміки цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Ефективність розробленої методики поетапного становлення основ професіоналізму майбутніх педагогів у процесі створеної багатоступеневої системи дидастологічної підготовки

достатньо вивченими на сьогоднішній день.

Тому **метою статті** є проаналізувати зміст професійної підготовки викладачів іноземних мов до роботи у вnz в умовах магістратури та виявити шляхи підвищення її ефективності.

Теоретичною основою нашого дослідження є аналіз проблем структури педагогічної діяльності (О.А.Абдуліна, С.І.Архангельський, Ф.М.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, В.О.Семиченко), особливості підготовки викладачів спеціальних дисциплін (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, С.О.Демченко, Е.Нероба, Ю.І.Торба), про безперервну освіту (С.В.Крисюк, А.І.Кузьмінський).

Нормативно-правовою основою дослідження проблеми є документи про напрями та перспективи розвитку вищої освіти України (Конституція України, Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, “Болонська декларація”, програма “Європейська стратегія зайнятості”, “Меморандум про неперервну освіту”).

Виклад основного матеріалу. У попередніх публікаціях нами було виділено основні шляхи поповнення науково-педагогічного складу вnz: вчорашні випускники кафедр зі спеціальності, які не мають достатньої психолого-педагогічної підготовки для роботи у вnz, наукові працівники та фахові спеціалісти, залучені з виробництва. Для більшості з них викладання базується на копіюванні своїх вчителів чи викладачів або придбання власного педагогічного досвіду шляхом спроб і помилок [2, с. 183]. Але слід звернути увагу на те, що педагогічний досвід старших колег, здебільшого, формувався у контексті старої освітньої моделі і він потребує переоцінки і корекції. Для власного бачення навчально-методичних проблем і шляхів їх вирішення необхідні спеціальні психолого-педагогічні знання. [4, с. 101].

Останні 5 років підготовка викладачів іноземної мови здійснюється на базі інституту магістратури. Їх навчальна діяльність повинна передбачати підготовку до роботи у вnz, враховуючи особливості професійної діяльності викладачів іноземної мови. Так, окрім знання мовного матеріалу і мовленнєвих умінь, майбутні фахівці повинні володіти такими видами педагогічної діяльності, як гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний та комунікативний (Л.А.Ахтарієва, Т.П.Василенко, В.Ф.Кочуров, Н.В.Кузьміна, А.І.Щербаков), усвідомлювати особливості професійної педагогічної діяльності викладача вnz та іноземної мови зокрема.

По-перше, професійна діяльність викладача іноземної мови ґрунтується на загальних засадах педагогічної діяльності взагалі. Головною його функцією є передача нагромаджених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного розвитку та підготовка до виконання певних соціальних ролей у суспільстві (О.І.Гура, А.Котусевич, С.О.Семиченко). А отже, професійна підготовка викладача іноземної мови має ґрунтуватися на формуванні психолого-педагогічних основ реалізації їх професійної діяльності у вnz.

По-друге, професійна педагогічна діяльність викладача вnz взагалі

має ряд особливостей, пов'язаних з віковими особливостями студентів та вимогами, що висуваються до науково-педагогічних кадрів вчз (науково-практична діяльність, самоосвіта, пошуки творчих підходів). Окрім того, завдання викладача полягає не просто у передачі знань, а у створенні умов для оволодіння ними, що передбачає відмінність від педагогічної діяльності вчителя школи.

По-третє, викладання іноземної мови у вчз має ряд особливостей. Викладач іноземної мови виступає полікультурним суб'єктом взаємодії «викладач - студент», будучи носієм рідної культури, і культури народу, мову якого він викладає. Окрім того, одним з його завдань є інтеграція освітніх традицій народу, мову якого викладає, до вітчизняного освітнього процесу під час своїх занять. Така полікультурна діяльність передбачає певні психологічні ускладнення особистісного характеру, викликані постійною зміною "культурної позиції".

Навчання викладачів іноземних мов, окрім загальної мовної підготовки, має враховувати диференціацію за спеціалізацією. Адже володіння іноземною мовою передбачає комунікативну спрямованість, яка має базуватися на знаннях змістовного матеріалу. Тому знань лексики з будь-якої теми не достатньо, щоб повноцінно спілкуватися зі студентами, вже майже фахівцями, у певній сфері. Тому постає питання – чи зможе викладач підтримати мовленнєву ситуацію зі студентами, наприклад економічного факультету, під час заняття, якщо він може просто якісно перекласти текст та грамотно передати його зміст. Для того, щоб підготувати студентів до комунікативної ситуації, створити її і підтримати, він має розуміти про що він говорить і бути обізнаним у цій сфері.

Підготовка майбутніх викладачів до роботи у вчз повинна враховувати всі ці особливості їх професійної діяльності.

Аналіз навчальних планів підготовки магістрів – майбутніх викладачів іноземної мови – показав, що перелік дисциплін складається з чотирьох блоків: нормативні навчальні дисципліни; вибіркові навчальні дисципліни; дисципліни за вибором навчального закладу; дисципліни вільного вибору студентами.

Серед них виділяють цикли гуманітарних та соціально-економічних, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, які всього нараховують 20 предметів. Але, на превеликий жаль, серед цього переліку є лише одна дисципліна, яка передбачає педагогічну підготовку – Методика викладання іноземної мови і літератури у вищій школі, що розрахована на 54 години, що дає змогу стверджувати про недостатність психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх викладачів до роботи у вчз.

Окрім того, у системі підготовки на базі інституту магістратури немає диференціації між курсами для вчителів іноземної мови середньої школи та викладачів вчз. Виникає протиріччя – одними й тими ж засобами здійснюється підготовка фахівців до різних видів діяльності. Б. Трейсі визначає безглуздя виконання одного й того ж виду діяльності одним і тим же способом в очікуванні різних результатів [6, с.39].

вивчення інтересів та здібностей школярів.

Діагностика профільних інтересів учнів. Проблеми формування профільних класів. Механізми відбору учнів у профільні класи.

Допрофільна підготовка з орієнтацією на гуманітарний напрям; на філологічний профіль; на профіль педагогічної спрямованості.

Висновки. Проблема підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в старшій профільній школі потребує спеціального дослідження. Методологічними засадами створення концепцій професійної підготовки вчителя іноземної мови старшої профільної школи ми розглядаємо гуманістичну і культурологічну парадигми, що дозволяло б підготувати вчителя нового покоління, формувати не тільки провідні професійні компетенції, а й розвивати особистість студента, сприяти його соціалізації і самореалізації.

Резюме

Стаття присвячена проблемам професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в старшій профільній школі. У якості засобу такої підготовки автором запропоновано інтегрований теоретико-практичний спецкурс. У запропонованій статті розглядаються структура і зміст розробленої автором програми спецкурсу.

Ключові слова: старша профільна школа, професійно-методична підготовка, інтегрований спецкурс, програма, структура і зміст, парадигма, підхід.

Резюме

Стаття посвячена проблемам профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка к работе в старшей профильной школе. В качестве средства такой подготовки автором предложен интегрированный теоретико-практический спецкурс. В предлагаемой статье рассматриваются структура и содержание разработанной автором программы спецкурса.

Ключевые слова: старшая профильная школа, профессионально-методическая подготовка, интегрированный курс, программа, структура и содержание, парадигма, подход.

Summary

The article is devoted to the problems of vocational and methodical training of future teachers of foreign language for the job at high profile school. In the capacity of device of so-called training the author suggests integral theoretical and practical special course. In this article the structure and the content of the author's programme of special course are considered.

Keywords: high school, vocational and methodical training, programme, the structure and the content, paradigm, method of approach.

Література

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С.Ю.Ніколасової. - К.: Ленвіт, 1999. – 96 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколасова. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Закон України про загальну середню освіту від 13.05.1993 р. №561-XIV // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1999. - №15. – С.6 - 13

мови: розширення тематики профільного навчання іноземної мови, підвищення уваги до лінгвістичного аспекту мови, стилістичних особливостей усного та писемного мовлення, літератури та країнознавства, термінології; використання додаткового матеріалу; розвиток вмінь та навичок реферування та анутовування тексту, перекладу як виду мовленнєвої діяльності; розвиток і вдосконалення вмінь та навичок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Тема VIII. Проблема засобів навчання іноземної мови в профільній школі. Інтегровані курси. (2 години)

Особливості засобів навчання іноземної мови профільної спрямованості. Інтегрований курс профільної спрямованості як основний засіб навчання за певним профілем. Визначення змістовної домінанти у відповідності до профілю. Відбір змісту профільного навчання іноземної мови і його методична організація.

Тема IX. Технології навчання іноземної мови в старшій профільній школі. Планування і організація навчального процесу з іноземних мов з урахуванням специфіки профілю. (4 години)

Інтегрований урок як основна форма організації навчального процесу. Особливості інтегрованого уроку.

Проект, ведення портфоліо, здоров'язберігаючі технології.

Телекомунікація і електронні засоби у профільному навчанні. Дистанційна система профільного навчання іноземних мов. Інтернет. Комп'ютерні профільні програми. Інформація мас-медіа у профільному навчанні іноземних мов.

Холістичний підхід як засіб підвищення навчання іноземних мов.

Тема X. Специфіка навчання іноземних мов у класах філологічного профілю. (2 години)

Цілі та зміст навчання іноземної мови. Шляхи поглибленого вивчення іноземної мови. Можливі елективні курси. Засоби навчання. Організаційні форми та технології навчання.

Тема XI. Особливості навчання іноземних мов у класах нефілологічних профілей. (2 години)

Цілі, зміст і технології навчання іноземної мови з урахуванням профілю. Засоби навчання.

Тема XII. Історико-педагогічні передумови розвитку профільного навчання на сучасному етапі. (2 години)

Ретроспективний погляд на профільне навчання в Україні. Аналіз зарубіжного досвіду з профільного навчання.

Тема XIII. Допрофільна підготовка учнів. (2 години)

Цілі, зміст, структура і форми реалізації допрофільної підготовки учнів.

Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів. Професійна орієнтація школярів як системоутворюючий елемент допрофільної підготовки учнів - профінформація, профконсультація, профвибір.

Психологічні особливості підлітків 7-9 класу. Методи та прийоми

Підводячи підсумки, можна зробити висновок про наявність проблеми нетотожності предметів навчальної та майбутньої професійної діяльності (С.С. Барбіна). Адже на сучасному етапі у системі освіти викладачів іноземної мови здійснюється підготовка фахівців з прекрасною філологічною, літературознавчою і перекладацькою базами, не готових до викладацької діяльності у внз. Майбутні викладачі не володіють психолого-педагогічними основами роботи у внз, не усвідомлюють особливостей педагогічної діяльності у внз, що негативно впливає на вирішення освітніх завдань. Окрім того, їх мовна підготовка не передбачає диференціації за фаховою спеціалізацією.

Висновки і перспективи подальшого дослідження Зважаючи на викладене вище, можна зробити висновок про відсутність психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, тобто про їх неготовність до реалізації їх професійної діяльності, яка передбачає опанування педагогом системою фахових знань і вмінь; володіння методикою навчання та виховання; наявність особистої позиції щодо навчальної діяльності; морально-економічну і психолого-педагогічну готовність до її здійснення, до організації продуктивної праці студентів [5, с.6].

Тому вважаємо за необхідне переглянути систему підготовки викладачів іноземної мови, а саме доповнити їх курс навчання дисциплінами психолого-педагогічного циклу з метою підвищення якості викладання іноземних мов у внз. А також звернути увагу на відмінності підготовки вчителів середньої школи та викладачів внз.

Summary

In the article there is an analyses of professional training content of foreign languages teachers in magister institution to teaching in high school according to particulars of their professional activities. There were found lack of psychological and pedagogical training of high school teachers and difference between their professional training and school teachers' one. There were given ways of overcoming these problems.

Keywords: a teacher of high school, professional pedagogical activity, professional training, cultural place.

Резюме

В представленной статье проанализировано содержание профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в условиях магистратуры для работы в вузе в соответствии с особенностями их профессиональной деятельности. Было выявлено недостаток психолого-педагогической и специализированной подготовки будущих преподавателей иностранных языков, отсутствие различия при подготовке учителей школ и преподавателей вузов и предложено пути решения этих проблем.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональная педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, культурная позиция.

Резюме

У представленій статті проаналізовано зміст професійної підготовки викладачів іноземних мов до роботи у ВНЗ в умовах магістратури відповідно до особливостей їх професійної діяльності. Було виявлено недостатність психолого-педагогічної та спеціалізованої підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, відсутність диференціації у підготовці вчителів та викладачів ВНЗ та запропоновано шляхи подолання цих недоліків.

Ключові слова: викладач ВНЗ, професійна педагогічна діяльність, професійна підготовка, культурна позиція.

Література

1. Абсалямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.04. – К., 2005. – 20 с.
2. Бехтєєва С.В. До проблеми професійної підготовки педагогів вищої школи // Дні науки: Зб. тез доповідей: В 3-х т. / Гуманітарний університет «ЗІДМУ», 28-29 жовтня 2004; Ред.кол. В.М. Огаренко та ін. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2004. – Т.1. – С. 182-183.
3. Бехтєєва С.В. Специфіка професійної діяльності педагога ВНЗ // Социальные технологии: актуальные проблемы теории и практики (М/нар межвузовский сборник научных работ). – Вып. 26. – 2005. – С. 21-26.
4. Ветров Ю., Игропуло И. Подготовка педагога в аспирантуре // Высшее образование в России. – 2003. – №4. – С. 101 – 104.
5. Демченко С.О. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических заведений: Автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.04. – Кировоград, 2005. – 22 с.
6. Треси Б. Достижение максимума / Пер. с англ. В.Ф. Волчонок: 3-е изд. – Мн.: Попурри, 2004. – 368 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 355.233

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КІНОЛОГІВ ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Богданюк Олег Дмитрович
ад'юнкта*

*Романишина Людмила Михайлівна
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології
Національна академія Державної прикордонної служби України,
м Хмельницький*

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови української держави як ніколи потребує підвищення рівня готовності випускників кінологів ВНЗ до майбутньої професійної діяльності. Процес підготовки майбутніх кінологів в умовах функціонування вищої школи потребує вдосконалення професійної майстерності викладачів у напрямку розвитку у випускників професійно важливих якостей.

Готовність майбутнього кінолога виконувати свої професійні обов'язки, поєднана із загальною високою культурою та грамотністю, сприятиме подальшому ефективному просуванню у професійній діяльності.

У педагогічному процесі ВНЗ переважає інформативна сторона навчання. Хоча, на нашу думку, недооцінка процесуальної складової навчання призводить до того, що випускники-кінологи не завжди в повній мірі можуть якісно виконувати професійні функції та завдання. Для виконання таких завдань необхідно, щоб викладач володів повною

3. Розвиток наук: філософії освіти, гуманістичної педагогіки, комунікативної лінгвістики, теорії інформації та мовленнєвої діяльності (соціологічні, психологічні та фізіологічні аспекти), лінгвістичної дидактики, психолінгвістики та їх вплив на методику викладання іноземних мов. Основні тенденції розвитку професійної, зокрема педагогічної та методичної освіти.

Тема V. Характеристика старшої школи. (2 години)

1. Мета, завдання та функції старшої школи. Різномірне навчання. Основні підходи до навчання на старшому ступені.

2. Профільний характер старшої школи. Профільне навчання як вид диференціації та індивідуалізації навчального процесу.

Функції та принципи профільного навчання. Орієнтованість профільного навчання на розвиток особистості, успішність його соціалізації й адаптації у мінливому світі, включення учнів у широкий спектр діяльності.

Цілі й завдання профільного навчання. Структура та зміст профільного навчання. Основні напрями профілізації та навчальні профілі. Інваріантна і варіативна складові частини навчального плану. Базові дисципліни, профільні й елективні курси.

Організація профільного навчання.

2. Інтегративність як одна з основних характеристик навчально-виховного процесу в старшій школі. Поняття інтеграції. Інтеграція як явище в науці й освіті.

Ретроспективний погляд на розвиток інтеграції в освіті. Характеристика інтеграційних процесів у сучасній освіті.

Інтегративна сутність іноземної мови як навчального предмету.

Реалізація принципу інтегративності на рівні цілей, змісту, технологій і організаційних форм навчання іноземної мови.

Тема VI. Вікові та індивідуальні особливості старшокласників. (2 години)

Пізнавальний, розумовий і емоційний розвиток старшокласників. Самоусвідомлення. Взаємини з дорослими й однолітками. Соціальне та професійне самовизначення.

Індивідуальні особливості нейропсихологічного розвитку. Провідні модальності. Функціональна асиметрія півкуль, тип мислення та стилі навчання.

Індивідуальні особистісні характеристики.

Тема VII. Профільне навчання іноземних мов на старшому ступені. (2 години)

Сучасні тенденції навчання іноземної мови на старшому ступені повної середньої школи.

Іноземна мова як ціль і як засіб профільного навчання. Напрямки профільної мовної підготовки учнів. Іноземна мова у складі філологічного та нефілологічних профілів.

Визначення цілей (цілі поглибленого вивчення іноземної мови і цілі інтеграції). Можливі шляхи та напрямки поглибленого вивчення іноземної

теорії цінностей розв'язанню проблем освіти. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства. Ціннісна переорієнтація сучасної освіти на теоретичному та прикладному рівнях.

3. Особистісно-орієнтований підхід. Стратегії особистісно-орієнтованого навчання на сучасному етапі. Сучасні концепції особистісної освіти: парадигма особистісно-орієнтованого навчання О.А.Бондаревської, психолого-дидактична концепція І.С.Якіманської, концепція особистісно-орієнтованого навчання В.В.Серікова та інші.

Цілі, зміст, технології й організаційні форми особистісно-орієнтованого навчання. Психологічні принципи організації особистісно-педагогічної взаємодії: принцип діалогізації, принцип проблематизації, принцип персоналізації, принцип індивідуалізації (О.Б.Орлов).

Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземної мови (ІМ). Цілі, зміст і технології (навчання в співробітництві (cooperative learning); метод проектів; різнорівневе навчання; «Портфоліо учня» (Є.С.Полат)) навчання ІМ з позицій особистісно-орієнтованого навчання. Автономія учня та самоуправління навчальною діяльністю, можливості рефлексії, які реалізуються у всіх перелічених технологіях.

4. Диференційований підхід. Сутність диференційованого підходу. Мета, завдання та форми диференціації. Проблеми формування профільних класів. Прийоми диференційованого навчання іноземних мов.

5. Індивідуальний підхід. Особистість. Гуманістичні теорії особистості. Психологічна структура особистості. Особистість як індивідуальність. Врахування індивідуальних особливостей нейропсихологічного розвитку. Вплив функціональної асиметрії півкуль на стиль викладання.

Акцентуації особистості. Особистість як об'єкт і суб'єкт самотворення. Врахування особистісних характеристик учня в процесі навчання.

Види психологічного захисту. Усвідомлення та подолання психологічних бар'єрів як шлях до успішного навчання.

Тема IV. Напрямки модернізації навчання іноземних мов у середній школі. Основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. (2 години)

1. Структурні зміни в шкільній іншомовній освіті: раннє навчання іноземних мов; різнорівневе навчання іноземних мов на старшому ступені: загальноосвітня підготовка, профільна підготовка: поглиблене вивчення іноземної мови в загальноосвітній школі, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземної мови, вивчення другої іноземної мови; оновлення змісту та технологій навчання іноземних мов з позицій особистісно-орієнтованого навчання.

2. Основні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Рівні володіння мовою згідно з існуючими стандартами; діяльнісно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови; загальна та комунікативна компетенції; сфери мовленнєвої діяльності, теми, ситуації; комунікативні стратегії [2].

інформацією про курсанта, проводив аналіз, прогнозування, мотивування, контроль та оцінку навчальних досягнень про вихованців.

Все це потребує змін у педагогічному процесі, але, за справедливим твердженням Л.В. Кондрашової, “складність реформування процесу навчання у вищій школі полягає в тому, щоб замінити інформативно-описовий підхід на змістовно-процесуальний, при якому студент стає суб'єктом власної освіти й професійного становлення” [2].

Метою статті є визначення ролі викладача у забезпеченні готовності курсантів-кінологів до майбутньої службової діяльності, оскільки це питання практично не розглянуто у літературі.

Аналіз літератури з питань діяльності (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн) доводить, що формування готовності передуює будь-якому виду діяльності, тому вважаємо за доцільне розглянути більш детально теоретичні позиції деяких авторів з метою визначення змістового аспекту готовності. Виділяємо декілька напрямів, у яких вирішується проблема формування готовності: професійна готовність до різних видів педагогічної діяльності [2]; готовність майбутніх офіцерів до професійної діяльності; психологічна готовність; морально-психологічна готовність [1].

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи поняття “готовність”, ми виходили з того, що “розвиток особистості - це процес становлення та формування під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і не керованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання” [3].

Готовність як психологічний аспект М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович [1] визначають як стан та психологічний настрій особистості з її переконаннями, мотивацією та налаштованістю на виконання певного виду діяльності у поєднанні з інтелектуальними й вольовими якостями, поглядами й установками, знаннями й уміннями, поглядами та внутрішніми установками. У працях, зазначених вчених, психологічна готовність розглядається як необхідна передумова цілеспрямованої і результативної діяльності особистості та трактується у двох аспектах: як психологічний стан (тимчасова, ситуативна готовність) і як характеристика особистості (стійка, тривала готовність). У поєднанні з діяльністю зазначені автори під готовністю розуміють “активно-діяльнісний стан особистості, що відбиває зміст завдання, яке поставлене, і умови майбутнього його виконання” [1, с.31].

Глибше дослідження проблеми готовності до педагогічної діяльності знаходимо в роботах В.О. Сластьоніна [4]. До суттєвих показників готовності автор відносить перцептивні здібності особистості, розглядає готовність як психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність тощо.

У нашому дослідженні формування готовності до професійної діяльності майбутніх кінологів розглядаємо з позиції системного аналізу, коли професійна діяльність майбутніх кінологів розглядається як цілісний об'єкт дослідження. Ми враховуємо усвідомлене ставлення курсантів, їх

професійні знання, вміння і навички, сформовані особистісні якості для якісного та ефективного здійснення професійної діяльності офіцера-кінолога. Л.В. Кондрашова підкреслює, що “готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості ...”, тому невиправданим буде розглядати її лише як “властивість” чи “ознаку” окремої особистості. Це концентрований показник суті діяльності особистості” [2,с.8].

Беручи до уваги особливості професійної діяльності офіцера-кінолога, готовність майбутнього кінолога до професійної діяльності визначається нами як структурна інтеграція професійно важливих якостей особистості, формування яких у навчально-виховному процесі дає змогу майбутньому кінологу усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність.

Готовність до професійної діяльності майбутнього кінолога нами визначено як ініціативну направленість особистості на виконання професійних завдань на основі набутих знань, умінь і навичок, сформованої особистісної мотивації, професійно важливих якостей та установки суб'єкта діяльності на успіх та самовираження. Таке визначення допомагає встановити, що поняття “готовність” включає в свій зміст інтегральні характеристики на основі поєднання мотиваційних, інтелектуальних, креативних, інтуїтивних, комунікативних, вольових характеристик особистості, зумовлених специфікою перекладацької діяльності та взаємодією з потребами, знаннями, навичками і вміннями. Саме це враховують викладачі при підготовці і складанні планів навчання майбутніх кінологів.

Згідно з загальнодидактичною концепцією М.І. Дьяченка та Л.О. Кандиловича, у поняття “готовність” включають певні структурні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінювальний [1].

Визначаючи компоненти готовності офіцера-кінолога до професійної діяльності, за основу нами обрано саме цю концепцію, як найбільш ґрунтовну і повну. Однак, беручи до уваги особливості професійної діяльності кінологів, вважаємо за необхідне модернізувати компоненти готовності, відповідно до особливостей професії кінолога:

- мотиваційно-вольовий компонент, зумовлений сформованістю мотивів і цілей професійної діяльності кінолога як фундаменту подальшого саморозвитку і самореалізації; зацікавленістю діяльністю кінолога, як важливим джерелом професійних потреб і особистісного росту; наявністю стійкого інтересу до роботи кінологом як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності, цілеспрямованим досягненням поставленої мети; самовладанням за будь-яких професійних обставин;

- пізнавально-операційний компонент забезпечує рівень професійних умінь у реалізації професійної діяльності; творче і аргументоване застосування різних способів та прийомів; підвищення рівня аналітико-синтетичної діяльності, необхідної для обробки інформації; синтез конкретно-предметного, наочно-образного та дивергентного мислення; професійну компетентність; потребу працювати швидко, якісно; високе почуття відповідальності; глибоке знання теорії та практики з

створення культурних цінностей, нових цілей і смислів людського існування.

2. Європейський вимір в освіті. Болонський процес як початок нової ери в процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Реорганізація традиційної системи. Основні постулати нових орієнтацій в освіті. Пріоритетні завдання освіти. Розробка єдиних критеріїв і стандартів у сфері освіти та науки в масштабах Європейського континенту. Ключові позиції Болонського процесу. Підвищення рівня володіння іноземними мовами як один з пріоритетних напрямів реформування освіти.

3. Реформування національної системи освіти в Україні. Модернізація освіти відповідно до Національної доктрини розвитку освіти. Мета та пріоритетні напрями державної політики у галузі національної освіти. Провідні принципи реформування. Поняття соціалізації та самореалізації. Освітні стандарти – орієнтир на розвиток особистості.

Тема II. Гуманістична та культурологічна парадигми як пріоритетні стратегії оновлення освіти. (2 години)

1. Гуманістична парадигма - методологічна основа оновлення освіти. Поняття парадигми. Гуманістична парадигма освіти, її сутність. Основні постулати гуманістичної парадигми освіти: від гарної освіти на все життя до розуміння необхідності освіти через все життя; від слухняності до ініціативності; від знань до компетенцій.

Умови позитивного змінювання особистості в будь-яких комунікативних контекстах за К.Роджерсом: безумовне позитивне прийняття людини, емпатичне її розуміння та конгруентне самовираження.

Принципи гуманістичної взаємодії вчителя та учня: принцип рівності, принцип діалогізму, принцип співіснування, принцип свободи, принцип співрозвитку, принцип єдності та принцип прийняття (О.Б.Орлов).

Прагнення до самоактуалізації як основний мотив поведінки людини.

Я-концепція як сукупність установок, спрямованих на самого себе. Когнітивна, оцінювальна та поведінкова складові Я-концепції. Формування Я-концепції дитини.

2. Сутність культурологічної парадигми. Полікультурність як соціальне явище. Зв'язок культури й освіти: культуровідповідність освіти, трансляція культурного досвіду та інші культурні функції. Особистісна реалізація суб'єкта в культуротворчому процесі.

Тема III. Основні підходи до організації навчання в середній школі: компетентнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, диференційований. (4 години)

1. Проблема якості освіти. Компетентнісний підхід до навчання. Поняття та сутність компетентнісного підходу. Основні компетентності, які підлягають розвитку в загальноосвітній школі. Функції компетентності в системі освіти. Компетентності та компетенції: схожості та розбіжності. Ієрархія компетентностей та компетенцій.

2. Аксіологічний підхід. Загострення аксіологічного питання як характерна риса сучасної епохи. Цінності як стрижень ціннісних парадигм: цінності буття, цінності освіти та ціннісні орієнтації особистості. Сприяння

11. Особливості навчання іноземних мов у класах нефілологічних профілей.

12. Історико-педагогічні передумови розвитку профільного навчання на сучасному етапі.

13. Допрофільна підготовка учнів.

До тематики лекційних занять включено огляд сучасних глобальних тенденцій розвитку освіти, зокрема, середньої, як основних чинників, які обумовлюють профільний характер старшої школи та модернізацію навчання в ній іноземних мов. Специфіка навчання іноземної мови в профільній школі розглядається в контексті гуманістичної та культурологічної парадигм, а також кризь призму основних підходів до навчання на сучасному етапі в середній школі: компетентнісного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого, індивідуального, диференційованого.

Змістом курсу загострюється увага на технологіях навчання іноземної мови з позицій особистісно-орієнтованого та холистичного підходів, вікових і індивідуальних особливостей старшокласників, на проблеми засобів навчання іноземної мови, основними серед яких виступають інтегровані курси.

Ретроспективний погляд на розвиток профільного навчання сприятиме, на нашу думку, розумінню й усвідомленню студентами сучасних завдань профільного навчання іноземної мови.

Розділ змісту курсу, який торкається допрофільної підготовки учнів, передбачає ознайомлення студентів з психолого-педагогічними засадами професійної орієнтації школярів, з видами допрофільної підготовки та методикою її здійснення, зокрема з орієнтацією на профіль педагогічної спрямованості.

Кожний тематичний розділ містить основні положення, які мають бути викладені в лекції, і перелік рекомендованої літератури.

Нижче ми наводимо основні тематичні положення, які розкривають зміст курсу.

Тема I. Сучасний контекст національної освітньої політики. (4 години)

1. Контекст як сукупність соціальних, політичних, економічних та культурних факторів, які впливають сьогодні на освіту, як „цінність, як систему, як процес і як результат” (Б.С.Гершунський).

Загальносвітові та загальноцивілізаційні тенденції у розвитку суспільства й оновленні освіти: інтернаціоналізація й інтеграція освіти в єдиний світовий освітній простір, інформатизація й екологізація освіти сучасного постіндустріального суспільства, культурологізація освіти як засіб подолання загальнопланетарної кризи цінностей, гуманітаризація освіти, яка пов'язана з появою нового мислення, усвідомленням нової ролі і місця людини в світі, прагненням до підвищення рівня її освіти та розвитку творчих здібностей, інтенсивним розвитком людинознавчих наук: біології, психології, педагогіки, акмеології, філософії освіти, гуманітарних і соціальних наук, об'єктом вивчення яких є сама людина, а метою -

кінології;

- психофізіологічний компонент – враховує природні здібності особистості, а саме: творче мислення, пам'ять, уяву, інтуїцію, асоціювання, що є передумовою діяльності, а також здатність розуміти і правильно орієнтуватися в різних професійних ситуаціях завдяки наявності комунікативних якостей;

- оцінювальний компонент передбачає самооцінку курсантами свого навчання як результату майбутньої професійної діяльності; уміння бачити і визнавати допущені помилки, недоліки в роботі та визначати шляхи удосконалення результатів своєї діяльності.

Вважаємо, що в основу процесу підготовки висококваліфікованого фахівця потрібно покласти активну життєву позицію, творче ставлення до своєї професії, бажання професійно реалізувати себе вже під час навчання у Ввнз. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти курсанту реалізуватися як особистості вже під час навчання у Ввнз. Основні компоненти готовності до службової діяльності забезпечуються за рахунок знань курсантів з таких дисциплін як "Основи ветеринарної медицини та зооінженерії"; "Основи зоопсихології, етології та ВНД собак"; "Методика і техніка дресирування собак"; "Методика спеціальної підготовки кінологів і службових собак"; "Тактика застосування кінологів і службових собак в Державній прикордонній службі України"; "Організація кінологічної служби та керівництво нею".

Однією з важливих ознак сформованості готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності є наявність умінь, як синтез інтелектуальних уявлень, пов'язаних з попереднім накопиченим досвідом. Викладачі будують заняття у такий спосіб, щоб постійно поглиблювати їх професійні знання, підвищувати підвирність, сприяти самовдосконаленню. Це передбачає постійне ознайомлення з останніми досягненнями в теорії та практиці дресирування та застосування службових собак, поєднання теоретичних знань з практичними навичками. Тому в педагогічному процесі викладач зобов'язаний розвивати у курсантів інтерес до оволодіння навчальним матеріалом, пробуджувати в них сталі бажання пізнавати навколишній світ. Низький рівень умінь і навичок викладача автоматично призводить до низького рівня знань курсантів, тому авторитет викладача, який має найвищі здібності професіонала, завжди є мотивом для наслідування курсантами.

Основними оцінювальними показниками діяльності майбутнього офіцера – кінолога є: відповідність його професійних знань і умінь вимогам професії кінолога; оцінка розвиненості особистісних якостей з професійно важливими якостями кінолога; відповідальне ставлення до виконання своїх обов'язків; моральні та ділові якості; уміння, які спрямовані на здійснення професійної діяльності. Отже, курсант повинен завжди критично ставитися до самого себе, своєї роботи, своїх можливостей стати спеціалістом.

Визначивши компоненти готовності, ми виявили критерії, на основі яких визначаються рівні динаміки досліджуваної нами готовності. У нашому розумінні “критерій” - це ознака, на основі якої оцінюється що-

небудь, мірило суджень. Ми врахували вимоги, що ставляться до вибору критеріїв, а саме: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису. Основною ознакою вибрали ту, яка дозволить через порівняння виявити ступінь розвитку готовності курсантів до професійної діяльності.

З огляду на сутність досліджуваної нами готовності, ми виділили наступні критерії: позитивна мотивація учіння, поєднана із налаштованістю курсантів на професійну діяльність, інтерес до вивчення майбутньої професії офіцера-кінолога, усвідомлене ставлення до вивчення професійно спрямованих дисциплін; наявність у курсантів знань, умінь та навичок адекватно і якісно виконувати професійні обов'язки, ступінь усвідомленості практичної значущості підготовки, професійна компетентність, глибина і всебічність знань; наявність повного переліку професійно важливих якостей, здібностей; самооцінка, самоконтроль.

Виходячи з запропонованих критеріїв готовності, ми поставили за мету виявити динаміку поетапного формування готовності курсантів до професійної діяльності та визначити рівні її розвитку.

Кожний рівень проявляється через зазначені вище критерії і показники, їх взаємодію, вплив один на одного у процесі формування готовності. Як показники ми обрали: стимульно-продуктивний рівень (відповідає реконструктивному рівню готовності до професійної діяльності майбутніх кінологів і характеризується зовнішньою активізацією мисленнєвої діяльності, відсутністю будь-якої інтелектуальної ініціативи); евристичний (відповідає активно-пошуковому рівню у нашому дослідженні і відрізняється умінням аналізувати, співставляти і виводити закономірності); креативний (характеризується пізнавальним інтересом та інтелектуальною активністю). У нашому дослідженні ми виділяємо ще репродуктивний рівень досліджуваної готовності, володіння яким діяльності передбачає наявність у курсантів базових знань з біології, ботаніки, хімії, природознавства і володіння елементарними навиками поведінки з собаками. Творчим самостійним діям завжди передують рутинні дії, репродуктивне мислення, тому без фундаментальних і спеціальних знань, якими курсанти повинні оволодіти у процесі навчання, не можливе їх включення до творчої професійної діяльності та прийняття нестандартних, оригінальних професійних рішень. Тому в нашому дослідженні ми розглядаємо чотири рівні готовності до професійної діяльності майбутніх кінологів: репродуктивний, реконструктивний, активно-пошуковий, креативний.

Репродуктивний рівень характеризується нестійкою мотивацією до професійної діяльності кінолога; наявністю лише обмеженого кола професійних знань, умінь і навичок, що дозволяють приймати стереотипні, стандартні рішення; потребою сторонньої допомоги, консультацій; відсутністю повного переліку професійно важливих якостей та їх недостатній розвиток; низький рівень умінь і навичок, що потребує їх подальшого вдосконалення; здійснення шаблонного виконання службових обов'язків.

Спецкурс „Навчання іноземної мови на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатопрофільності” рекомендовано студентам 5 року очної та заочної форм навчання, які здійснюють фахову підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем „спеціаліст” зі спеціальності 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (англійська, французька, німецька, іспанська) з кваліфікацією „вчитель іноземної мови (одна або дві) та зарубіжної літератури середньої школи”.

Спецкурс може бути використаний і на 4 курсі у 8 семестрі як дисципліна за вибором при підготовці студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр”.

Спецкурс може також виступати як засіб професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови – слухачів інститутів та факультетів післядипломної освіти.

Спецкурс розрахований на 108 годин, з яких 54 години відводяться на аудиторні заняття і 54 години – на самостійну роботу. Аудиторні години розподіляються на лекційні (32 години), семінарські (10) і практичні (12 годин). Завершується вивчення курсу екзаменом або заліком.

Програма спецкурсу має такі структурні компоненти: Вступ. Цілі та завдання спецкурсу. Зміст спецкурсу. Організація навчальної та дослідницької діяльності студентів. Контроль рівня сформованості методичної компетенції студентів. Розділ для студентів. Список термінів та визначень. Список використаної літератури. Додатки.

Зупинимо нашу увагу на змістовній складовій програми. Зміст спецкурсу представлено тематикою лекційних, семінарських і практичних занять, а також тематикою самостійної роботи студентів. У межах даної статті розглянемо тематику лекційних занять, яка представлена такими темами:

1. Сучасний контекст національної освітньої політики.
2. Гуманістична та культурологічна парадигми як пріоритетна стратегія оновлення освіти.
3. Основні підходи до організації навчання в середній школі: компетентнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, диференційований.
4. Напрямки модернізації навчання іноземних мов в середній школі. Основні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.
5. Характеристика старшого ступеня середньої школи.
6. Вікові та індивідуальні особливості старшокласників.
7. Профільне навчання іноземних мов на старшому ступені.
8. Проблема засобів навчання з іноземної мови в профільній школі. Інтегровані курси.
9. Технології навчання іноземної мови в старшій профільній школі. Планування й організація навчального процесу з урахуванням специфіки профілю.
10. Специфіка навчання іноземних мов у класах філологічного профілю.

В.В.Краєвський, Т.І.Левченко, О.О.Міролюбов, С.Ю.Ніколаєва, О.Б.Орлов, Є.І.Пасов, І.П.Підласий, В.А.Попков, К.І.Саломатов, Н.К.Скляренко, В.О.Сластьонін, З.І.Слепкань, С.Ф.Шатілов, В.В.Ягупов, Н.В.Язикова, В.О.Якунін та багато інших).

Але в науковій літературі бракує досліджень, пов'язаних з проблемою підготовки вчителя, зокрема іноземної мови, до роботи в профільній школі. Практично не розроблені питання професійної підготовки вчителя старшої школи до особистісно-орієнтованого навчання, до роботи з інтегрованими курсами, до організації допрофільної підготовки учнів.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність і не вирішеність поставленої проблеми, метою даної публікації є висвітлення структури та змісту Програми інтегрованого теоретико-практичного спецкурсу „Навчання іноземних мов на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатoproфільності”, який розроблено нами як засіб професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програму інтегрованого теоретико-практичного спецкурсу „Навчання іноземних мов на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатoproфільності” укладено на основі Типової програми підготовки вчителя іноземної мови [7], у відповідності до нормативно-правових документів і згідно з кваліфікаційними вимогами до соціально-виробничої діяльності та освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя іноземної мови (спеціаліста), а також вимог до властивостей та якостей особи, яка здобула цей освітній рівень [1,3,4,5].

Спецкурс інтегрує наукові дані філософії освіти, педагогіки, дидактики, психології, методики викладання іноземних мов та інших наук і передбачає формування у студентів вмінь та навичок планування й організації профільного навчання засобами іноземної мови і, як наслідок, забезпечення поглибленого її вивчення на основі теоретично обґрунтованих знань про профільне навчання як одну із форм диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу у старшій школі, про допрофільне навчання як підготовчий етап, на якому здійснюється професійне самовизначення учнів і вибір ними відповідного профілю.

Спецкурс розглядається як надбудова до базового курсу з методики викладання іноземної мови в середніх навчальних закладах і передбачає розширення загальної професійно-методичної підготовки студентів факультетів і інститутів іноземних мов та університетів, яка крім нього забезпечується науково-дослідницькою роботою з навчання іноземних мов у старшій профільній школі (курсів та дипломні роботи); педпрактикою: а) в основній школі з орієнтацією на допрофільну підготовку (7-9 класи) і б) в профільних філологічних і нефілологічних класах старшої школи (10-11/12 класи) і відповідними видами контролю: екзамен або залік; диференційовані заліки за педпрактику; диференційований залік з курсової роботи; державний кваліфікаційний екзамен або дипломна робота.

Реконструктивний характеризується потребою у зовнішній активізації діяльності; відсутність внутрішнього джерела стимуляції, а саме пізнавального інтересу; усвідомлення майбутніми кінологами вимог, необхідних для досягнення ефективного результату; оволодіння знаннями, навичками і вміннями, що дозволяють аналізувати та розв'язувати практичні завдання з опорою на необхідні фахові якості особистості; потреба курсантів у постійній зміні діяльності, від якої вони отримують нові враження.

Активно-пошуковий характеризується здатністю майбутніх кінологів прогнозувати, відмовлятися від конформних рішень, виявляти ризик у розв'язанні завдань з професійної діяльності офіцера-кінолога. Однак такі курсанти мають потребу в постійній ініціативі з боку інших. Така категорія курсантів характеризується адекватною самооцінкою, спроможна передбачити ймовірні рішення і способи виходу із безлічі ситуацій, що виникають під час виконання службових обов'язків, проте вони не самостійні й не достатньо активні в професійній діяльності.

Креативний характеризується глибокими і стійкими соціально значущими мотивами професійної діяльності офіцера-кінолога; різнобічними і міцними знаннями, навичками і вміннями зі спеціальності; характеризуються майстерністю та здатні правильно і творчо підходити до розв'язання складних завдань; здатні до асоціювання та виведення закономірностей теоретичним шляхом; у них сформована адекватна самооцінка продуктів власної діяльності.

Отже, формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх курсантів-кінологів передбачає відповідну структурну побудову навчально-виховного процесу. Так, передача інформації, базових знань, умінь і навичок від викладача до курсанта сприяє формуванню репродуктивного рівня. Навчально-виховний процес побудований за схемою “викладач - курсант”. На цьому рівні відбувається лише накопичення курсантом знань, формування вмінь і навичок. На наступному етапі у курсантів з'являється розуміння зв'язків між явищами, узагальнення певних ознак професійної діяльності, розвиток пам'яті, мислення, уяви, швидкої реакції, можливості переходу накопичених знань, навичок, умінь в творчу діяльність, що сприятиме формуванню реконструктивного рівня. На цьому рівні навчально-виховний процес відбувається за схемою “викладач-курсант (знання), курсант-викладач (постановка проблеми)”. Важливим показником активно-пошукового рівня є здатність курсантів до самоконтролю і самооцінки, тобто здатності порівнювати власні досягнення з еталонними зразками, вмінню бачити власні і чужі помилки чи недоліки. Навчально-виховний процес відбувається за схемою “викладач і курсант (спільне рішення)”. Структура навчально-виховного процесу на креативному рівні забезпечується наявністю проблеми, самостійністю пошуку її розв'язання, усвідомленістю навчання кінологів як творчого процесу, що сприяє розвитку мотивації—основної ознаки креативного рівня готовності курсантів-майбутніх кінологів до професійної діяльності.

Висновок. Таким чином, формування готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності кінолога ґрунтується на єдності загальнонаукової, психолого-педагогічної і методичної підготовки, як викладача, так і курсанта.

Резюме

У статті розглядаються питання про вдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів у процесі підготовки майбутніх кінологів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, викладач, курсант-кінолог, готовність, ефективність навчального процесу.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы усовершенствования педагогического мастерства преподавателей высших военных учебных заведениях в процессе подготовки будущих кинологов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, преподаватель, курсант-кинолог, готовность, эффективность учебного процесса.

Summary

In this article the question about the improvement of the pedagogical skills of the lecture of the higher educational establishment in the process of the future dog-fancier preparation is lighted.

Keywords: pedagogical skills, lecturer, dog-fancier, student, readiness, effective educational process.

Література

1. Дьяченко Н.И., Кандилович А.А. Психологические проблемы готовности к деятельности.- Минск: Изд-во БГУ им В.И. Ленина., 2976. - 175 с.

2. Кондрашова Л.В. Морально-психологична готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 53 с.

3. Седов А. М. Развитие системы подготовки педагогических кадров для вузов Вооруженных Сил СССР (1918-1980гг.). - М., 1981. - 85 с.

4. Сластикин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1982. – С.120-167.

Подано до редакції 09.06.2006

УДК 371.13

ФОРМУВАННЯ У КУРСАНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

*Бойко Світлана Миколаївна
викладач кафедри загальної психології та педагогіки
Харківський національний університет внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Проблема викорінення насильства в сім'ї є актуальною для нашої країни і кожного громадянина, оскільки її суть у порушенні прав людини і прав члена родини у сім'ї. Сім'я повинна бути „колискою демократії” а не насильства, надавати безпеку, затишок, радість, наснагу до діяльності, життя, спілкування, що є можливим тільки за умови відсутності в ній будь-яких видів і проявів насильства.

Насильство й ненасильство - етична пара понять, що характеризують спосіб ставлення людини до світу: до природи, всього живого, до інших

6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Подано до редакції 14.06.2006

УДК 378.02.372.8

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОГРАМИ ІНТЕГРОВАНОГО ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОГО СПЕЦКУРСУ «НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ БАГАТОПРОФІЛЬНОСТІ»

Зєня Любов Яківна

кандидат педагогічних наук, доцент

Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем реформування освіти в нашій країні є профілізація середньої школи [6]. Проблема запровадження профільного навчання на старшому ступені загальноосвітньої школи ускладнюється цілою низкою обставин: невідповідність нормативно-правової бази переходу на профільне навчання; відсутність критеріїв оцінювання знань учнів профільних класів; труднощі, які пов'язані з вибором профілю (неспівпадання бажань учнів з можливостями школи, небажання учнів навчатися за тим профілем, навчання за яким спроможна організувати школа); відсутність відповідної психолого-педагогічної діагностики учнів; недостатньо розроблений моніторинг; недостатня навчально-методична забезпеченість і обмежені можливості матеріально-технічної бази окремої школи тощо.

Цілком очевидним стає те, що впровадження профільного навчання на старшому ступені загальноосвітньої школи передбачає оновлення цілей, змісту, технологій і організаційних форм навчально-виховного процесу. Поряд з цим окремою проблемою постає спеціальна підготовка педагогічних кадрів для роботи в профільній школі.

Вчитель профільної школи має бути готовий до роботи з оновленим інтегрованим змістом навчання, до викладання профільних і елективних курсів за програмами поглибленого вивчення предметів, до застосування сучасних технологій навчання у відповідності до профілю, до забезпечення варіативності і особистісної орієнтації освітнього процесу і завершення професійного самовизначення старшокласників, до розвитку здібностей і компетентностей учнів, необхідних їм для продовження освіти, для їх соціалізації і самореалізації.

Нові вимоги до сучасного вчителя обумовлюють подальшу модернізацію педагогічної освіти і підвищення кваліфікації вже працюючих вчителів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки сучасного вчителя на сторінках наукової літератури приділяється велика увага. Вітчизняні і зарубіжні філософи, дидакти, педагоги, психологи і лінгвісти піднімають і досліджують проблеми професіоналізму і майстерності педагогічної діяльності, індивідуально-психологічних факторів успішності педагогічної діяльності, професійної самосвідомості вчителя тощо (О.О.Андрєєв, І.Д.Бех, О.Б.Бігич, І.Л.Бім, І.В.Бондарєвська, О.І.Гура, М.Б.Євтух, І.О.Зимня, І.А.Зязюн, А.В.Коржуєв, В.С.Коростельов,

рідної мови), певною мірою відрізняється у порівнянні з навчанням першої іноземної мови. Саме тому автор наголошує на необхідності специфічного підходу до організації навчального процесу з другої іноземної мови згідно з дидактичними та методичними принципами, які набувають у ньому певної модифікації.

Ключові слова: принцип, принцип комунікативності, принцип соціокультурної спрямованості, порівняльний принцип, принцип професійної спрямованості, принцип ситуативно-тематичної організації навчання, принцип урахування субординативного трілінгвізму, перша іноземна мова, друга іноземна мова, граматичні навички говоріння.

Резюме

В статті розглядаються дидактико-методическі передумови формування граматических навичок говоріння на німецьком языке как втором іностранным у будущих перекладачів. Автор статті підкреслює, что процес навчання второму іностранным языку в высшем учебном заведенні, на который оказываєт вплив целый ряд факторів (наличие трех контактирующих языков и культур в процессе обучения, большего опыта в изучении первого іностранным языка, родного языка), отличается от процесса обучения первому іностранным языку. Именно поэтому автор статті делает акцент на необходимости специфического подхода к организации учебного процесса по второму іностранным языку в соответствии с дидактическими и методическими принципами, которые получают в нем некоторую модификацию, применительно к второму іностранным языку.

Summary

The article is devoted to the didactic-methodical views of wording grammatical skills of Future German speaking interpreters of the second language. The author of the article underlines that the process of teaching of the second foreign language at the Institute or University definitely differs comparing with the teaching of the first foreign language.

The line of factors, for example, availability of three-contact languages and cultures in the process of teaching, the great experience of teaching of the first foreign language influences on the process of teaching of the 2nd language. That is why the author accents on the necessity of specific method of approach of teaching process of the second foreign language according to the didactic and methodical principles, which can modificate the teaching of the second foreign language.

Література

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму іностранным языку школе.- М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму іностранным языку (німецькому на базе англійського): Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Практикум по методике преподавания іностранным языков: Учеб. пособие / К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов, И.П. Андреева и др.: Под. общ. ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Шукин А.Н. Обучение іностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматіе, 2004. – 416 с.

людей з погляду реалізації ідей зла й добра як етичних законів, що регулюють її життєдіяльність.

Зв'язок з науковими чи практичними завданнями. Дослідження та вирішення різних аспектів, пов'язаних з проблемою насильства в сім'ї, визначається, насамперед, прийняттям у 2001 році Верховною Радою України Закону „Про попередження насильства в сім'ї”, а також низкою нормативно-правових актів. Цим Законом визначається перелік органів, на які покладається здійснення заходів щодо попередження насильства в сім'ї. Одним із таких органів є служба дільничних інспекторів міліції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язанням даної проблеми займаються різні громадські організації та державні установи, фахівці різних галузей науки. Так, вирішенням проблеми сімейного насильства займалися: Р. Безпальча (в рамках гендерного насильства над жінками) [1], Левченко К.Б., Трубавіна І.М. (попередження жорстокого поводження з дітьми) [2], Трубавіна І.М. та авторський колектив (особливості соціальної реабілітації потерпілих від насильства в сім'ї та членів їх сімей) [3], Трубавіна І.М. (соціально – педагогічна робота з неблагополучною сім'єю) [4] й інші.

Виділення невирішених загальної проблеми. Недостатньо досліджено є на даний час професійно - педагогічна підготовка курсантів вніз МВС України до роботи з попередження насильства в сім'ї у зв'язку з тим, що мало уваги приділяється підготовці курсантів у цьому напрямку.

Педагогіка в діяльності різних фахівців правоохоронних органів, зокрема дільничних інспекторів міліції, має велике значення. Ці працівники вирішують велику кількість професійних завдань, що мають педагогічний характер. Їх службова діяльність включає профілактично – виховну роботу, а саме: правове виховання, проведення профілактичних заходів, розгляд скарг і заяв громадян, роботу з особами, що знаходяться на обліку в міліції, надання різного роду допомоги, як у виді рекомендацій, так і безпосередньо при спілкуванні, здійснення впливу на певних осіб, співробітництво з навчальними закладами та ін. [2].

Педагогічна профілактика здійснюється дільничним інспектором при роботі з неблагополучними сім'ями; при наданні допомоги батькам у вихованні дітей; у разі правової просвітницької роботи з питань відповідальності за вчинені дії.

Тому вельми актуальною буде підготовка курсантів до роботи з попередження насильства в сім'ї, щоб під час свого навчання вони придбали всі необхідні знання, вміння та навички для того, щоб бути спроможними надавати якісну допомогу населенню в майбутній своїй роботі.

Мета статті: показати можливості тренінгових занять у формуванні готовності курсантів до попередження насильства в сім'ї як складової їх професіоналізму.

Виклад основного матеріалу. Мета педагогіки ненасильства на сучасному етапі - виховання підростаючого покоління на ненасильницькій основі й у дусі ненасильства, миролюбності, пошани прав і достоїнств

інших людей, дбайливого ставлення до природи, всього живого, розв'язання конфліктів без використання відкритих і прихованих форм примушення.

Досягнення даної мети пов'язано з вирішенням комплексу конкретних завдань, що складають два взаємозв'язані блоки.

1. Виховання у підростаючого покоління миролюбності, духу ненасильства.

2. Гуманізація процесу навчання і виховання, взаємодії дорослих і дітей.

У нашій країні цілісної програми виховання у душі миру, на жаль, немає. Вся робота в цьому напрямі обмежувалася традиційними уроками миру й епізодичними класними і позакласними заходами, що носили чисто пропагандистський характер.

Особливої уваги вимагає друга група завдань. Не можна у дитини сформувати ненасильницьке ставлення до інших людей, якщо в основному педагогіка продовжує дотримуватися авторитарних позицій. Вчителі, вихователі усвідомлено і неусвідомлено використовують широкий спектр методів і прийомів, заснованих на прихованому і відкритому примушенні. Тому важливо, гуманізувати самий навчально-виховний процес, починаючи з дошкільних установ і закінчуючи вищою школою. Гуманізація передбачає переорієнтацію з навчально-дисциплінарної моделі педагогічної взаємодії на особистісно-орієнтовану модель. Це вельми важливо, оскільки навіть у дошкільних установах країни близько 30% вихователів орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель. Очевидною є необхідність організації роботи з перепідготовки кадрів, важливо забезпечити педагогів новим навчальним інструментарієм, створити передумови для власної особистісної зміни. В якості таких передумов може виступати ознайомлення в процесі підготовки і перепідготовки вчителів, вихователів з деякими ідеями, розробленими в рамках гуманістичної психології і педагогіки, з досвідом роботи педагогів-новаторів. Можливо також застосування спеціальних соціально-психологічних тренінгів, що розвивають здібності до ненасильницького ставлення до інших, до позитивного розв'язання конфліктів.

Для того, щоб мета і завдання педагогіки ненасильства могли бути реалізовані в освітньому процесі, необхідні загальні педагогічні умови, що сприятимуть цьому.

Відповідно до виділених двох блоків завдань доцільно визначити й дві відповідні педагогічні умови, що сприяють їх розв'язуванню.

Перша умова - орієнтованість педагогів на особистісну модель взаємодії з дітьми дошкільного віку, школярами і студентами.

Друга умова передбачає створення серії специфічних передумов для організації життєдіяльності тих, хто навчається на ненасильницькій основі й формування у них позиції ненасильства на різних вікових етапах онтогенетичного розвитку.

Профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних,

організацію та проведення занять, при яких введення та закріплення навчального матеріалу проводиться з використанням тем та ситуацій, що відбивають зміст обраної для заняття сфери спілкування.

Реалізацію даного принципу при формуванні граматичних навичок говоріння ми вбачаємо у проблемно-тематичній організації змісту навчання: практичні заняття мають включати вправи, які були б наповнені соціокультурною інформацією та проблемні завдання і ситуації, які спонукали б самих студентів до спілкування.

Принцип урахування субординативного трилінгвізму. Навчання ІМ2 відбувається на фоні штучної триглосії (за М.В.Баришніковим), яка характеризується досконалим володінням двома ІМ. Штучний субординативний трилінгвізм об'єктивно займає перше місце в системі навчання ІМ2, і методично доцільна опора на нього забезпечує ефективність, раціональність і гнучкість процесу навчання. Так, при вивченні мовних явищ, які мають аналогії у РМ та ІМ1, передбачається відповідне посилання на знайоме мовне явище [1].

При реалізації даного принципу в процесі формування граматичних навичок говоріння слід враховувати деякі особливості навчального процесу, а саме: - при поясненні нового лексики-граматичного матеріалу варто показувати, як студенти можуть використати наявні в них знання та вміння в РМ; - необхідно демонструвати розходження у вимові лексики та граматики, що існують у двох мовах при вживанні подібних явищ, які не збігаються; - необхідно включати в систему навчання вправи, які враховують труднощі досліджуваного явища, і які допомагають ліквідувати їх.

Виправдане урахування трилінгвізму дозволяє зробити процес навчання ІМ2 економічним з точки зору технологічності, раціональним по суті подолання труднощів як мовного, так і психологічного плану, які стають наявні при вивченні ІМ як ІМ2 після АМ.

Висновки. Розглянуті принципи є важливою передумовою успішності та результативності процесу навчання ІМ2, оскільки відображують його специфіку та особливості. Виділені дидактичні та методичні принципи обумовлюють зміст, технології й організаційні форми процесу навчання ІМ2. За правильної реалізації перелічених принципів створюватимуться сприятливі умови на практичних заняттях, підвищуватиметься мовленнєва активність та інтерес студентів до вивчення ІМ2, матиме місце ефективне та вчасне подолання інтерференції. Експериментальна перевірка наших припущень і становить предмет нашого подальшого дослідження.

Резюме

Стаття присвячена розгляду дидактико-методичних передумов формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною у майбутніх перекладачів. Автор статті підкреслює, що процес навчання другої іноземної мови у вищому навчальному закладі, на який впливає ціла низка факторів (наявність трьох контактуючих мов та культур в процесі навчання, більшого досвіду в навчанні першої іноземної мови,

виявлятися там, де для цього є підстава: у випадках, коли необхідно знайти аналогії, що полегшують засвоєння, чи навпаки виявити розходження, щоб уникнути інтерференції [2].

Принцип соціокультурної спрямованості: весь навчальний процес повинен мати соціокультурну спрямованість, як і при оволодінні ІМ1. Специфікою цього принципу є, з одного боку, більш раннє використання автентичних матеріалів, зокрема, автентичних текстів, починаючи вже з перших занять, що дає можливість підсилити цю спрямованість. З іншого боку, є можливість спиратися на основі володіння ІМ1 на більш широкий соціокультурний контекст [2].

Порівняльний принцип, який дає можливість не тільки виявити розходження між мовами, але й здійснити пошук подібностей. НМ та АМ відносяться до однієї групи мов, германської, та мають багато подібностей: в області словника та слововживання (наявність артикль), у структурі речення (наявність дієслова-зв'язки), при утворенні дієслівних форм (наявність трьох основних форм дієслова, використання допоміжного дієслова) та інші. Усе це може бути опорою при оволодінні НМ як ІМ2 після АМ, особливо на початку навчання ІМ2 [2].

Реалізувати цей принцип на практиці дозволяє такий методичний прийом як зіставлення. Зіставлення розглядається нами як важливий методичний прийом, за допомогою якого можна передбачити прояви інтерференції та позитивного перенесення. Оскільки студенти вчаться вивчати ІМ з метою оволодіння нею як засобом спілкування у професійній (перекладацькій) діяльності, контрастивні знання можуть розглядатися як один із важливих компонентів професійного володіння ІМ. Цей принцип пов'язаний частково з принципом урахування лінгвістичного та навчального досвіду студента, який співвідноситься з раніш вивченими РМ та ІМ1, і проявляється, насамперед, у транспозиції цього досвіду в процес навчання ІМ2.

Так, Л.В.Щерба вказував на пряму залежність росту та удосконалення уміння говоріння та розуміння від лінгвістичного досвіду студентів. Лінгвістичний досвід впливає позитивно на вивчення ІМ2, незважаючи на наявність явищ інтерференції, він допомагає швидко та усвідомлено опанувати загальнограматичні поняття та терміни. Цей принцип діє в основному в процесі транспозиції навичок. Фактор лінгвістичного досвіду студентів визначає особливості методики викладання ІМ2 [1].

Принцип професійної спрямованості навчання передбачає врахування майбутньої професії (в нашому випадку професії перекладача) та професійних інтересів студента. Цей принцип реалізується в підборі матеріалу для занять – тем та ситуацій, текстів, завдань, які орієнтовані на спеціальність. На думку А.М.Щукина, професійну спрямованість курсу ІМ слід здійснювати якнайраніше, що стимулює інтерес до вивчення ІМ, за допомогою навчального плану, програми з ІМ, яка вивчається з урахуванням спеціальності та комплексу засобів навчання, за якими відбувається формування комунікативної компетенції [5].

Принцип ситуативно-тематичної організації навчання передбачає таку

факторів, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку дітей та молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля.

Нині правоохоронні органи намагаються перейти до системи нового зразка й завоювати ширшу довіру народу. Ця довіра є особливо необхідною, коли правоохоронні органи роблять активні кроки для запобігання та протидії такому соціальному злу, як насильство в сім'ї.

Правоохоронна система нашої країни стала на шлях змін, що мають на меті розвиток та вдосконалення. Але брак належної спеціалізованої освіти, недостатня обізнаність щодо причин та наслідків насильства в сім'ї є передумовами для недостатньої чуйності правоохоронців у питанні насильства в сім'ї. Розв'язання завдань викорінення страхливого практики насильства в сім'ях вимагає особливої підготовки правоохоронців. Вони повинні мати спеціальні знання та пройти необхідні програми тренувань. Саме спеціальне навчання допоможе правоохоронцям підвищити рівень знань і вмінь у сфері запобігання насильства в сім'ї.

Одним із видів педагогічної підготовки курсантів до роботи з попередження насильства в сім'ї є виконання тренінгових вправ.

Сьогодні стоїть складне завдання: поєднати у роботі працівників ОВС теоретичні знання з практичними навичками для ефективного запобігання насильства в сім'ї. Досвід показав, що найкраще це робити через проведення навчальних тренінгів для майбутніх правоохоронців. Практика засвідчила, що проведення тренінгів позитивно впливає на подальше навчання курсантів у цілому, прищеплює їм навички проведення ролевих ігор, створює ділові стосунки між курсантами, позитивно впливає на взаємовідносини між викладачами й курсантами [1]. Тренінгова освіта - це легко, доступно й зрозуміло для кожного. Матеріал, що подається на тренінгу, добре запам'ятовується, легко засвоюється і довго зберігається в пам'яті. При цьому викладач в перші ж дні навчання практично повністю «діагностує» взвод та ознайомлює курсантів з усіма формами й методами подальшого навчання в навчальному закладі.

Тренінг сьогодні є незамінним елементом системи навчання та розвитку персоналу в будь-якій організації. Адже тренінгове навчання спирається, насамперед, на досвід людини, припускає, що присутні на тренінгу люди, крім сприйняття нової інформації, мають змогу відразу ж застосувати її на практиці, засвоюючи нові навички.

Тренінг - це форма навчання, яка орієнтована на: - відпрацювання і закріплення виявлених курсантами, або запропонованих викладачем, ефективних моделей поведінки, які використовують з першого до останнього дня перебування в навчальному закладі; - максимальну стимуляцію активності учасників тренінгу, що досягається постановкою перед ними дослідницьких завдань; курсанти самі, без пояснень викладача, знайомляться, а головне, свідомо беруть участь в засвоєнні інтерактивних методів навчання, що в подальшому значно полегшує роботу викладача під час проведення наступних занять; - взаємобмін досвідом і використання ефекту групової взаємодії.

Перевага тренінгової форми навчання полягає в тому, що дорослі люди вчаться ефективніше у разі, якщо: - цінують їхні власні знання й можливості, які лягають в основу нової інформації; - виникає можливість поділитися досвідом і проаналізувати його в комфортній атмосфері, без насильства й примусу; - навчання базується на практичній дії; - участь у тренінгу є добровільною, тож можна брати на себе відповідальність за своє навчання (тобто немає оцінок, іспитів та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань).

Суттєвою перевагою методики є надання унікальної можливості вивчати складні, емоційно значущі питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиком.

Мета наших вступних тренінгів - набуття курсантами більш компетентного способу поведінки під час подальшого навчання в виш. Прогнозувалось, що курсанти, які пройдуть тренінги, оволодіють одним із ефективних способів діагностики рис характеру своїх колег, свого емоційного стану, особливостей сприйняття інформації іншими людьми. Вони відкриють для себе нові можливості конструктивного спілкування, зокрема, можливості свого впливу на людей. В кінцевому підсумку тренінги стали важливим аспектом позитивних змін у поведінці та навчанні курсантів.

Кожний тренінг має три блоки - вступний, основний та завершальний.

Завданням вступного блоку тренінгу є встановлення ділових відносин у взводі, зниження тривоги, стимулювання відкритості та доброзичливих стосунків у поведінці, створення довіри між викладачами та курсантами.

Викладач зазначає, що символом рівності учасників тренінгу є коло і пропонує учасникам сісти колом, сам також займає місце серед них.

Спочатку обговорюють певні норми та принципи поведінки під час тренінгу (вправа: «Прийняття правил»). Розповідаючи про певні норми поведінки учасників тренінгу, викладач звертається до курсантів з пропозицією прийняти або відхилити запропоновані правила. Другою вправою тренінгу є вправа «Знайомство». Існують декілька нетрадиційних методів знайомства. Одним з них є «Знайомство в парах». При такому знайомстві учасник презентує свого співрозмовника. Ця незвична процедура демонструє відмінності у способі сприйняття та передавання інформації різними учасниками, дозволяє зняти напруженість і покращити психологічну атмосферу у взводі. В подальших тренінгах вправа «Знайомство» також використовується, але як коротка мотивація за темою тренінгу.

Наступна вправа: «Сподівання». Дуже важливо, щоб курсанти усвідомили свої очікування від тренінгу, мали змогу з самого початку висловити власні сподівання щодо заняття та отримати відповіді на свої запитання. "Сподівання" кожного курсанта записують, а в завершальному блоці тренінгу обов'язково аналізують.

Описані вище вправи є обов'язковими для кожного тренінгу, вони складають вступний блок тренінгу.

До основного блоку належать вправи, які розкривають тему тренінгу.

принципів навчання ІМ2, але зазнають певної модифікації.

Розглянемо коротко змістовну реалізацію кожного з виділених нами принципів в процесі формування граматичних навичок говоріння перекладачів.

Принцип комунікативності є одним із основних принципів навчання. Поняття комунікативності розглядається багатьма вченими (А.В.Бердичевський, І.Л.Бім, О.О.Леонт'єв, М.В.Ляховицький, Ю.І.Пассов) по-різному: у широкому розумінні - це орієнтація на комунікацію та у вузькому - спрямованість на мовлення як форму спілкування. За цим принципом навчання має проводитися в природних ситуаціях або в ситуаціях, максимально наближених до них, що забезпечує вирішення на заняттях реальних задач спілкування з метою включення студентів в комунікацію ІМ. Принцип комунікативності передбачає організацію активної творчої діяльності студентів, а саме: постійне звернення до мови як засобу спілкування, використання як колективних, так і індивідуальних форм роботи, увагу до проблемних ситуацій, які відображають інтереси студентів, та до творчих видів завдань, а також пред'явлення навчального матеріалу на основі мовної інтенції, паралельне засвоєння граматичної форми та її функції у мовленні.

Навчальний процес, побудований за принципом комунікативності, має свої особливості, а саме: мотивованість (кожне висловлювання, мовленнєва дія студента повинна мати мотив); цілеспрямованість (кожне висловлювання студента повинно мати мовленнєву інтенцію); індивідуальність (кожен студент має право висловлювати свою індивідуальність у ставленні до того, що обговорюється на занятті); мовленнєвомисленнєва активність (має місце при вирішенні студентом якої-небудь мовленнєвомисленнєвої задачі, яка пов'язана з породженням висловлювання); взаємодія (співробітництво між студентом та викладачем); контактність (складається з трьох компонентів: емоційного, смислового та предметного); ситуативність (співвіднесення висловлювання з ситуацією спілкування); інформативність (включення в зміст навчання інформації, яка є цікавою для студентів, та відповідає їх віковим та інтелектуальним можливостям); новизна (визначає не тільки зміст текстів для опрацювання, а й прийоми навчання, ситуації, предмети обговорювання); евристичність (діяльність студентів має спонтанний та творчий характер); функціональність (зміст висловлювання визначає відбір та введення одиниць мови в процес навчання) [5, с.166].

Принцип комунікативності обумовлює практичні цілі навчання будь-якої ІМ і є визначальним для загальнометодичного підходу до навчання, який має назву комунікативного при вивченні ІМ1. Оволодіння ІМ2 відбувається студентами більш свідомо через наявність у них досвіду вивчення ІМ1: студенти можуть порівнювати як зміст навчання ІМ1 та ІМ2, так і організацію процесу навчання цих мов. Через це загальнометодичний підхід до навчання ІМ2 є не просто комунікативним, а когнітивно-комунікативним. На думку І.Л. Бім, когнітивний аспект повинний бути підлеглим комунікативному, але разом з тим повинний

невід'ємних факторів граматичної компетенції студентів.

Реалізація принципу міцності знань досягається систематичним повторенням (під час пояснення, в процесі виконання вправ, використання певних граматичних явищ у різних мовленнєвих ситуаціях на занятті) та свідомим підходом до вивчення певних явищ, на основі якого здійснюється формування граматичних навичок говоріння.

Принцип проблемності впливає на відбір навчального матеріалу та постановку завдань. Проблемний характер завдань сприяє формуванню пізнавальної самостійності студентів, розвитку їх логічного, критичного та творчого мислення.

За принципом врахування індивідуально-психологічних особливостей студента процес навчання ІМ2, як і ІМ1, має бути орієнтований на особистість студента, на розвиток його здібностей, самостійності та будуватися з урахуванням його можливостей, потреб і інтересів.

Процес формування граматичних навичок говоріння ІМ2 має певні переваги у порівнянні з відповідним процесом з ІМ1, завдяки наявності вже існуючого попереднього досвіду вивчення однієї нерідної мови і більш пізньому початку навчання ІМ2. Все це дозволяє більшою мірою здійснювати диференціацію навчання з огляду, в тому числі, на рівень навченості студентів в ІМ1: одним створювати умови для більш швидкого просування при оволодінні ІМ2, іншим давати можливість для повторення та тренування. Важливо при цьому добиватися формування у студентів внутрішніх мотивів навчання, більшої самостійності, адекватної самооцінки, творчої активності.

Принцип мовної наочності передбачає використання різних видів наочності у навчанні ІМ. Складовою частиною загальнодидактичного принципу наочності є принцип мовної наочності. За даним принципом у якості мовної наочності виступає лінгвістичний матеріал для засвоєння граматичного явища, який розкриває характерні особливості граматичної будови мови, порівняно з будовою РМ та ІМ1.

Дидактичні принципи діють у взаємозв'язку та взаємодії та реалізуються в комплексі один з одним і з методичними принципами.

Методичні принципи враховують особливості навчання певного предмета. До загальнометодичних принципів навчання ІМ, які мають статус основних, належать принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності (МД), урахування РМ [4, с.51].

Забезпечити ефективне формування граматичних навичок говоріння може організація навчального процесу на основі врахування сукупності взаємодіючих принципів, які найбільшою мірою, на нашу думку, відображують специфіку навчання ІМ2. До такої сукупності нами віднесені наступні принципи: принцип комунікативності, принцип соціокультурної спрямованості, порівняльний принцип, принцип професійної спрямованості, принцип ситуативно-тематичної організації навчання та принцип урахування субординативного трилінгвізму.

Перелічені вище загальнометодичні принципи входять до системи

Ці вправи мають допомогти курсантам самим розібратися в суті питань, що розглядаються на тренінгу, шукати та знаходити шляхи вирішення проблем, пов'язаних із темою тренінгу.

Вправи можна виконувати індивідуально, в парах, в командах з 4-6 осіб, взводом у цілому. Деякі з вправ виконують письмово, більшість - усно, в інших пропонують щось зіграти. Вправи на відпрацювання вмій та навичок викладач підбирає заздалегідь і пропонує курсантам у визначеній послідовності. З набуттям досвіду викладач розробляє кілька варіантів проведення одного й того ж тренінгу, які застосовує залежно від рівня згуртованості взводу та спрямованості курсантів на активну роботу.

На завершальному періоді потрібно враховувати, що наприкінці тренінгу і викладач, і курсанти потребують максимально повного зворотного зв'язку! За допомогою спеціально організованого підбивання підсумків або, використовуючи деякі вправи (наприклад, - „Чи здійснилися ваші сподівання?“), можна визначити, чи виникло в курсантів почуття завершеності роботи та розуміння того, що саме їм потрібно вдосконалювати.

Досвід проведення тренінгів показує, що крім опанування нових умінь курсантами, здійснюється загальний позитивний вплив на їхню особистість, підвищується їхня емоційна чутливість, збільшується адекватність самосприйняття і самооцінки.

Висновки. Виховати підрастаюче покоління на ненасильницькій основі й у душі ненасильства, миролюбності, у пошані прав і достоїнств інших людей, розв'язувати конфлікти без будь-яких форм примушення – все це можливо, завдяки комплексного педагогічного підходу (до складу якого повинні входити й засоби тренінгу) та професійно – педагогічної підготовки до розв'язання проблеми попередження насильства в сім'ї.

Резюме

Стаття присвячується питанням формування у курсантів внз МВС України готовності до здійснення профілактики насильства в сім'ї як складової їх професіоналізму засобами тренінгу. В статті звертається увага на значення педагогіки, зокрема педагогіки ненасильства, в діяльності правоохоронців. Вказується, що поєднання у роботі працівників ОВС теоретичних знань з практичними навичками для попередження насильства в сім'ї найкраще робити через проведення навчальних тренінгів для курсантів.

Ключові слова: насильство в сім'ї, ненасильство, попередження насильства, тренінг.

Резюме

Стаття посвящена вопросам формирования у курсантов ВУЗ МВД Украины готовности к осуществлению профилактики насилия в семье как составляющей их профессионализма путем тренинга. В статье обращается внимание на значение педагогики, в частности педагогики ненасилия, в деятельности милиции. Указывается, что объединение в работе милиционеров теоретических знаний с практическими навыками для предупреждения насилия в семье лучше делать через проведение учебных

тренінгов для курсантов.

Ключевые слова: насиліе в семье, ненасиліе, предупреждение насилия, тренинг.

Summary

The article is dedicated to aspects of development a readiness of cadets for running DV prevention activities through trainings considering it as a part of their professionalism. The article emphasizes a role of pedagogic in law enforcements activity, in particular, pedagogic of non-violence.

Keywords: domestic violence, non-violence, DV prevention, training.

Література

1. Запобігання домашньому насильству і торгівлі жінками. Підручник з проведення тренінгів. II-е видання, оновлене. – Київ, 2004. – 158 с.
2. Механізми взаємодії органів державної влади та неурядових організацій у протидії жорстокому поводженню з дітьми. Навчально-методичний посібник / За редакцією К.Б. Шевченко, І.М.Трубавіної. – К.: Юрисконсульт, 2005. – 452 с.
3. Запобігання і протидія насильству в сім'ї: Методичні рекомендації для соціальних працівників – К.: ДЦССМ, 2004. – 192 с.
4. Трубавіна І.М. Соціально – педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 372.3(477.62)

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Бондаренко Наталія Борисівна
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. В умовах глобальної соціально-економічної, політичної та духовної кризи сьогодення виникає багато важливих проблем. Але особливого значення набувають питання удосконалення особистісних цінностей, орієнтацій, збереження життя заради майбутніх поколінь.

Дорослі завжди мріють про те, що їх діти будуть продовжувачами славетних справ своїх батьків, вони зберігають одвічні цінності: Мир, Любов, Свободу та Добро.

Ці проблеми можливо вирішити за допомогою виховання і освіти дітей в сучасних умовах, які постійно змінюються. Таким чином, виховання майбутнього громадянина є центром педагогічної теорії та практики. Відтак, сучасним дітям дуже потрібні сучасні педагоги-професіонали своєї справи. Духовність дитини залежить від рівня духовної культури дорослих: педагогів та батьків.

В. Сухомлинський розкриває сутність педагогічного аспекту означеної проблеми та радить виховувати дітей так, щоб загальне благо, турбота про людей «ставали глибоко особистою, сердечною справою майбутнього громадянина, щоб світ його думок і почуттів був обмежений споживаннями» [7, с. 115].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання формування духовної культури вихователя дошкільного закладу у наш час є найбільш

Принцип свідомості є одним із найголовніших у сучасній дидактиці та методиці навчання ІМ, зокрема, в навчанні ІМ2 він може, на нашу думку, претендувати на домінуючу роль. Виключне значення свідомого оволодіння ІМ2 підсилюється використанням РМ та ІМ1 з метою кращого розуміння своєрідної будови ІМ2 і, як наслідок, свідомого подолання інтерференції.

Одним із проявів принципу свідомого навчання ІМ2 є зіставлення, метою якого є забезпечення свідомого сприйняття навчального процесу з оволодіння ІМ. Свідоме сприйняття навчального процесу виявляється в активній участі в ньому студентів. Паралельне використання РМ та ІМ1 під час вивчення ІМ2, з одного боку, допомагає більш свідомому розумінню граматичних явищ, з іншого боку, застосування такої паралельності можливе за умов спроможності студента сприймати й аналізувати матеріал обох ІМ або двох ІМ і РМ.

Свідомому оволодінню граматичними явищами ІМ2 допомагає виділення суттєвих ознак цих явищ, самостійний їх пошук студентами, порівняння з відповідними ознаками в ІМ1 і в РМ та узагальнення.

Свідоме активне навчання, яке реалізується шляхом зіставлення різних сторін мови ІМ2, РМ та ІМ1, спричиняє позитивний переніс і підсилює подолання інтерференції.

Принцип посиленості у навчанні ІМ2 має два боки: з одного боку, використання зіставлень РМ та ІМ1 здійснюється в навчальному процесі з метою полегшення сприйняття та продукування ІМ2, з іншого боку, цей процес потребує чіткого контролю з метою запобігання ускладнення процесу засвоєння ІМ2, до якого може призвести надмірне використання фактів із РМ та ІМ1. За принципом посиленості при зіставленні підбирається матеріал з урахуванням знань студентів про той чи інший лінгвістичний об'єкт.

Принцип науковості полягає у дотримуванні наукового підходу до відбору матеріалу для зіставлення та запобігає використанню з цією метою граматичних явищ, які характеризуються випадковим збігом. За принципом науковості, виклад матеріалу повинен здійснюватися так, щоб у студента склалися наукові уявлення про мовні системи. Усі мовні явища, які зіставляються, мають бути науково обґрунтованими.

Принцип систематичності та послідовності передбачає ід час формування граматичних навичок говоріння вивчення всіх граматичних явищ у чіткій послідовності та системності з систематичним використанням зіставлення, що дозволяє складати у студентів абстрактне уявлення про зміст граматичного явища та формувати вміння самостійного наукового пошуку.

Принцип активності студентів у навчальній діяльності полягає у постійному залученні їх до активної участі у навчальному процесі. Реалізація цього принципу під час формування граматичних навичок говоріння у студентів передбачається у застосуванні проблемних завдань, які потребують пошуку інформації, що сприяє виробленню умінь дослідження мовних явищ та формує мобільність у свідомості студентів як

мови як другої іноземної при першій англійській (Р.П.Гізей, Б.С.Лебединська, М.І.Реутов, Н.С.Форкун), навчання графіки й орфографії німецької мови як другої іноземної при першій англійській (О.К.Голованова), а також навчання німецькомовної граматики (А.В.Бердичевський, О.А.Палій) та інші.

Вивчення й аналіз наукової літератури свідчать про те, що в ній бракує досліджень, пов'язаних з процесом навчання ІМ2 такої категорії студентів, як перекладачі. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговує методика формування граматичних навичок говоріння у перекладачів.

Метою даної статті є визначення провідних дидактичних та методичних принципів навчання ІМ2, які є характерними для організації навчального процесу у вчн, і які розглядаються нами як дидактико-методичні передумови формування граматичних навичок говоріння у перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання ІМ2 відрізняється певною мірою від навчання першої іноземної мови (ІМ1). Його особливість полягає у факті взаємодії рідної мови (РМ), ІМ1 і ІМ2 у структурі мовної особистості студента, інтенсивного використання ним мовленнєвого та лінгвістичного досвіду, що дає можливість перевести внутрішній механізм оволодіння ІМ на новий рівень.

Навчання будь-якої ІМ базується на тісній взаємодії дидактичних та методичних принципів, як „вихідних положень, які реалізуються у змісті, організації, методах і прийомах навчання, визначають його стратегію і тактику” [3, с.54].

В дидактиці під принципами навчання розуміються „спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей” [6, с.29].

До основних дидактичних принципів, які є найбільш актуальними для навчання ІМ на сучасному етапі, відносяться такі принципи, як принцип посильності, принцип свідомості, принцип науковості, принцип систематичності та послідовності, принцип активності студентів у навчальній діяльності, принцип міцності знань, принцип проблемності, принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, принцип наочності і принцип активності [4, с.48].

Названі загальнодидактичні принципи набувають певної специфіки у навчанні ІМ через особливості предмета „Іноземна мова”, головною метою якого є оволодіння студентами діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування, на відміну від інших предметів, вивчення яких передбачає в основному накопичення знань. Крім цього, певної модифікації набувають загальнодидактичні принципи в процесі навчання ІМ2, враховуючи специфічність умов навчання: наявність трьох контактуючих мов та культур в процесі навчання, більшого досвіду в навчанні ІМ1 і РМ тощо.

Розглянемо деякі дидактичні принципи, які, на наш погляд, набувають особливого значення для формування граматичних навичок говоріння у майбутніх перекладачів в процесі навчання ІМ2.

актуальною проблемою. Адже на педагога, який виховує малят, покладається велика відповідальність не тільки за їх життя, здоров'я, а й за те, які духовні цінності діти будуть сповідувати, коли виростуть: “... щоб не було погано, треба вчити тільки доброму” [5, с. 177].

Григорій Сковорода писав, що духовність – то одна з двох натур людини, невидима, але головна сутність її. Відомий філософ, вчений особливе місце відводить педагогу, духовному наставнику, який повинен стати для дитини другим батьком (матір'ю), бо прищеплює душі малюка високі моральні цінності, сприяє моральному зростанню особистості на засадах добра, краси, любові.

Духовність – стан душі, вважає один із провідних вчених І.П. Підласий. За його точкою зору, значна частина якостей особистості характеризує рівень її соціальної культури та духовності [4].

О.П. Колісник, розкриваючи процес саморозвитку духовності особистості, вважає, що психіка людини інтенційна, тобто вона завжди на когось чи на щось спрямована. Автор вважає, що культура кожної спільноти має різні напрямки, які характеризуються матеріальними надбаннями та духовними, які виявляють себе творенням цінностей.

Провідним є духовний бік культури, який задає напрямок розвитку як всій спільності, так і окремому її членові.

У поняття «духовність» вони вкладають міру переживання безпосередності контакту з надособистісними смислами, як: Гідність, Совість, Свобода, Справедливість, Любов, Добро, Правда, Істина, Краса, Творчість та ін. [1, с. 12].

Цікавою є точка зору Ж. Маценко, в якій автор вважає, що здатність до співпереживання, співчуття, любові спонукає людину до духовного спілкування, добротності, дбайливого та бережливого ставлення до усіх форм життя.

Дослідник розглядає проблеми духовного розвитку особистості в контексті емпатії, як “здатності людини: перейматися почуттями та переживаннями іншої особи; реалізовувати свою потребу у безкорисливому створенні сприятливих умов для позитивного емоційного стану та життєдіяльності особи, що потребує підтримки” [3, с. 8].

Ми розподіляємо точку зору Кратінова Н.С., що “педагогічна культура є лише складовою частиною духовної культури та сприяє в цілому оновленню стану сучасного суспільства” [2, с. 12-15].

Проаналізувавши досвід наукових досліджень, прийшли до висновку, що значну увагу слід приділити процесу становлення духовної культури особистості педагога дошкільного закладу, як фундатора формування основ духовності дітей дошкільного віку. Саме тому, ми вважаємо за необхідне розглянути деякі шляхи формування духовної культури, її вдосконалення, створення умов, коли педагог є ідеалом, добрим прикладом для наслідування дітей.

Період підготовки педагога у вчн є найбільш відповідальним етапом у становленні майбутнього професіонала. У студентів складається певна уява про власні якості, які допомагають або не дають змоги оволодіти

професією вихователя дошкільного закладу; про кваліфіційні вимоги до змісту, суті виховних дій; про необхідність співпраці з сім'єю вихованців.

Проблема формування духовної культури вивчається для забезпечення осмисленого вибору особистістю суспільно значимих духовних цінностей, шляхів самовизначення та вдосконалення педагогічної майстерності майбутніх педагогів.

Формування цілей статті. З малятами повинні працювати кращі з кращих, талановиті, закохані в дошкільну справу педагоги, вихователі-універсали. Як допомогти майбутньому педагогу досконало володіти педагогічною технологією, з любов'ю та повагою ставитися до своєї професії, а головне мати високий рівень духовної культури – основи майстерності педагога?! Актуальність даної проблеми для педагогічної теорії і практики обумовила вибір теми нашого дослідження, про результати якого піде мова в даній статті.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство має потребу у творчій, духовно багатій особистості, яка б відчувала відповідальність за збереження духовної культури народу. Сила впливу педагога на дошкільника визначається особливою дитячою вразливістю, схильністю до наслідування.

Морально-ціннісні орієнтації майбутнього педагога дошкільного освітнього закладу характеризуються як вибіркове ставлення до його педагогічної діяльності, до особистості вихованця, до самого себе як вихователя і формуються в усіх професійно значущих для нього видах діяльності. Орієнтація вищої школи на розвиток високо духовної особистості педагога в реальному житті не завжди знаходить практичне втілення, тому є потреба вивчення особливостей системи закономірностей, шляхів та умов становлення майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Дошкільний заклад має стати своєрідним культурно-освітнім центром, який сприяє становленню духовності батьків вихованців та їх дітей.

Важливе місце у цьому процесі належить вихователю дошкільного закладу, основним завданням якого, крім охорони життя та здоров'я дошкільників, є введення дітей у світ прекрасного, доброго, прилучення до цінностей національної і світової художньої культури, виховання основ духовної культури, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутніх вихователів.

Підготовка студентів факультету дошкільної педагогіки і практичної психології спрямована, передусім, на оволодіння знаннями та вміннями з фахових дисциплін і далеко не завжди забезпечує професійну підготовленість до майбутньої діяльності на засадах демократизації та гуманізму.

Тому, як свідчить досвід, значна кількість випускників, маючи теоретичні знання, в недостатній мірі підготовлена до творчого вирішення проблем виховання дошкільнят, організації роботи з батьками, мало використовують власний досвід у навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Це зумовлюється різними факторами й тим, що

professional becoming of the scientist-teachers, formation of stimulation to scientific and pedagogical creativity, determined a level of their skill.

Keywords: universities, positions, professionalism, system of setting, system of electing.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
 2. Багалій Д.І. Вибрані праці: В 6Т. – Т.1.: Автобіографія. Ювілейні матеріали. – Харків, 1999. – 600 с.
 3. Багалієвські читання в НУА. – Харків, 2000. – 106 с.
 4. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884г. (с1884 по 1905гг.) – Харьков, 1905. – 89 с.
 5. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / Сост. проф. Д.И.Багалеем, В.П.Бузескулом, Н.Ф.Сумцовым. – Харьков: Тип. ун-та, 1906. – 329 с.
 6. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України. – Харків: ОВС, 2001. – 255 с.
 7. Развитие народной освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / М.Д.Ярмаченко, Н.П.Калениченко та ін. – К.: Рад. шк., 1991. – 384 с.
 8. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884г. – М.: Наука, 1976. – 232 с.
 9. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох. – М.: Наука, 1985. – 94 с.
- Подано до редакції 18.06.2006

УДК 371.134 = 111

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ЯК ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Зеня Аліна Олександрівна
аспірантка*

Київський національний лінгвістичний університет

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток міжнародних зв'язків, політична інтеграція України в європейську спільноту зробили володіння однією, двома, трьома іноземними мовами (ІМ) не тільки необхідністю, але й важливою умовою професійного розвитку особистості. Сьогодні можна спостерігати масовий характер оволодіння кількома ІМ, у зв'язку з чим підвищується увага до проблем багатомовного навчання. Необхідно зазначити, що німецька мова (НМ) в сучасних умовах все більш набуває в навчальних закладах статусу другої іноземної мови (ІМ2).

У мовних вищих навчальних закладах (внз) широко розповсюджене вивчення НМ як другої спеціальності після англійської (АМ). Проблема навчання НМ як ІМ2 є актуальною не тільки для підготовки майбутніх філологів чи вчителів, а також для підготовки майбутніх перекладачів. Таким чином, у відповідності до соціального замовлення, а також до потреб окремої особистості, виникла необхідність підвищення рівня володіння ІМ2.

Аналіз останніх досліджень. В методиці викладання ІМ досліджується проблема навчання ІМ2 в різних напрямках, а саме: загальні проблеми навчання ІМ2 у внз та середніх навчальних закладах (І.Л.Бім, Н.В.Баришніков, Б.А.Лапідус, А.В.Щепілова); формування комунікативної компетенції: навчання читання літератури за спеціальністю німецькою мовою на базі англійської (Л.М.Гевелінг), навчання лексики німецької

вітчизняних університетів досліджуваного періоду послідовно відстоювали необхідність здорової конкуренції при заміщенні професорських посад, а гарантію науковості та високого рівня викладання вбачали в затвердженні претендента на викладацькій посаді факультетом і радою університету, яка при розгляді запропонованої кандидатури віддавала перевагу високому професіоналізму викладача, значущості його наукових праць, умінню спілкуватися з аудиторією, використовувати раціональні методи викладання, володіти педагогічною культурою. Прогресивні діячі науки усвідомлювали, що “чим вище буде поставлена наукова робота в університеті, чим вище рівень професійно-педагогічної компетентності кожного професора, тим яскравіше буде палати наукове світло університету, тим більше простору воно буде освітлювати, тим здоровішою буде атмосфера університетських аудиторій” [6].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що система заміщення вакантних посад у вітчизняних університетах кінця XIX – початку XX століття регламентувалась діючими статутами 1863 та 1884 рр. і була поставлена в повну залежність від політики уряду в галузі науки й освіти.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого вивчення потребують питання, пов'язані з внеском видатних науковців, педагогів, громадських діячів конкретно-історичних періодів у теорію та практику формування професійно-педагогічної компетентності викладацьких кадрів.

Резюме

У статті здійснено порівняльний аналіз системи заміщення вакантних викладацьких посад у вітчизняних університетах кінця XIX – початку XX століття, яка суттєво впливала на професійне становлення педагогів-науковців, на формування стимулів до наукової та педагогічної творчості, визначала рівень їх педагогічної майстерності.

Ключові слова: вітчизняні університети, професорсько-викладацькі посади, професіоналізм, система призначення, система обрання.

Резюме

В статье осуществлен сравнительный анализ системы замещения вакантных преподавательских должностей в отечественных университетах конца XIX – начала XX века, которая существенно влияла на профессиональное становление ученых-педагогов, на формирование стимулов к научному и педагогическому творчеству, определяла уровень их педагогического мастерства.

Ключевые слова: отечественные университеты, профессорско-преподавательский состав, профессионализм, система назначения, система выбора.

Summary

The article deals with the comparative analysis of a system of replacement of the vacant teaching positions at the universities of this country of the end of the XIX and the beginning of the XX centuries, which essentially influenced a

процес формування духовної культури в сфері вузівської підготовки вважають другорядним, що призводить до обмеження усвідомлення студентами його професійної значимості.

За основу беремо науковий підхід (І.Д. Бех, А.М. Богуш, М.Б. Євтух, Г.П. Шевченко, А.Н. Шульженко та ін.), в якому духовна культура розглядається як інтегрована якість особистості, яка будується на розвитку різних культур (інтелектуальної, моральної, художньої, естетичної, екологічної, правової, культури етнічних почуттів та норм спілкування), високий рівень гуманістичного світогляду, творчість, активність поведінки, яка базується на принципах: Істини, Добра та Краси.

Важливим засобом формування духовної культури особистості є мистецтво. Ми, погоджуючись з точкою зору різних дослідників (В.В. Ванслов, Л.С. Виготський, А.Я. Зісь, М.С. Каган, А.Ф. Лосєв та ін.), виходимо з того, що вплив різних видів мистецтва в їх взаємодії на особистість студента, забезпечує єдність і гармонійність їх духовного розвитку завдяки пробудженню високих думок та почуттів, через здатність його сприяти духовному оновленню, удосконаленню.

Є підхід (Сілютіна І.М.), в якому формування духовної культури майбутнього педагога відбувається через удосконалення емоційної культури студентів шляхом включення в катарсичну діяльність. Автор наголошує, що це може відбуватися поетапно в таких видах діяльності, як: сприйняття змісту творів мистецтва, вирішення життєвих і педагогічних ситуацій, вивчення досвіду діяльності, репродуктивна та самостійна катарсична педагогічна творчість [6].

Сьогодні є різні технології, які можуть бути вдало використані в процесі виховання толерантності, засвоєнні етнокультурних та загальнолюдських цінностей, розвитку творчих потенцій особистості на основі моральних норм та правил життя. Це дозволяє цілеспрямовано формувати духовну культуру педагога ще в стінах вчз.

Для того, щоб проаналізувати можливості впливу навчально-виховного процесу на формування духовної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів та виявити педагогічні умови, шляхи формування духовної культури студентів факультету дошкільної освіти і практичної психології, використовувалась комплексна методика, яка включала: бесіди зі студентами, тести на виявлення професійної спрямованості, особливостей сформованості емоційно-моральних станів особистості; спостереження, вивчення рівня сформованості діяльнісного аспекту духовної культури студентів та ін.

Особливу увагу ми приділяли спостереженню за діяльністю студентів під час педагогічних практик в дошкільних закладах міста та проведення виховних заходів; у неформальній обстановці спілкування з іншими (викладачами, батьками, друзями, вихователями та вихованцями дошкільних установ).

Обмежені рамками даної статті ми не маємо можливості детально проаналізувати отримані результати, тому зупинимося на деяких з них.

Так, для виявлення професійної спрямованості майбутніх вихователів

ми пропонували анкету й отримані дані свідчать, що майже 95% респондентів головною якістю вихователя дитячого садка вважають любов до дітей, але не наголошують на різних відтінках та нюансах змісту цієї якості.

Виявили, що деякі студенти вважають, що необхідно будувати якісь особливі стосунки дорослих та дітей, але емоційно-чуттєва сторона цих взаємин, взагалі, майбутніми вихователями ще не осмислюється у достатній мірі.

Що стосується низки питань стосовно співбесіди з професійних питань та бажання їх отримувати та вдосконалювати було виявлено: абстрактні фрази “про необхідність знань, бажання догодити своїм батькам наявністю вищої освіти”; наводили приклади з власного досвіду; деякі студенти прагнули навчитися “розбиратися у внутрішньому світі маленької дитини, що може бути необхідним їм, як майбутнім батькам”.

Для того, щоб з'ясувати загальну життєву ситуацію, світовідчуття студента, шляхи вирішення конфліктів, було запропоновано запитання та отримані такі результати: 27% вважають, “що все в них попереду, а людина взагалі дуже цікава, тому що може їх багато чому навчити. Добре, щоб суспільство більше б дбало про людей, а особливо про маленьких дітей та людей похилого віку”; 19% вважає, “що жити добре, більше на світі людей гарних, і все залежить від самої людини, тобто, “що посієш, те й пожнеш”; 18% респондентів свідчать, “що доброму та відкритому краще жити, а усі негаразди можна легко урегулювати, головне, щоб була добра робота, любляча сім'я та надія на все найкраще”; 15% вважають, “що справедливості взагалі немає, у кого є гроші, той може здійснити свої бажання, інші будуть на нього “пахати”; 10 % респондентів, яким світ здається “сірим”, “жорстоким”, є одне спасіння – своя сім'я та віра в Бога; треба захищатися усіма засобами та надіятися тільки на себе” – 11%.

Щоб більш детально дослідити світоглядну позицію, свідомість, внутрішній світ майбутніх вихователів, як складових духовного досвіду, запропонували скласти домашній твір “Яким я бачу світ навколо себе” і отримали такі результати. Із 42 творів - 50% мають загальний мажорний тон, вважають за необхідне рятувати світ від жорстокості та насильства, відроджувати духовні цінності, допомагати дітям бути щасливими, наприклад: “... важливо за все не втратити вміння радіти, любити, мріяти... Хочу зробити для всіх життя – Радість, Свято, Надію...” (Віра О.).

У 15% переважає егоїстична спрямованість особистості у ставленні до батьків, друзів, викладачів, мають невиразні уявлення про моральні якості; кожен живе сам по собі (10%). Наприклад: “Світ навколо себе бачу сірим, похмурим. Усім краще, якщо комусь погано..., кінець все одно у всіх один.... Тому багато хто звертається до Бога, і це є спасіння для всіх” (Оксана Н.).

Є відповіді, в яких відчуваємо бажання добра усім, хто живе на планеті Земля, “а якби був чарівником, зробив би, щоб не було війни, голоду, смерті” – 15% творів.

Особливу тривогу викликають 10% творів, які свідчать про кризу

вірними слугами нового ладу, і, опираючись на це, прохала для себе багатьох милостей у начальства [2; с.111]. Так, викладач Харківського університету В.Безсонов у своєму листі до міністра І.Делянова писав: “...радуясь всею душою введению нового Университетского Устава, и принеся сим искреннейшее поздравления с победой истинного просвещения и всеобщего блага, принимаю на себя смелость напомнить о моем тягостном положении...Повышение же зависит не от произвола выборов, а от представления попечителя или самого министра. Одного указания со стороны Вашего Превосходительства ныне достаточно, чтобы оказать мне справедливость. Тяжело подумать, чтобы вынуждены были оставлять университетскую службу или бедствовать в ней именно те лица, которые известны верными слугами науке, просвещению и правительству и в ту именно пору, когда дело университетов приобрело оборот к лучшему с новым уставом.” [2; с.111].

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне відзначити, що згідно з положеннями статуту 1884 р. численну академічну групу доцентів було поділено на три категорії – членів першої було переведено на посади екстраординарних професорів без докторського ступеня, другої – тимчасово виконуючими обов'язки професора, третьої – залишено поза штатом у званні приват-доцентів. Ця важлива справа була передана до компетенції попечителя навчального округу та адміністрації університетів.

Вивчення історико-педагогічних джерел [2; 4; 5] дозволило виявити доповідну записку куратора Харківського навчального округу Д.Максимовського міністру Д.Делянову щодо розподілу доцентів на всіх чотирьох факультетах Харківського університету відповідно до міністерських правил. Так, згідно даного проекту, відомого вченого Харківського університету М.Сумцова було зараховано до другої категорії. Щодо нього було складено наступну характеристику: “...может быть только полезным, но не выдающимся преподавателем; даром слова не отличается; затрудняется в свободном чтении лекции, которую диктует; в своих исследованиях более обращает внимание на чисто внешние факты, мало останавливаясь на внутренней стороне явлений”[2; с.106]. Даючи правдиву і досить високу наукову оцінку І.Нетушилу (видатному класикуві, що згодом займав посади проректора та ректора Харківського університету), куратор безпідставно зарахував його до третьої найнижчої категорії приват-доцентів.

Наведені факти свідчать про те, що Міністерство народної освіти зневажало інтереси науки. Тих, хто не мав схильності з ентузіазмом проводити урядову лінію, жертвувати наукою заради кар'єри, могло врятувати лише одне: вилучення зі своїх лекцій будь-якої підсумкової думки, відмова від наукової і суспільно-важливої проблематики, перехід в ізоляцію. Заради непохитності своїх поліцейсько-охоронних устій самодержавство без жалю звільняло з вищих навчальних закладів всіх тих, кого підозрювало в опозиційності. Серед них були такі відомі вчені, як І.Мечников, Д.Менделєєв, К.Тімірязєв, П.Лебедев, М.Ковалевський та інші.

Однак проведене дослідження переконує в тому, що вчені

обещают принести для науки много полезных и вполне солидных трудов” [2; с.101]. В.Надлер, декан історико-філологічного факультету Харківського університету, який виступив на підтримку кандидатури Д.Багалія, зазначав: “...він є господар у своїй спеціальності, ґрунтовно ознайомлений з великою, простою літературою російської історії, говорить плавно, цікаво, та ще й гарно, нарешті, він до ентузіазму відданий справі науки. Я не помилюсь, коли дозволю собі висловити певну надію, що наш університет придбає в його особі не тільки наукову силу, а й прекрасного викладача” [2; с.100].

У ході дослідження встановлено, що обрання на вакантні посади у вітчизняних університетах при дії статуту 1863 р. відбувалось на професорській раді факультету. Право вирішального голосу мали лише професори. Доценти таким правом не користувались. Кандидатури всіх претендентів розглядались одночасно, після чого проводилось таємне голосування. Остаточне затвердження на посаді провадив куратор навчального округу [3; с.36].

Отже, не дивлячись на достатню складну і довгу процедуру обрання на посаду штатного викладача під час дії статуту 1863 р., можна стверджувати, що вона носила всеоб’ємний та об’єктивний характер і була спрямована на забезпечення якісного кадрового складу університету.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел [4;5;8;9], у 1884 р. було введено новий університетський статут, який за словами В.Бузескула “суттєво змінив попередній устрій університетів з їх автономією та виборним початком, запровадив систему повної підлеглості університетів міністерству та бюрократичного над ними контролю” [4]. Зокрема, запроваджувалась система призначення, а не обрання професорів, ректорів, деканів, екзаменаційних державних комісій тощо. Категорію корисних для університетського викладання штатних доцентів було знищено, а, навпаки, значно поширено контингент приват-доцентів, що не мали під собою матеріальної бази і не утворювали здорової конкуренції з професорами. Вводилась запозичена з-за кордону гонорарна система оплати праці, що викликала нездорову тягу до “хлібних кафедр і предметів”, вульгаризацію їх викладання перед занадто великою аудиторією. У своїх додаткових “Соображениях ...” до статуту Міністерство народної освіти повідомляло про наміри винагороджувати викладачів, “кои окажут особенно усердное содействие видам правительства относительно поднятия учебного дела в университетах”; покласти на викладачів, як “на чиновників держави”, політичну патріотичну мету – служити державним інтересам” [2; с.105]. Суть такої політики досить влучно сформулював у 1887 р. міністр народної освіти І.Делянов: “Краще мати на кафедрі викладача з середніми здібностями, чим особливо обдаровану людину, яка, не дивлячись на свою вченість, негативно впливає на розум молоді” [8; с.177].

За словами Д.Багалія, новий порядок призначення згори “по усмотрению начальства” призвів до корупції й самої професури. Почалися листування з Петербургом і мандрівки туди “по хліб духовний”. Одразу поширилася і набула неабиякої ваги група професорів, що оголосила себе

власного внутрішнього життя. У їх авторів спостерігається порушення гармонії стосунків зі світом, перегляд цінностей власного “Я”, почуття занепаду віри, надії, страх перед майбутнім “дорослим” життям. Звичайно, ці студенти сподіваються на кваліфіковану допомогу, ласку, підтримку, повернення сенсу життя. Це дуже важливо, тому що майбутній педагог повинен вміти створювати навколо себе простір оптимізму, віри та надії в життя, щоб поширювати його на оточуючих, дітей, що сприятиме загальному духовному прогресу.

За даними анкети “Педагог, який він?”, у відповідях на перше питання найбільше уваги (86%) приділяється майбутніми вихователями такому пріоритетному напрямку, як: “всебічний розвиток особистості дитини, підвищення рівня знань, вмінь, використання інноваційних технологій”. Далі (за кількістю анкет) респонденти важливим вважають “підвищення знань вихователя за рахунок навчання у внз” (10%).

Головне у дошкільній освіті – “це виховання основ духовності, тобто доброти, любові та милосердя”, так вважають 4% респондентів.

Щодо основних якостей сучасного вихователя дошкільного закладу, то більшість (56%) віддають перевагу таким якостям, як: “доброта, душевність, любов до дітей, педагогічний такт, милосердя, співчуття та професіоналізм”; 44% - вважають, що це “професіоналізм, тактовність, гуманність, любов до дітей”.

Більшість майбутніх вихователів (68%) вважають, що педагог обов’язково є прикладом у формуванні особистісно-моральних якостей дітей. А 30% мають таку точку зору, що “...не завжди, а тільки в тому випадку, коли він сам є еталоном поведінки та й діти його люблять”.

Деякі студенти вважають, що “великий вплив на розвиток моральності визначає сім’я та суспільство” (2%).

Заслугує на увагу система дій майбутніх педагогів у випадку, коли у дитини сумні очі - від вияву причин такого становища та намагання виправити складну ситуацію до бесід, прикладів із свого досвіду, переключення уваги та підняття настрою, бесіди з батьками та використання “сміхотерапії”.

Відповідаючи на останнє запитання, майбутні вихователі намагалися навіть скласти «формулу щастя для людини», наприклад, це: «моя дитина; моя щаслива сім’я, вірні друзі та добра робота».

Або “... хіба це не щастя, розуміти, що плоди твоєї праці принесуть користь в майбутньому?!”

Іноді у відповідях відчувається розпач, а може образа “...це коли тебе цінують за життя”, “бути зрозумілим, прийнятим та потрібним”.

Таким чином, отримані експериментальні дані дозволили нам, враховуючи критерії сформованості духовної культури майбутнього педагога дошкільного закладу, розподілити їх за рівнями та розробити програму формування, використовуючи різні засоби.

Процес формування духовної культури студентів - майбутніх педагогів в системі педагогічного внз носить цілеспрямований характер та має декілька етапів, які між собою тісно взаємопов’язані.

Оскільки рівень сформованості духовної культури студентів різний, необхідно особливу увагу надавати диференціації та індивідуалізації освітньо-виховного керівництва ними.

Відомо, що педагог повинен вчитися та вдосконалюватися все своє життя, тому ми запропонували студентам проаналізувати стан власної духовності, зробити висновки та намітити власну програму формування або вдосконалення необхідних особистісних рис характеру (милосердя, відкритості, ширості, доброзичливості, терпимості, взаємодопомоги). Для цього ми пропонували студентам рольові ігри та вправи, виконання творчих завдань, психолого-педагогічні тренінги, вирішення різних педагогічних завдань, педагогічних ситуацій.

Вчені вважають, що духовність – культурологічне поняття, а культура почуттів є суттєвою ознакою духовної культури.

Тому наступний етап роботи передбачав ознайомлення студентів з культурно-історичними надбаннями регіону, організацію пошуково-дослідницької діяльності в архівах музею, бібліотеках міста, зустрічі з діячами мистецтва.

Ми намагалися звернути увагу студентів на те, що мистецтво дозволяє найбільш яскраво й образно розвивати в людині світ реально існуючої краси, об'єднує з історією, суспільством, дозволяє не тільки передавати думки митця, а й знайомить з досвідом, накопиченим людством, закладає основи добра, людяності, гуманізму. Так, разом із студентами відвідували виставки робіт із кераміки “Україно моя, соборна”, традиційні виставки картин художника Ю.Г. Савченка, фотовиставки місцевих авторів “Місто моє – знайоме й незнайоме!” в галереї ім. П. Кончаловського.

Особливий інтерес викликають виставки картин, фотографій та виробів із кераміки “Осінь року” в місцевому краєзнавчому музеї, де твори надихають майбутніх педагогів на самовдосконалення свого особистого духовного світу, формують самосвідомість, світовідношення, духовно-творчий потенціал.

Особливий акцент ми робили на вихованні вміння жити разом, любити життя, усвідомлювати одвічні цінності; вміти проявляти любов, дружбу, співчуття. Цьому сприяли проведення загально-групових та індивідуальних бесід, спілкувань за чашкою кави, спільні вечори поезії, музики, ретро-спогадів, відвідування кінотеатру, концерту, подорожі по історичних місцях краю.

Під час залучення студентів до навчально-пізнавальної та художньо-естетичної діяльності намагалися враховувати вікові особливості, рівень розвитку загальної та музичної культури, молодіжну моду, духовно-естетичні ідеали, рівень розвитку індивідуальних обдарувань. Ця діяльність студентів на факультеті реалізовувалась у таких формах, як: музичні фестивалі, конкурси, самопрезентації, традиційні календарні свята; “Свято першокурсника”; “День вчителя”; “Свято матері”; “Останній дзвоник”; проведення свят сміху та гумору; участь у творчих музичних вечорах, концертах симфонічної та народної музики.

історичного досвіду. Об'єктивна оцінка історичних реалій, виявлення прогресивних і дієвих факторів функціонування механізмів вищої школи, зокрема діяльності професорсько-викладацького складу, сприятиме підвищенню освітнього та духовного потенціалу суспільства, формуванню конкурентно спроможного фахівця.

Ступінь розробки проблеми. Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що питання заміщення вакантних посад у вітчизняних університетах кінця XIX – початку XX століття не стало об'єктом спеціального дослідження науковців. Однак окремі аспекти цієї проблеми порушувались в монографіях та наукових розвідках А.Алексюка, В.Астахової, А.Відченко, Р.Еймонтової, О.Микитюка, С.Сірополка, Г.Щетиніної та інших.

Мета даної статті – характеризувати механізм заміщення вакантних посад у вітчизняних університетах під час дії статутів 1863 та 1884 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, у 1863 р. завдяки активній участі передової педагогічної громадськості було прийнято новий університетський статут, який сприяв не тільки поверненню вищим навчальним закладам наданих їм раніше прав, а й розширенню самостійності у вирішенні питань внутрішнього управління. Зокрема, відновлювалась система обрання ректора та деканів факультетів, радам надавалось право затвердження наукових ступенів, призначення викладачів на професорські посади.

Вивчення історико-педагогічної літератури [1; 2; 4; 5; 6; 7; 9] дозволяє стверджувати, що головним критерієм для обрання на професорсько-викладацькі посади у вітчизняних університетах означеного періоду слугував професіоналізм претендента: ґрунтовність його наукових досліджень, наявність достатньої науково-методичної підготовки до читань навчальних курсів.

З нашої точки зору, досить об'єктивну оцінку системи занять вакантних посад у вищій школі 60-70 рр. XIX століття подав у “Автобіографії” Д.Багалій. Учений акцентував увагу, перш за все, на гострій конкурентній боротьбі, яка точилася як між претендентами на вакантні посади, так і між окремими групами професорів, що підтримували кандидатуру того чи іншого науковця. Система призначення викладачів включала: надання членом ради факультету наукових праць претендентів з метою їх критичної оцінки; читання двох пробних лекцій в присутності всього факультету. При цьому одна лекція читалась з наукової проблеми ученого у відповідності до навчальної програми, інша – за темою, запропованою факультетом; оцінку лекцій та їх детальне обговорення радою факультету.

Підкреслимо, що велике значення для обрання мали рекомендації провідних учених, які повинні були надати достатньо вагомі аргументи на підтримку претендента. Так, В.Антонович у листі до ради історико-філологічного факультету Харківського університету писав: “...я искренне желал бы, чтобы кандидатура г. Багалея могла состояться; как прежде, так и теперь я вполне ручаюсь за то, что и способности, и подготовка г. Багалея

качеств диалогического взаимодействия, которые актуализируют субъектную позицию и стимулируют развитие содержательных параметров субъекта, выделены следующие: разомкнутость исходных позиций учителя и ученика, опора на позицию партнера в диалоге, включающее восприятие, альтруистическое отношение, когнитивно-рефлексивное пространство как поле функционирования диалога, мимесис.

Ключевые слова: субъектность, интериндивидуальная и интраиндивидуальная активность, диалогическое взаимодействие, принцип детерминизма, когнитивная открытость, мимесис.

Summary

The article contains an attempt of componental analysis of the category of "subject" in the context of the theory of dialogue. It defines functional and activity potential of pedagogical dialogue in the development of such immanent properties of the subject as interindividual and intraindividual activity, consciousness, creativity. Among the basic qualities of the dialogical intercourse regarded as those which actualize the subject position and facilitate the development of the substantial parameters of the subject are: openness of the initial positions of a teacher and a student, orientation at the position of the partner, personal inclusion, altruistic disposition, cognitive and reflective area as the field of dialogue's functioning, mimesis.

Keywords: subjectivity, interindividual and intraindividual activity, dialogical intercourse, the principle of determination, cognitive openness, mimesis.

Література

1. Балл Г.А., М.С.Бургин. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. - №4. – С.56-66.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – №6. – С.3-11.
3. Дикая Л.Г. Проблемы современной психологии труда // Психологический журнал. – 1992. – №3. – С.24-41.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С.128-135.
5. Слуцкий В.И. Философия образования М.Бубера // Педагогика. – 2000. – №8. – С.94-100.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 378.126(09)(477.54/62)

СИСТЕМА ЗАМІЩЕННЯ ВАКАНТНИХ ПОСАД У ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Зеленська Людмила Дмитрівна
доцент кафедри загальної педагогіки*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови вищої національної освіти ставить на порядок денний формування нової генерації освітян з високим рівнем професіоналізму, загальної культури, творчим стилем аналітичного мислення. Відтак, кадрове забезпечення навчально-виховного процесу вищої школи стає найважливішою умовою успішної реалізації Державної національної програми "Освіта".

Особливо важливим у вказаній площині є звернення до вітчизняного

Поряд із загальнолюдськими духовними цінностями існують національні: мова, звичаї, традиції, усна народна творчість. Ми вважали за необхідне формувати у студентів духовні потреби, інтереси засобами історично-регіональних пам'яток культури. Майбутнім педагогам пропонували вивчати художньо-історичну, довідково-енциклопедичну літературу, щоб краще знати історію рідних місць, їх вулиць, площ, скверів та парків, походження їх назв; людей, які уславили наш край своїм життям та працею, подвигами в ім'я миру на Землі.

На третьому етапі роботи ми звернули увагу на необхідність удосконалювати досвід практичних дій майбутніх вихователів на морально-виправданій основі, психологічний механізм яких базується на перетворенні отриманих знань, зовнішніх моральних норм у внутрішні мотиви діяльності.

Вирішення цієї проблеми ми розпочали в руслі вивчення курсу "Українське народознавство в дошкільному закладі" та проведення педагогічних практик в дошкільних закладах.

При організації педагогічної роботи зі студентами ми вважали за необхідне враховувати специфічні соціально-культурні та історичні особливості регіону Донеччини.

Таким чином, намагалися так побудувати планування, вибір форм і методів, змісту навчальної діяльності, щоб максимально поєднувати засвоєння нових знань, їх узагальнення та систематизацію, забезпечувати міжпредметні зв'язки, враховувати індивідуальні особливості та творчий потенціал кожного студента.

Важливим вважаємо наявність комфортної психологічної атмосфери на заняттях, яка можлива через використання ефективних педагогічних технологій.

Щоб вирішити ці складні завдання, ми використовували ігрові та екскурсійні колективні проекти, які мали тривалий, пошуково-мистецький характер. Такий підхід дозволив нам створити особливу атмосферу розкутості, творчості, самостійності, взаємозакінченості та співпраці, розвитку пошукового інтересу та допитливості її учасників.

Наш педагогічний проект «Свято української народної казки» було реалізовано на базі дитячого садка «Лелека» санаторно-оздоровчого центру соціальної реабілітації дітей-сиріт «Смарагдове місто» м. Святогірська та дитячого дошкільного будинку «Топольок» м. Слов'янська Донецької області.

Під час виконання даної технології вирішується багато проблем – від володіння методикою театралізації, удосконалення рідної мови, розвитку професійної майстерності; досвіду, інноваційного мислення, орієнтації на особистісні взаємодії, програмування тісного контакту із глядачами, вміння співдіяти, творити, спостерігати та аналізувати, прогнозувати та ін.

Висновки. Участь студентів в проектній діяльності дозволила сформулювати практичний досвід добрих вчинків в різних життєвих ситуаціях, усвідомити реальну сутність людського життя. Надала можливість подальшого розвитку педагогічної рефлексії, комунікативності,

креативних здібностей майбутніх педагогів, відповідальності за результат особистісного розвитку кожної дитини, вміння надавати безкорисливу допомогу, не чекаючи похвали чи винагород.

Таким чином, було зроблено спробу на основі теоретико-методичних положень та результатів експериментальних даних визначити можливу систему роботи з формування духовної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Подальшого вивчення потребує розробка сприятливих умов використання різних педагогічних технологій для удосконалення духовності студентів як основи їх педагогічної майстерності.

Резюме

В данной статье рассмотрены особенности диагностики и пути формирования духовной культуры будущих воспитателей дошкольных учреждений в условиях педагогического университета.

Ключевые слова: духовность, духовные ценности, духовное развитие, будущий воспитатель, формирование духовной культуры.

Резюме

В даній статті мова йде про особливості діагностування та шляхи формування духовної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів в умовах педагогічного університету.

Ключові слова: духовність, духовні цінності, духовний розвиток, майбутній виховател, формування духовної культури.

Summary

The peculiarities of diagnostic and ways of forming spiritual culture of future teachers of preschool institutions in conditions of Pedagogical University are confirmed in this article.

Keywords: spirituality, spiritual values, spiritual development, future educator, forming of spiritual culture.

Література

1. Колісник О.П. Саморозвиток духовності особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - №2 - 18 с.
2. Країнов Н.С. Педагогическая культура учителя и духовное обновление общества // Вісник ЛДПУ ім.Т.Шевченка. - 2002. - 11(55) - С.12-15.
3. Маценко Ж. Найлюдяніше в людині (психологія гуманістичної складової духовності) // Психолог. - 2006. - 5 (197). - С.5 - 9.
4. Підласий І.П. Повернення душі // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наук.праць. - Вип. 3. - Луганськ, 2004. - С. 3-17.
5. Силіотіна І.М. Катарсична концепція емоційної культури студентської молоді // Вісник ЛДПУ ім.Т.Шевченка. - 2002. -11 (55) - С. 41-45.
6. Скворода Г. // Збір. тв.: У 2 т.-К.: Обереги, 1994. - т.1. – 528 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина: Избр. произв. в 5 т.: т.3 – К.: Рад.школа, 1980. - С. 301 - 627.

Подано до редакції 08.06.2006

Крім того, діалог, полем функціонування якого є міжособистісний простір, насичений смисловими й афективними відношеннями, відкриває певну внутрішню сферу кожного, безмежність, пустоту, еліпсис (формулювання М.Біблера), контуром якого є судження й уявлення, які проявляються лише у діалозі та створюють мотивацію до творчого довизначення особистісного простору та розвитку творчої ідіографічної і номотетичної чутливості.

Перспективи подальших досліджень. До нерозглянутих аспектів проблеми слід віднести визначення структури діяльності суб'єкта-педагога у процесі саморозвитку, її морально-вольових, когнітивних і емоційно-афективних аспектів, аналіз диспозицій учителя у діалогічній взаємодії, шляхів їх корекції.

Висновки.

1. Розуміння поняття „суб'єкт” в значній мірі визначає цілі та зміст освіти. Дана категорія є важливою у концептуальній системі педагогіки вищої школи, завданням якої є підготовка активних діячів у тій чи іншій галузі. Розглядаючи педагогічний діалог як творчу діяльність учителя в процесі виховання і самовиховання, ми розуміємо суб'єкт як необхідне творчо-діяльнісне утворення в структурі особистості. Діалог як природне середовище суб'єкта виступає умовою розвитку іманентних рис суб'єктності - ознак професійного зростання.

2. До основних дескриптивних характеристик суб'єкта у діалогічній взаємодії належать: активність, свідомість і творчість.

3. Функціональний потенціал діалогу реалізується завдяки численним факторам суб'єктного включення, таким як сприятливе середовище для когнітивної відкритості, міжособистісний простір, мімесис, опора на концептуально-світоглядну систему партнера.

Резюме

Стаття містить спробу компонентного аналізу категорії „суб'єкт” у контексті теорії діалогу. Визначений функціонально-діяльнісний потенціал педагогічного діалогу у розвитку таких іманентних характеристик суб'єкта вчителя, як інтеріндивідна та інтраіндивідна активність, свідомість, творчість. Серед основних властивостей діалогічної взаємодії, що актуалізують суб'єктну позицію та стимулюють розвиток сутнісних параметрів суб'єкта, виділені наступні: розімкненість вихідних позицій учителя та учня; опора на позицію партнера у діалозі, особисте включення; альтруїстичне ставлення, когнітивно-рефлексивний простір як поле функціонування діалогу; мімесис.

Ключові слова: суб'єктність, інтраіндивідна та інтеріндивідна активність, діалогічна взаємодія, принцип детермінізму, когнітивна відкритість, мімесис.

Резюме

Статья содержит попытку компонентного анализа категории «субъект» в контексте теории диалога. Определен функционально-деятельностный потенциал педагогического диалога в развитии таких имманентных характеристик субъекта учителя, как интериндивидуальная и интраиндивидуальная активность, сознательность, творчество. Среди основных

суб'єкт споглядання, уваги до своїх дій (В.Біблер), внутрішньому діалогу „Я” актуального і „Я” духовного (Т.Флоренська); „Я” предметного (об'єкта мого пізнання) і „Я - інтенційного” (суб'єкта дій, почуттів і оцінок) (К.Обуховський). Можна припустити, що рушійним фактором у виникненні активності є діалектичне протиріччя, своєрідний діалог між суб'єктністю та суб'єктивністю – діяльністю і вихідними для неї внутрішніми умовами, що відкриває перспективи свідомого духовного шляху людини, його саморегуляції і децентрованої позиції у діалозі з іншим. Професійне становлення учителя як суб'єкта діалогу відбувається тоді, коли із транслятора, носія норм і цінностей він перетворюється на свідомого інтерпретатора, творця нових смислів, структура та сутність яких до визначається і доповнюється у діалозі з учнем, коли, як зазначив Г.Балл, соціокультурні норми, що беруть участь в детермінації особистісної позиції, отримують індивідуальну інтерпретацію [1, с.61].

Інтеріндивідуальна активність у діалозі визначається такими властивостями діалогічної взаємодії, як: розімкненість вихідних позицій учителя і учня, що являє собою евристичну настанову, яка стимулює до самопошуку і самовдосконалення; опора на позицію партнера у діалозі, відмова від права на монополію у розумінні істини і готовність коректувати свої цілі під впливом партнера; особисте включення (М.Бубер) педагога й учня в емоційний досвід один одного, альтруїстичне відношення; когнітивно-рефлексивний простір як поле функціонування діалогу, що стимулює активне самовираження завдяки своєму енергопотенціалу включення, яке, в свою чергу, активізується індивідуальною потребою у приналежності до люблячого оточення (А.Маслоу); мімесис – наслідування однакової когнітивної, рефлексивної, фактичної й афективної настанов і переведення їх у внутрішній ментальний контекст.

Наступна якість суб'єкта - свідомість - стимулюється у діалозі завдяки механізму герменевтичного кола (термін Ділтея): будучи підґрунтям діалогічної активності, свідомість основана на розумінні як відображенні іншого у собі, розвиток якого можливий лише у процесі розгортання діалогу як обміну концептуально-світоглядними позиціями, в межах якого зрозуміти можна лише те, що близьке власне собі. По мірі якісних змін свого „Я” відбувається нарощування смислу, образу іншого, безмежне вчування, проникнення у його сутність з відповідною свідомою інтерпретацією своїх і його якостей. Саме завдяки тому, що діалог є процесом винайдення спільного, він логічним чином зумовлює когнітивну емпатійно-рефлексивну активність. Лише за умови діалогічності взаємодії можливе усвідомлення духовних цінностей як таких, що вже на інтуїтивній основі сприймаються як близькі та відомі.

У розвитку третьої властивості суб'єкта – творчості – діалог сприяє значному розширенню смислового контексту трактування моральних цінностей, оскільки не лише ставить перед учителем завдання (за концепцією індивідуального підходу) здійснювати пошук внутрішніх основ особистості учня для тієї ж монологічної передачі цінностей, а й створює умови для реінтерпретації власних суджень і концептів у взаємодії з учнем.

УДК 378.1 (44)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ ФРАНЦІЇ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Бочарова Олена Анатоліївна
доцент кафедри педагогіки*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти Франції набула нових масштабів у зв'язку з входженням до Європейського Союзу та визначається принципами Болонської декларації, до процесу організації якого країна має безпосереднє відношення, але водночас із збереженням ідентичності й забезпеченням високої конкурентоспроможності.

Досвід розбудови французької національної системи вищої освіти є досить цікавим з педагогічної точки зору, оскільки репрезентує вдале поєднання національних освітніх традицій з європейськими і світовими інтеграційними та глобалізаційними процесами. Оцінюючи вищу школу Франції, як одну з найбільш ефективних у світі, французькі освітяни, державні діячі, науковці, урядовці вважають за необхідне збереження власних здобутків галузі та використовують європейський досвід як спосіб покращення системи вищої освіти країни.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи стан вищої школи Франції та шляхи її розвитку, можна констатувати, що за останній час з'явилася значна кількість публікацій, які присвячені виявленню тенденцій розвитку вищої освіти (Т.В. Мельник, Б.Л. Вульфсон, К.В. Корсак) та особливостям розвитку системи вищої освіти (І.В. Жуковський, Л.І. Язюн). Монографія О.В. Матвієнко “Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу” висвітлює сучасні проблеми розвитку середньої освіти в країнах Європи, в тому числі і Франції. Ґрунтовні наукові концепції французьких освітян А. Валлона, Л. Жоспена, Е. Фора, Ф. Бейру, К. Аллегра розкривають методологічні засади модернізації вищої школи країни.

Спираючись на досвід вітчизняних та зарубіжних учених, які вивчали особливості розвитку вищої освіти Франції, виділяємо загальні етапи розвитку вищої освіти Франції та окреслюємо умови адаптації до Європейського освітнього простору, які потребують додаткового аналізу та узагальнення у зв'язку із сучасним розвитком системи вищої освіти України.

Мета статті – визначити шляхи адаптації вищої освіти Франції до Європейського освітнього простору та виокремити позитивні моменти вже набутого досвіду модернізації системи вищої освіти Франції.

Виклад основного матеріалу. Модернізація вищої школи Франції набула нових масштабів у зв'язку з утворенням Європейського Союзу, де країна відіграє важливу роль. На перший план висуваються такі питання, як стандартизація дипломів та “професіоналізація” вищої школи. Характерною особливістю вищої освіти є орієнтація на розвиток творчої, всебічно розвиненої індивідуальності майбутнього спеціаліста. Серйозні зміни, що мають місце у вищій школі, перебувають у руслі реформ.

передбачених Спільнотою, і певним чином впливають на хід перебудови всієї європейської освіти.

З 1970 р. в Європі розпочалася розробка спільної політики в галузі освіти: вивчалися шляхи її реалізації, аналізувалися тенденції і напрями розвитку, перспективи та проблеми. У 1971 р. генеральний секретар ЮНЕСКО Р. Майор звернувся до колишнього прем'єр-міністра й міністра освіти Франції Е. Фора з проханням очолити комісію, завданням якої було "визначити ті нові цілі, які варто поставити перед освітою у світлі швидких і глибоких змін, що стосуються різних сфер громадського життя й кожної окремої людини, у забезпеченні міжнародного взаєморозуміння" [1, с. 34].

Після напруженої роботи в 1972 р. комісія Е.Фора опублікувала доповідь "Учитися бути", яка містила аргументовані рекомендації з поліпшення діяльності всіх освітніх інститутів, й у цьому ж році відбулося засідання міністрів освіти країн – членів Європейської Співдружності, а в 1974 р. вони прийняли резолюцію про необхідність здійснення європейської співпраці в галузі освіти та визначили її пріоритетні напрями, які стосувались зв'язків між вnz Європейської Співдружності, покращення можливості академічного визнання дипломів та періодів навчання, сприяння вільному пересуванню студентів, дослідників та викладачів.

1970-1980-ті рр. характеризуються переходом до конкретних дій у сфері інтеграції в освіті, коли Співдружність досягла значних результатів за всіма напрямками: була налагоджена інформаційна мережа з питань освіти, створена система Єввідіс (Європейська система документації та інформації в галузі освіти); реалізовано ряд заходів, які сприяли спрощенню прийому іноземних студентів до вищих навчальних закладів; визначені шляхи вирішення проблеми визнання дипломів та періодів навчання за кордоном; заохочувалось встановлення зв'язків між вnz європейських країн, надавались фінансові субсидії.

Виникнення тенденції "європеїзації" освіти в 1990-х рр., як соціально-педагогічного явища в національній політиці країн Європи, було наслідком діяльності Ради Європи в рамках Європейської культурної конвенції за сприяння Європейського центру молоді та Європейського фонду молоді.

Проїшло два десятиріччя, і в 1993 р. під егідою ЮНЕСКО було створено "Міжнародну комісію з освіти для ХХІ століття", яку очолив один із керівних діячів Європейського Союзу, у минулому міністр економіки й фінансів Франції Ж. Делор, а шістнадцять членів комісії представляли різні регіони світу. Результатом її дворічної роботи стала доповідь "Освіта: прихований скарб", в якій Ж. Делор підкреслив величезне значення освіти для світу й людства: "Поряд з наявністю чисельних проблем, що ставить перед нами майбутнє, освіта становить необхідну умову й забезпечує реальні можливості для людства просуватися вперед до ідеалів світу й справедливості" [1, с. 28].

На початку 1990-х рр. виникла потреба у визначенні подальших перспектив розвитку вищої освіти Західної Європи, у результаті чого з'явилися нові прогностичні розробки, орієнтовані на ХХІ ст. та зближення систем вищої освіти західноєвропейських держав. Цей процес певною

А.В.Брушлінського, О.А.Конопкіна, Б.Ф.Ломова, В.О.Татенка. Дослідження діалогічної діяльності як передумови становлення суб'єкта і особистості започатковані Г.Баллом, М.Бахтіним, В.Біблером, К.Флоренською.

Неввіршеним аспектом загальної проблеми суб'єкта є питання про мотиваційно-діяльнісний потенціал діалогу як свідомої діяльності і максимально інтерактивної форми спілкування у розвитку суб'єктності як важливої компоненти професійної компетентності вчителя, ознаки його духовної та інтелектуальної культури.

Серед **цілей статті** слід визначити наступні: визначити характер взаємозв'язку категорій „діалог”, „суб'єкт”, „діяльність”; сформулювати дескриптивні характеристики суб'єкта діалогічних відносин; виявити функціонально-діяльнісний потенціал діалогу у розвитку іманентних характеристик суб'єкта.

Виклад основного матеріалу. Як зазначалося, поняття „суб'єкт” є фундаментальною категорією діалогу. Окрім того, воно являє собою і предмет дослідження у теорії діяльності. Тобто, за логікою переміщення даного терміну слід вважати, що діалог, який продуктивно реалізує свої потенціали лише за умови активності суб'єктів взаємодії, потрібно розглядати не лише як об'єктивний постійно діючий недиз'юнктивний пізнавально-афективний процес, в який у тій чи іншій мірі включені всі актуально присутні учасники, а перш за все, як діяльність - комплекс цілеспрямованих ініціативно-творчих дій з відповідною метою, свідомою ціннісно-орієнтаційною спрямованістю та саморегуляцією. Власне, кожна ознака суб'єкта, що є латентно присутньою в особистісному потенціалі людини, активізується і проявляється саме у діалозі як природному середовищі суб'єкта, який, безумовно, спрямовує свої сили на певний об'єкт. Таким чином, такі вихідні характеристики суб'єкта, як активність і свідомість, слід розглядати саме як аспекти діяльності, а не об'єктивну данність, що фігурує як складова мислячого індивіда. У даному процесі виникає обернена взаємозалежність: суб'єкт творить діалог, а діалог творить суб'єкт; як учитель спрямовує діалогічну активність учня, так і учень стимулює суб'єктне визначення учителя.

Якщо проаналізувати тезу про принципову рівність партнерів у діалозі [1, с.57], підстави для цієї рівності (адже довгий час була прийнятною лише асиметрична взаємодія у педагогічному процесі), то можна прийти до висновку, що йдеться саме про екзистенційну „однаковість”, а отже, і суб'єктну повноцінність учителя й учня. Відтак, і генезу суб'єктних (саме суб'єктних як діяльнісних, а не особистісних) якостей учителя і учня в педагогічному діалозі слід розглядати не диференційовано, а в єдності.

Головним атрибутом суб'єкта більшість дослідників вважає активність (С.Рубінштейн, А.Брушлінський, Б.Ломов, К.Абульханова-Славська). В інтраіндивідуальному плані активність як атрибут діалогічної спрямованості функціонує та розвивається завдяки внутрішній роздвоєності суб'єкта на суб'єкт граничної активності, творчої свободи, і

Стиль человека: психологический анализ. – М., 1998. – С. 93-108.

5. Потеряхин А. Взаимодействие руководителя и подчиненного в управленческом общении // Персонал. – 1997. – № 1. – С. 53.

6. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр. психологии. – 1985. – №3. – С.31.

7. Черненко Ю.П. Стильова сфера особистості // Практична психологія та соціальна робота – 1999. – №2 – С. 4- 7.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 371.132

СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

*Зарічна Олена Василівна
пошукувач кафедри педагогіки*

Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського

Постановка проблеми. Інтеграція діалогічних універсалій у педагогічну дійсність – явище становлення нового етапу розвитку педагогічної думки: існуючі донині колективістична та індивідуалістична парадигми не забезпечили оптимального співвідношення між екзистанційною і соціальною суттю особистості учня і міжсуб'єктивними якостями та професійними функціями учителя. Як свідчить практика, монологізація педагогічного процесу спричиняє розчинення особистості учня у різноманітних соціальних утвореннях, або ж редуціює роль учителя до стороннього пасивного статиста. Вихід педагога за межі механістичної та безсуб'єктивної трансляції загальнолюдських цінностей як деякого нормативного змісту наділяє вчителя новим статусом суб'єкта діалогу і, відтак, ставить вищі вимоги до його особистості.

Проблема суб'єктності пов'язана як з теоретичними, так і з практичними завданнями реформування освіти. Переосмислення та детальний аналіз фундаментальної категорії діалогу - поняття суб'єкта – активного, свідомого, творчого „Я”, діяльність якого визначена такими сутнісними ознаками, як самостійність, внутрішня детермінація, регуляція діяльності, здатність бути активним творцем свого життя, зумовлене необхідністю адекватно інтерпретувати дане поняття в сучасному педагогічному контексті. Відтак, визначення ознак, дескриптивних характеристик та особливостей становлення вчителя саме як суб'єкта діалогу у педагогічній діяльності уможливить конкретизацію вимог до особистості педагога та оптимізує підходи до його підготовки.

Аналіз попередніх досліджень свідчить про активний науковий пошук психологів і педагогів у напрямку визначення сутності суб'єкта – фундаментального поняття сучасних концепцій розвиваючого навчання, міжособистісно орієнтованого навчання, теорії педагогічного резонансу, педагогіки зустрічних зусиль. Діалектичним запереченням тоталітаристського та біхевіористського тлумачення суб'єкта як пасивного створіння, що лише реагує на зовнішні впливи, можна вважати принцип детермінізму С.Л.Рубінштейна, який визнав суб'єкт активним, свідомим творцем, „автором” своїх когнітивних та діяльнісних процесів. Дана теза розвинена у працях К.А.Абульханової, Л.І.Анциферової,

мірою можна розглядати як відродження давньої історичної традиції, оскільки загальновідомо, що середньовічні університети різних країн Європи постійно обмінювалися професорами й студентами, будучи загальноєвропейськими навчальними закладами, і лише набагато пізніше набули чітко вираженого національного забарвлення. Означені плани передбачали, що до кінця 1990-х рр. будуть остаточно встановлені єдині для всієї Західної Європи правила й умови вступу до університетів і водночас розшириться обмін викладачами й студентами.

Влітку 1997 р. Міністерство національної освіти Франції висунуло на обговорення ідею про необхідність подальшої модернізації та розвитку системи вищої освіти країни згідно з новими європейськими та міжнародними стандартами.

Слід зауважити, що спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру фактично почали здійснюватися ще в 1950-ті рр. минулого століття, коли було підписано так звану Римську угоду, і Європа стала світовим лідером зі створення правових засад мобільності у галузі вищої освіти.

Починаючи з 1950-х рр., було розроблено й прийнято низку європейських конвенцій щодо еквівалентності дипломів і визнання періодів навчання: Європейську конвенцію про академічне визнання університетських кваліфікацій (1959); Конвенцію про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у країнах Європейського регіону (1976); Європейську конвенцію про визнання періодів університетських дипломів (1990) [2, с. 27].

У травні 1998 р. на європейській конференції з нагоди святкування 800-річчя Сорбонни, ініціатором якої був Клод Аллерр, чотири міністри освіти – Німеччини, Франції, Великої Британії та Італії – підписали так звану Сорбонську декларацію. Цей документ був спрямований на створення відкритого Європейського простору вищої освіти, яка має стати більш конкурентоспроможною на ринку світових освітніх послуг завдяки прозорості, легкості і зрозумілості дипломів, ступенів і кваліфікацій; орієнтації переважно на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр-магістр); використанню системи кредитів (ECTS); міжнародному визнанню бакалавра і надання йому права вибору форми подальшого навчання, зокрема, в магистратурі чи докторантурі; стимулюванню процесу вироблення єдиних рекомендацій для зближення систем освіти та формування європейського простору вищої освіти.

Під час конференції були визначені пріоритетні напрями розвитку вищої освіти Франції, які зосереджувалися на організації співпраці між університетами і Вищими школами, що здійснюється на добровільній основі шляхом підписання додаткових угод; на сприянні мобільності шляхом подолання перешкод для ефективного здійснення пересування, а для цього студентам повинен бути забезпечений доступ до отримання освіти й практичної підготовки; на вивченні іноземних мов з метою активізації обміну фахівців та студентів у межах Європи; на збереженні французьких дипломів, які не будуть анульовані, а саме дипломи:

ліценціата (Вас+3 (Licence)), метріз (Вас+5 (maitre)), доктора (Вас+8 (doctor)), ДЗУО (Диплом про загальну університетську освіту), СВТО (Свідоцтво про вищу технічну освіту).

У Сорбонні ювілей Університету Парижа дав прекрасну можливість країнам взяти участь у спробі створення Зони вищої освіти, де національні особливості й спільні інтереси можуть взаємодіяти й посилювати один одного на користь Європи, її студентів та, у більш загальному сенсі, її громадян.

Чим більше в системі вищої освіти рівнів і ступенів, підкріплених відповідними державними документами, тим більше можливостей отримує людина для вибору посильного для неї шляху навчання, для зміни за необхідних умов обраної освітньої траєкторії при порівняно малих витратах. Вільна мобільність студентів, персоналу і випускників є фундаментом для встановлення загальноєвропейського простору вищої освіти.

На початку 1980-х рр. Франція посідала друге місце після США із прийому студентів, з приводу чого освітяни, політики, урядовці виявили занепокоєння, оскільки великий вплив студентів, на їхню думку, загрожував рівновазі французької університетської освіти. Надання допомоги студентам, обумовлене задоволенням політичних інтересів і бажанням уряду збільшити кількість студентів із розвинутих країн, викликало гнів та обурення серед французької молоді.

Сьогодні Франція посідає четверте місце у світі із прийому іноземних студентів (США приймають 28% іноземців від загальної кількості студентів, Велика Британія – 14%, Німеччина – 12%, Франція – 9%, Австралія – 7%), а в Європі третє, після Великої Британії мов [4].

Кількість студентів щорічно збільшується завдяки програмам обміну, які мають різні напрями: програма “Леонардо да Вінчі” надає професійну освіту; “Сократ” та “Еразмус” – вищу; “Темпус” сприяє співпраці між університетами та західноєвропейськими підприємствами; “Лінгва” – вивченню іноземних мов [5, с. 14].

Міжнаціональна співпраця навчальних закладів полягає в організації форумів європейських масштабів, а також у спільній роботі “тематичних мереж”, яких сьогодні налічується вже понад 30, де беруть участь університетські асоціації. Європейська комісія видає кожній країні-учасниці цього проекту (майже 30 країн) кошти, які мають бути розподілені між студентами.

Практика здійснення таких коштовних і амбіційних програм, як “Еразмус”, засвідчила виключну ефективність і гнучкість міждержавного, особливо міжзакладового підходу, а також необхідність підвищення уваги до поліпшення оцінювання й визнання періодів навчання й дипломів. Європейський Союз концентрує зусилля на створенні мережі вищих закладів освіти за участю департаментів і кафедр.

У листопаді 1998 р. міністр освіти Клод Аллегр та міністр іноземних справ Юбер Ведрен створили агентство Едюфранс, завданням якого було зміцнити місце Франції на світовому ринку освіти, надати наукові послуги

орієнтація на розвиток рефлексії, емпатії та збалансування самооцінки відповідає, з однієї сторони, віковим особливостям, з іншої, – потребі професійного самовдосконалення.

Проведене експериментальне дослідження роботи дозволяє зробити попередні **висновки**: студенти спеціальності «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» достатньо зорієнтовані на майбутню професійну діяльність. Більше 52,8% із них усвідомлюють необхідність у цілеспрямованій роботі по самовдосконаленню, що розглядається нами як психологічна готовність до системної роботи з метою формування індивідуального стилю діяльності.

Процес формування індивідуального стилю діяльності майбутніх менеджерів при вивченні іноземної мови значно активізується, якщо при розробці занять враховувати об’єктивні труднощі, що характерні для даного віку, та специфіку налагодження міжособистісних контактів; враховувати психологічні механізми, що забезпечують успішність психокорекційної роботи з метою формування індивідуального стилю діяльності майбутніх менеджерів є схильність до рефлексії, емпатія та здатність поглибленого самоаналізу.

Резюме

В статті розглядається педагогічна проблема індивідуального стилю діяльності та надається характеристика сформованості індивідуального стилю діяльності майбутніх фахівців в сфері менеджменту зовнішньоекономічної діяльності. Запропоновано результати експериментального дослідження за методикою «Опитувальник Лірі».

Ключові слова: самовдосконалення, стиль професійної діяльності, іноземна мова.

Резюме

В статье рассматривается педагогическая проблема индивидуального стиля деятельности и предоставляется характеристика сформированности индивидуального стиля деятельности будущих специалистов в сфере внешнеэкономического менеджмента. Предоставлено результаты экспериментального исследования по методике «Опросник Лири».

Ключевые слова: самосовершенствование, стиль профессиональной деятельности, иностранный язык.

Summary

The article is devoted to the problem of individual style of activity. The characteristic of formed individual style of foreign economic activity managers is offered. The results of the experiment based on Liri Questionnaire are suggested.

Keywords: self-perfection, style of professional activity, foreign language.

Література

1. Журавльов А.Л., Рубахин В.Ф. Проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С.41-63
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
3. Латынов В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты: (Психология общения) // Психол. журн. – 1995. – № 6. – С. 90-100.
4. Леонтьев Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х //

колективі стає неможливою, коли порушується гармонія в структурі стилю керівництва. Якщо деяка риса домінує за рахунок прояву іншої, тоді втрачається не лише гармонія, а й цілісність стилю, що негативно впливає на реалізацію всієї системи управлінських функцій.

Стихійність формування індивідуального стилю діяльності може мати аналогічні наслідки. Тому розроблена і реалізована при вивченні іноземної мови система занять була орієнтована на розвиток рефлексивної схильності майбутніх менеджерів на різних етапах навчання. Проведене повторне опитування за методикою Т. Лірі дозволяє стверджувати, що поставлене завдання виконане. Результати порівняльного аналізу одержаних даних подані в табл. 2.

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу

Тип групи	Домінування				Підкорення			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I курс	49,8%	48,7%	43,4%	32,6%	30,1%	29,7%	30,9%	30,1%
II курс	46,3%	47,5%	42,3%	37,1%	31,5%	33,6%	33,7%	34,2%
III курс	48,2%	47,9%	43,1%	33,1%	28,1%	29,3%	29,2%	32,8%
IV курс	43,7%	43,9%	40,4%	32,5%	29,7%	28,6%	30,3%	30,5%

За даними табл. 2 прослідковується тенденція до наближення даних блоку “домінування” та блоку “підкорення”. Це відбулось в основному за рахунок зниження показників першого блоку та незначного підвищення другого. Так, на першому курсі в контрольних групах (далі – КГ) “домінування” зменшилось на 6,4%, а в експериментальних (далі – ЕГ) на 14,1%; на другому курсі відповідно на 4% і на 10,4%; на третьому курсі – 5,1% і на 14,8%; а на четвертому на 3,3% і на 11,4%. Таким чином, прослідковується загальна тенденція до зниження показників за шкалою 1 (авторитарний тип); 2 (егоїстичний тип); 3 (агресивний тип); 4 (підозріливий тип). Однак в КГ такі зміни стались від 4% до 6,4%, а в ЕГ від 10,4% до 14,8%. В блоці “підкорення” відбулось незначне збільшення показників: від 0,8% до 2,6% в КГ та від 0,4% до 3,5% в ЕГ. Це підтверджує деяке зростання таких параметрів як: поступливість, довірливість, добросердечність, що в цілому характеризує таку сторону індивідуального стилю діяльності менеджерів, як гуманність.

Під час експерименту зміни реєструвались за таким показником, як вияв схильності до “домінування – підкорення” за методикою Т. Лірі; зниження показників за шкалою “авторитарний”, “егоїстичний”, “агресивний” та “підозріливий тип”, що входять до блоку “домінування”, в ЕГ від 10,4% до 14,8% (в КГ відповідно від 4% до 6,4%) вказує на цілеспрямоване формування такого прояву індивідуального стилю майбутнього менеджера, як гуманність.

Окремо слід сказати про зміни за роками навчання. На I курсі: відмічається більша полярність між названими блоками. Однак суттєвої різниці при подальшому навчанні не зафіксовано. Корекції в рівній мірі піддаються прояви стилю студентів різних курсів. Це переконує в тому, що

інститутам та вищим навчальним закладам, підвищити попит на французьку освіту за кордоном, збільшити кількість іноземних студентів, які приїжджають до країни, відповідати міжнародним стандартам з підготовки студентів, інформувати їх про варіанти отримання освіти й можливі витрати.

Протягом 1999-2000 рр. Едюфранс сконцентрувала свою діяльність на наданні інформації про Францію та її систему вищої освіти в більшості країн світу; організації зв'язку з університетами, інститутами, підприємствами; підтримці дій та встановлення дипломатичних зв'язків між країнами.

У 2004 р. Едюфранс прийняло на навчання 1161 іноземних студентів (у 2001 р. ця цифра складала 913 осіб), 75% навчалися в університетах протягом року й 20% – у літніх таборах, (63% складала студенти з Азії, Китаю, 8% мали європейське походження) [4].

Останнім часом Міністерством національної освіти вжито багатьох заходів щодо розвитку міжнародної співпраці навчальних закладів, покращення матеріальних умов перебування іноземних студентів у Франції, а також адміністративних умов при вступі до французьких навчальних закладів.

Означені процеси свідчать про те, що вища освіта долає кордони між країнами і все більше набуває міжнародного характеру, саме тому, модернізуючи вищу школу, необхідно враховувати тенденції інтернаціоналізації та глобалізації культури взагалі і вищої освіти, зокрема. Прагнення уряду надати французьким університетам міжнародного й, насамперед, європейського значення веде до розширення їх адміністративної автономії, спонукає державу до створення у вnz міжнародних та європейських центрів. Проводячи політику міжнародних обмінів, університети перетворюються на потужні престижні центри, здатні ефективно працювати й співпрацювати в рамках європейських програм університетських обмінів і партнерства з підприємствами.

Висновки. Результати дослідження свідчать про те що, Франція більшою мірою, ніж Україна, була готова до прилучення до Болонського процесу, оскільки для цього в країні вже сформувалися певні передумови для її підписання. Ще наприкінці 1950 рр. було започатковано вирішення питань створення “єдиного європейського простору” у галузі вищої освіти, прийняття єдиних європейських програм, узгодження періодів навчання та принцип вільного пересування студентів та викладачів.

Резюме

В статті розкриваються пути развития системы высшего образования Франции в контексте объединенной Европы и роль страны в создании “единого европейского пространства” в области высшего образования. В рамках существующих европейских программ наблюдается тенденция укрепления “европейского стандарта” в образовании, который выражается в подписании различных договоров между вузами, согласовании периодов обучения, в создании условий для повышения мобильности студентов и преподавателей.

Ключевые слова: высшее образование, модернизация высшей школы, “единое европейское пространство”.

Резюме

У статті розкрито шляхи розвитку системи вищої освіти Франції у контексті об'єднаної Європи та її значення у створенні “єдиного європейського простору” у галузі вищої освіти. У рамках існуючих європейських програм простежується тенденція укріплення “європейського стандарту” освіти, який виражається в підписанні договорів між вищими навчальними закладами, узгодженні періодів навчання, утворенні умов для підвищення мобільності студентів та викладачів.

Ключові слова: вища освіта, модернізація вищої школи, “єдиний європейський простір”.

Summary

The article highlights the ways of developing the system of higher education in France in the context of the European Union and the role of the country in building

European Community in the field of higher education. The tendency of strengthening the European Standard in education is observed within the framework of existing European programmers which is expressed in signing different agreements between higher educational establishments, coordinating the periods of study, creating conditions to raise mobility of students lectures.

Keywords: higher education, modernization of higher education, European Community.

Література

1. Вульфсон Б. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: УРАО, 1999. – 208 с.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 26-36.
3. Каленюк І., Корсак К. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 22-28.
4. Hénart L. Rapport au nom de la commission des finances, de l'économie générale et du plan sur le Projet de loi de finances pour 2004. www.assemblée-nationale.fr/be.
5. Coulon A., Piavandi S. Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs. Rapport pour l'observation de la vie Etudiante, 2003. – P. 1-50.

Подано до редакції 18.06.2006

УДК 371

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК НОВА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Бурчик Олена Вікторівна

аспірантка І року навчання

Запорізький національний університет

Постановка проблеми. Протягом свого розвитку людство стикалося із чисельними проблемами та загадками, найбільшою з яких є, певно, загадка природи самої людини. Сьогодні ця проблема постає гостро як ніколи, оскільки більшість актуальних негараздів людства – війни, тероризм, наркоманія, расові забобони тощо – є наслідком поведінки людей. Отже, одним із найважливіших проблемних завдань педагогів та психологів сучасності, на нашу думку, є пошук нових ефективних

Водночас, якісний аналіз одержаних результатів доводить, що більшість студентів, які обрали професію менеджера, все-таки зорієнтовані на власну думку. Для них характерна тенденція до підвищеної вимогливості, самовпевненості, жорсткості в прийнятті рішень. Вони не налаштовані вислуховувати точку зору підлеглих. Такі прояви межують із впертістю, внутрішнім негативізмом, що не може позитивно впливати на результативність роботи. Практика управлінської діяльності переконує, що подібні прояви можуть бути ефективними лише в окремих ситуаціях, зокрема, при наявності досвіду роботи. При формуванні стилю багато залежатиме від внутрішнього чуття та інтуїції. Робити ставку на них в професійній діяльності навряд чи оправдано. Водночас, психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що головними ознаками ефективного стилю керівництва є гармонійність його структури та гнучкість, відповідність особливостям конкретної ситуації. Тому на етапі формуючого експерименту було поставлене завдання гармонізувати дію факторів “домінування” та “підкорення”. Ми виходили з того, що усього можна досягти на основі розвитку рефлексії, емпатії та адекватної самооцінки.

Рефлексію розглядають як дослідницький акт, спрямований на себе, як суб'єкта життєдіяльності (Н.І. Гуткіна, 1983). Під особистісною рефлексією розуміють дослідження самою людиною сфери потреб, що виникають тільки в процесі спілкування та особливо загострюються в конфліктних ситуаціях. Здійснюючи особистісну рефлексію, людина досліджує себе як суб'єкта спілкування і отримує про себе, як про особистість, нові знання. Характерна риса особистісної рефлексії – це дослідження людиною свого внутрішнього стану і поведінки в зв'язку з переживаннями інших людей. В результаті такого дослідження людина постає перед собою в новому баченні, оскільки співвідношення своїх почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншого дозволяє побачити складну ситуацію і себе в ній збоку (децентровано), а це сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки [6].

Рефлексивна схильність є невід'ємною частиною в професійній діяльності менеджера, оскільки дозволяє аналізувати власні думки та емоційний стан, а також в поєднанні з емпатією проникати у внутрішній світ іншої людини. Така зорієнтованість сприяє закріпленню на практиці таких рис колегіальності, як вміння радитись з підлеглими, враховувати їх досвід, сприймати критику “знизу”, формувати доброзичливу атмосферу, але в поєднанні з вимогливістю.

При згармонізованості “домінування” та “підкорення” досягається така ділова спрямованість у роботі як намагання домогтись реальних успіхів, раціонально розпоряджатися працею і часом підлеглих, а також вияв гуманності, як тактовності, чуйності, справедливості, схильність визначати передусім позитивні сторони підлеглих та їх успіхи. Крім того, не варто нівелювати і значення вимогливості, але не у формі деспотизму, жорсткості, а як спрямованість наполегливо домагатися від співробітників виконання поставлених завдань, твердість і рішучість при прийнятті рішень, створення творчої, доброзичливої атмосфери в очолюваному

	ре си вн									уж ел								
	пі до зрі в	2	7	3	1	1	6	1	1	ал ьт ру із	0	4	4	0	1	2	3	0
Сум а		13	23	12	2	8	17	7	1		4	16	10	2	7	12	7	2
IV к у р с	ав то ри т	3	3	6	1	2	3	4	0	пі д ко р	5	3	1	0	6	2	1	1
	ег о їст	4	5	4	1	2	4	3	0	за ле ж	1	6	2	0	2	4	1	1
	аг ре си вн	3	6	3	0	2	4	3	0	др уж ел	0	5	4	0	1	4	3	0
	пі до зрі в	2	8	4	0	0	6	3	0	ал ьт ру із м	1	4	4	0	1	4	3	0
Сум а		12	22	17	2	6	17	3	0		7	18	11	0	10	14	8	2

н – низький рівень вираження; п – помірний рівень; в – високий рівень; дв – дуже високий.

Аналіз даних табл. 1, в якій відображені результати опитування за методикою Т. Лірі, дозволяє стверджувати, що існує виражена тенденція до домінування серед студентів всіх курсів. Особливої різниці в показниках за шкалою № 1, 2, 3, 4 за роками навчання не виявлено. Так, на I курсі сума позитивних відповідей за названими параметрами становить 40 балів, на II курсі – 50 балів, на III курсі – 53 бали.

Оскільки за методикою Т. Лірі можна визначити міру вираженості досліджуваної якості, то це дозволяє здійснити кількісний аналіз. В усіх групах переважає помірний і високий рівень прояву якостей за всіма шкалами. Низький рівень зафіксовано за шкалою “егоїстичний тип” та “агресивний тип”. Дуже високий рівень виявлено лише на першому курсі за шкалою “авторитарність”. Блок “підкорення” (шкали № 5, 6, 7, 8) має аналогічне співвідношення за мірою вияву якості. Переважають показники помірного і високого рівня; показники низького рівня коливаються від 3 до 5 балів, а дуже високого від 0 до 2 балів.

Виявлена тенденція до домінування при прийнятті рішень на етапі констатуючого експерименту переконана в необхідності цілеспрямованої роботи серед студентів усіх курсів з метою гармонізації двох основних блоків. Адаже сучасний менеджер має добре усвідомлювати свої здібності і потреби підлеглих, свої можливості і повноваження та характер завдань, що стоять перед ним. Крім того, він повинен бути готовим до переоцінки своїх уявлень і, якщо необхідно, до відповідних змін стилю керівництва. Ознакою високої культури професійного спілкування сучасного менеджера є гнучкість, яка проявляється у здатності оперативної змінювати методи і прийоми взаємодії з підлеглими, вибирати способи впливу найбільш адекватні конкретній ситуації.

технологій у галузі діагностики, корекції та виховання особистості. Однією з таких технологій є метод казкотерапії – терапії особливим казковим середовищем, в якому можуть виявлятися потенційні можливості особистості.

Джерелами концепції казкової терапії стали роботи Виготського Л., Ельконіна Д., дослідження та досвід Беттельхейма Б., Берна Е., М. – Л. фон Франц, позитивна терапія притчами та історіями Пезешкяна Н., дослідження дитячої субкультури Осоріної М., ідеї Романової Е., психотерапевтичні казки та ідеї Гнездилова О., досвід Захарова О. Розуміння казки як такої, що є зосередженням життєвого досвіду та життєвих сценаріїв спостерігаємо в роботах Юнга К.-Г. та Проппа В.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом до методу казкової терапії схиляється все більше спеціалістів: психологів, психотерапевтів, психіатрів, педагогів, вихователів, дефектологів. З'явилися казкотерапевтичні програми Азовцевої Г., Лісіної А., Речицької Т.

Потужна хвиля розвитку казкової терапії на наукових засадах пов'язана передовсім з іменами російських психологів Зінкевич-Євстігнеєвої Т. та Грабенко Т. За їх активної участі у Санкт-Петербурзі в 1997 р. був створений Інститут казкотерапії. Колективом інституту були одержані відомості про нові сфери застосування метода. Це не тільки дитячі дошкільні заклади та школи, але й центри реабілітації інвалідів, дітей з різноманітними проблемами розвитку, виправні заклади, вищі навчальні заклади. Унікальну казкотерапевтичну роботу з онкологічними хворими проводить Андрій Володимирович Гнездилов. Розробленням цього метода займаються також Ожиганова Г., Цопа Е., Заїка Е., Арановська-Дубовис Д., Соколов Д. та ін.

Останнім часом термін „казкова терапія” (або „корекція казкою”) все частіше з'являється на сторінках психологічних видань, адже ця система є найдавнішим педагогічним та психологічним методом. Знання про світ, філософію життя споконвічно передавалися із вуст в уста і переписувалися. Кожне нове покоління перечитувало і збагачувалося ними. Саме з таким явищем передання та засвоєння життєвого досвіду і пов'язують деякі психологи термін „казкова терапія”, розуміючи під нею способи передачі знань про шлях розвитку душі людини та соціальну її реалізацію.

Слід зазначити, що більшість серйозних психотерапевтичних шкіл зверталися до „казкового матеріалу”. Біхевіористи (Джон Уотсон, Беррес Фредерик Скінер), наприклад, пропонували розглядати казки як різноманітні форми поведінки. Представники трансактного аналізу (Ерік Берн) звертають особливу увагу на рольові взаємодії героїв казок. З точки зору юнгіанської аналітичної психології все, що відбувається в казці, є внутрішньоособистісним психологічним процесом, у якому всі частини (герої, предмети, події) є різні частини особистості. Гіпногічна школа звертає увагу на схожість засвоєння дитиною казки із гіпногічним трансом, адже казка може не лише пропонувати матеріал для засвоєння, але й навіювати життєві сценарії, моделі поведінки, цінності, принципи тощо.

Отже, діагностичними та терапевтичними можливостями казки цікавилися психологи різних напрямів у різні історичні періоди. Крім того, не є новим використання казки як своєрідного методу виховання і у педагогічній науці. Однак на сьогоднішній день поки що не досить розробленим є дослідження казкотерапії як нової педагогічної технології.

Мета статті. Саме тому мету написання цієї статті ми вбачаємо у розкритті основних особливостей та закономірностей розвитку методу казкотерапії, дотримуючись принципу історизму.

Виклад основного матеріалу. За класифікацією Зінкевич-Євстигнєєвої Т. [1] виділяються 4 етапи розвитку казкової терапії. Показовим є те, що жоден з етапів не закінчувався, поступаючись місцем новому, а своєрідно в ньому продовжувався. Спираючись на цю класифікацію, розглянемо докладніше кожен з етапів.

Перший етап казкової терапії – усна народна творчість. Її початки губляться у глибині століть, але процес усної (а пізніше й писемної) творчості продовжується й сьогодні. Казка споконвіку була основним інструментом формування світоглядних уявлень людини. За словами З. П. Васильцової [2], у казці закріплений педагогічний досвід цілих поколінь людей, отже, серед інших, можемо говорити про педагогічну функцію, яку виконувала казка у народній педагогіці.

Аналізуючи способи реалізації народної педагогіки неважко помітити, що народ-вихователь користується в першу чергу ненав'язливими методами виховання, до яких, у першу чергу, належить і казка. Вона створює сприятливі умови для творчої самореалізації особистості дитини, є своєрідним виховним прийомом, завдяки якому дитина може у власній уяві пережити різноманітні ситуації, у які потрапляють герої казок, і дійти самостійного висновку щодо доцільності тої чи іншої поведінки.

Досвід народної педагогіки у формуванні першооснови особистості людини був використаний такими видатними педагогами, як Я.А.Коменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський.

В. О. Сухомлинський приділяв значну увагу використанню казки при роботі з дітьми: „Я не уявляю навчання у школі не тільки без слухання, але і без створення казки” [3, с.164]. За твердженням визнаного педагога завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, але й серцем. В.О. Сухомлинський використовував можливості казки як професійний педагог. Відома його „Школа радості”, в якій успішно функціонувала Кімната казки. Педагогом використовувалися різноманітні прийоми роботи з казковими образами, зокрема такі, як:

- читання казок педагогом та дітьми по ролях – таке читання дозволяє дитині глибше проникнути у сутність казки, емоційно сприйняти її, відчути та зрозуміти героїв казки;

- виготовлення дітьми казкових героїв з паперу, тканини тощо – те, що діти брали участь у виготовленні ляльок, за твердженням педагога позитивно впливало на їх розвиток. Такого роду спільна праця дозволяє розвивати в дітей комунікативні вміння, створювати атмосферу

- (дружелюбний тип); 8) доброзичливість – альтруїзм – жертвовність (альтруїстичний тип).

Методика містить 128 запитань. За кожну стверджувальну відповідь виставляється один бал. Підрахунок проводиться за кожною шкалою окремо як загальна сума балів. Шкали 1, 2, 3, 4 відображають “домінування”, шкали 5, 6, 7 – “підкорення”, шкала 8 відображає “альтруїзм”.

Міра враженості визначається таким чином: 0-4 бали – низький рівень; 5-8 балів – помірний; 9-12 балів – високий; 13-16 балів – дуже високий.

Методика Лірі була використана серед студентів стаціонарної та заочної форми навчання за спеціальностями “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ. Всього в опитуванні за вказаною методикою взяло участь 126 чоловік. Наводимо результати опитування у таблиці 1.

Табл. 1.

Дані опитування за методикою Лірі

Тип групи	№	Домінування								№	Підкорення															
		До експерим.				Після експерим.					Після експерим.				До експерим.											
											Міра вираженості															
											н	п	в	д	н	п	в	д	н	п	в	д	н	п	в	д
І к у р с	авторит	2	4	4	3	2	0	3	3	підкор	2	3	3	0	3	3	3	0								
	егоїст	2	6	3	1	2	4	1	1	залеж	1	5	1	0	2	5	0	0								
	агресив	2	3	3	1	2	3	2	1	дружел	1	4	2	1	3	3	1	1								
	підозріл	1	3	2	0	2	2	2	0	альтруїзм	1	2	4	1	1	3	3	0								
Сума		7	16	12	5	8	9	8	5		5	14	10	2	9	14	7	1								
П к у р с	авторит	4	3	6	0	3	2	4	0	підкор	1	4	2	1	2	2	1	1								
	егоїст	4	5	3	2	3	5	1	0	залеж	2	2	5	0	3	5	5	1								
	агресив	1	9	2	0	0	8	1	0	дружел	1	2	5	1	2	2	4	1								
Ш к у р с	авт	3	4	6	1	1	2	5	0	підкор	2	3	2	1	2	3	2	0								
	падрі	2	5	4	1	1	4	4	1	алюру	2	1	3	3	3	2	2	2								
	вго	4	6	3	0	3	5	0	0	ваме	2	4	2	0	3	3	1	1								
Сума	іст	11	21	15	3	7	1	1	1	ж	6	9	1	5	10	11	12	5								
	аг	4	6	2	0	3	9	0	0	др	0	5	3	1	1	4	1	1								

компетентність (потреба почуватися сильним, ерудованим, здібним) і любов (потреба відчувати себе приємним, привабливим, симпатичним). В. Шутц вважає такі виміри універсальними, необхідними і достатніми для характеристики будь-якого типу стосунків. Акцентування на певному із них суттєво впливатиме на формування стилю діяльності. О.О. Кронік та Е.О. Кронік відмічають такі, на їх думку, значимі параметри індивідуального стилю: валентність, позиція і дистанція. Перша характеризується емоційністю ставлення (симпатія – антипатія) і засвідчує прагнення партнерів по спілкуванню до взаємного зближення чи виражає опозицію. Другому фактору відповідають стосунки домінування – підкорення. Третій відображає міру міжособистісної близькості.

Успішність реалізації індивідуального стилю спілкування, на думку Т. Високинської-Гонсер, залежить від таких базових утворень: директивність – недирективність; визначеність – невизначеність; анонімність – саморозкриття; вираження позитивного або негативного ставлення. На біполярні параметри індивідуального стилю вказує В.А. Ташликова і при цьому виділяє такі з них: директивність – недирективність; опіка і підтримка – підвищена тривожність; однозначність – неоднозначність поведінки; емоційна дистанція – емоційна близькість. Визначальним у міжособовому спілкуванні Р. Блейз також називає вимір домінантність – залежність, який викликає відповідну емоційну реакцію: прихильну налаштованість чи відчуженість.

Отже, на основі аналізу літератури можна стверджувати, що існують універсальні параметри, які в різних варіантах поєднуються, узгоджуються і відображають внутрішню сутність індивідуального стилю діяльності. Це: домінантність – залежність; симпатія – антипатія; формальність – особистість. Виділені параметри є полярними і відносно автономними. Кожен із них відображає особливий аспект діяльності і може бути використаний як самостійний критерій при класифікації стилів спілкування. Однак цілісне уявлення про сутність стилю може дати лише комплексна характеристика всіх проявів індивідуально-особистісного змісту.

Виявлення тенденцій у формуванні індивідуального стилю діяльності майбутніх менеджерів і було першим етапом експериментального дослідження.

Методика “Опитувальник Лірі” (автори: Т. Лірі, Г. Лефорж, Р. Сазек) дозволяє визначити такі особливості особистості як “домінування – підкорення”, що відіграє важливу роль при прийнятті управлінських рішень з опорою на власну думку чи на підкорення думці інших.

В методиці виділено 8 шкал: 1) тенденція до лідерства – власність – деспотизм (авторитарний тип); 2) впевненість в собі – самовпевненість – самозакоханість (егоїстичний тип); 3) вимогливість – непримиримість – жорстокість (агресивний тип); 4) скептицизм – впертість – негативізм (підозріливий тип); 5) поступливість – невпевненість – пасивне підкорення (тип підкорення); 6) довірливість – слухняність – залежність (залежний тип); 7) добросердечність – несамостійність – надмірний конформізм

добррозичливості і спонукання до творчості.

- створення дитьми власних казок. Цей прийом, за словами В.О.Сухомлинського: „є одним з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Разом із цим це важливий засіб розумового розвитку.” [3, с.167]. В.О.Сухомлинський значну увагу приділяв використанню прийому вигадання власної казки із розумово відсталими дітьми. За його словами, „Якщо мені вдалося домогтися того, що дитина, у розвитку мислення якої зустрічалися серйозні труднощі, вигадувала казку, пов'язувала у своїй уяві декілька предметів оточуючого світу, - значить можна сказати з певністю, що дитина навчилася мислити.” [3, с.168].

- інсценування дитьми відомих і вигаданих казок з використанням власноруч виготовлених ляльок є по суті логічним продовженням використання згаданих вище прийомів роботи з казкою. Він стимулює творчість дитини, підвищує її самооцінку, дозволяє розвивати емпатію та комунікативні навички.

Говорячи про доцільність використання казкових образів при роботі з молодшими школярами, В.О. Сухомлинський також наголошував і на необхідності застосування різноманітних прийомів роботи з казкою при вихованні підлітків: „Ось ця спеціальна робота з виховання і є читання, розповідання, драматизація, прослуховування, переживання казок. Вона не повинна припинятися в 6 – 7 класах.” [3, с. 169]. Використовуючи у своїй роботі з дітьми казку, В. О. Сухомлинський вважав її тим інструментом, що здатен не лише наблизити дітей одне до одного, спрямувати їх фантазію та уяву, але й розвинути інтелектуальну сферу дітей, зокрема й дітей із уповільненими процесами мислення.

Процес створення нових казок продовжується й сьогодні. Особливістю цього процесу є певне розширення функціонального навантаження казки, яка все частіше вигадується і спрямовується на застосування у конкретному випадку. Зокрема, відомі авторські казки А. В. Гнездилова, призначені для роботи з онкологічними хворими, система авторських казок педагогів та психологів Інституту казкотерапії (Зінкевич-Євстігнеєвої Т., Грабенко Т. тощо) спрямована на формування певних ціннісних орієнтацій дітей молодшого та середнього шкільного віку. Крім цього, вигадання власної казки потенційно сприяє розкриттю творчих можливостей особистості, дає змогу для самореалізації та підвищення самооцінки.

Загалом, на першому етапі відбувається накопичення казкового матеріалу, яке невдовзі призводить до того, що цим матеріалом починають цікавитися спеціалісти – психологи та фольклористи.

Починається другий етап казкової терапії – збирання та дослідження казок та міфів. Дослідження міфів і казок в психологічному, глибинному аспекті пов'язані з іменами К.-Г. Юнга, М.-Л. фон Франц, Б. Беттельгейма, В. Проппа та ін. Процес пізнання прихованого змісту казок та міфів триває.

Структура та особливості казок прекрасно розроблена В. Проппом [4]. На нашу думку, його особлива заслуга полягає в тому, що він одним із перших здійснив комплексне, глибоке дослідження величезного масиву

казок різних народів світу і визначив їх цінність не лише як цікавого для прочитання літературного матеріалу, але і як відображення давніх міфів та ритуалів, що супроводжували наших предків і формували їх світогляд.

Вихідним положенням В. Проппа стало положення про те, що казка зберегла сліди знаних форм соціального життя і являє собою яскравий приклад первісного мислення наших предків. Для нас це положення цікаве передовсім тому, що з цієї точки зору саме казка може надати для дослідників особистості унікальний матеріал про закономірності історичного розвитку мислення людини. На основі знання цих закономірностей можна з певною мірою достовірності пояснити причини поведінки тої чи іншої людини чи навіть спрогнозувати її.

Одним із питань, яке ставив перед собою В. Пропп і розв'язання якого, на нашу думку, допоможе у розумінні казки, є питання про те, як казка стала оповідним жанром, тобто, якщо вона відображала соціальне життя наших пращурів через відображення вірувань та обрядів, то навіщо було про це оповідати. За словами В. Проппа, первісні казки різних народів в основному відображали уявлення первісної людини про смерть, а найдавнішою основою казки є цикл ініціації – символічного обряду „помирання” однієї сутності людини і „народження” іншої (наприклад, народження дитини жінкою чи перехід від хлопчика до чоловіка). Обряд ініціації супроводжувався розповіданням, а частіше інсценуванням казки, у якій „розкривався сенс тих подій, які здійснювалися” [4, с. 355]. Функцією казки в цьому випадку було підготувати людину, над якою здійснювався обряд, до цього обряду, розповісти про те, як через цей обряд проходили його попередники. Чи не цю функцію виконує казка й сьогодні? Правда, вона вже нікого не готує до обряду у його первісному значенні, але значною мірою допомагає не лише дитині пройти етап соціалізації, але й дорослій людині знайти прийнятні варіанти рішень у різних життєвих ситуаціях тощо.

Важливою частиною казки є те, що протягом її розповіді відбувається трансформація: слабкий герой, проходячи через різні випробування, врешті решт стає сильним та самодостатнім. За словами К. Г. Юнга, це процес індивідуації, у процесі якої вже сформована свідомість повертається до свого підсвідомого, з якого черпає енергію, збагачується новими знаннями. Показовим у цьому процесі, за словами Д. Соколова, є те, що дитина тягнеться вперед, а доросла людина ніби повертається назад у дитинство, що дозволяє особистості стати більш гармонійною та самодостатньою.

Цінною для нас є також думка про те, що казка відображає функціонування архетипів – „автономних елементів несвідомої душі” [5, с. 334]. За словами К. Г. Юнга, саме у „міфах і казках, як і в сновидіннях, душа розповідає свою власну історію, і архетипи взаємодіють у своєму природному полі” [5, с. 289].

Третій етап – психотехнічний. Сучасні практичні психологічні підходи застосовують казку як техніку, як привід для психодіагностики, корекції та розвитку особистості. За твердженням Бруно Беттельхейма та Носсрата Пезешкяна, основними рисами, які роблять казку привабливою

мови ми вважаємо, що цей параметр є доволі значимим.

Досить суперечливими є судження щодо зв'язку стилю діяльності і результату роботи, а також взаємозв'язок між стилем керівництва та задоволеністю підлеглих своєю працею та її продуктивністю. Для розв'язання цієї проблеми пропонувалось враховувати не лише взаємини між керівником та виконавцями, а й особливості всієї ситуації керівництва. На цій основі були розроблені ситуаційні моделі керівництва, найбільш відомою серед яких є “імовірна модель ефективності керівництва” Ф. Фідлера. Майстерність керівництва полягає при цьому в тому, щоб відчувати “свою” ситуацію, або ж переструктурувати її в таку. Така здатність можлива на основі розвитку рефлексії, що ми розглядаємо важливою умовою вироблення індивідуального стилю в період вузівського навчання.

Досить дискусійним в науці є питання класифікації стилів. Від перших спроб К. Левіна розв'язати це завдання в “школі групової динаміки” і до сьогодні виділено чимало критеріїв та самих індивідуальних проявів стилю професійної діяльності. Класичні авторитарний, демократичний та ліберальний стиль на практиці досить рідко зустрічалися в чистому вигляді. Найбільш поширеними є змішані в певній пропорції стилі. А.Л. Журавльов і В.Ф. Рубахін пропонують виділити сім стилів керівництва: директивний, колегіальний, ліберальний, директивно-колегіальний, директивно-ліберальний, колективно-ліберальний і змішаний. Р. Лайкерт виділив чотири стилі поведінки керівника: експлуататорсько-авторитарний, прихильно-авторитарний, консультивно-демократичний і стиль, що базується на участі підлеглих у прийнятті рішень.

В кожному випадку важливі параметри, що покладені в основу виділення стилів. Так, Р. Лайкерт вказує на залежність між продуктивністю праці і стилем керівництва; Д. Мак-Грегор встановив відповідність між стилем керівництва і культурою професійного спілкування, зокрема внутрішньою переконливістю керівника щодо психологічної природи людини; Ф. Фідлер вказував на зорієнтованість на завдання, на стосунки з підлеглими чи контроль над ситуацією. А.Г.Ісмагілова при визначенні стилів спілкування за основу бере операційну структуру цілей діяльності та рівень операцій, які реалізують відповідні цілі. Наприклад, стимуляційним діям відповідають такі операції, як спонукування до активності, спонукування перспективою, позитивною оцінкою; контролюючим діям – повідомлення про правильність виконання завдань, залучення до самоконтролю тощо.

Модель міжособистісної поведінки В. Шутца дозволяє виділити функціональні виміри інтерперсональної поведінки, які проявляються в будь-якому типі соціальних стосунків. Це: включення (перебування в товаристві інших, контактування, взаємодія, спілкування з ними), контроль (вплив, прийняття рішень, керування, наполягання на своєму, спрямування дій інших, демонстрування влади) і відкритість (розкриття перед іншими своїх думок і почуттів, щирість, природність). На емоційному рівні їм відповідають такі потреби, що стосуються внутрішніх переживань людини: значущість (потреба відчувати себе гідним уваги оточуючих),

прихильники нового напрямку психологічної науки – стильової сфери особистості. При цьому одні фахівці у визначенні стилю на передній план ставлять уподобання особистості, а інші – зв'язок його з діяльністю. Обидва погляди подано у наведених нижче визначеннях. Згідно з першим поглядом, стиль людини розглядається як усталений цілісний паттерн індивідуальних проявів, що виявляється в уподобанні індивідом форми (способу) взаємодії з фізичним та соціальним середовищем (О.В. Лібін, 1994). Другий погляд відчутно виявлений у тлумаченні стилю Д.О. Леонтьєвим: “Індивідуальний стиль будь-якої діяльності є те інтегральне ціле, що пов'язує різні детермінанти діяльності, опосередковуючи їхній ізольований вплив”. [4, с.100] Завдяки цьому, наголошує автор, людська діяльність відрізняється від цілеподібної діяльності механічних пристроїв.[7, с.4]

У 60-х рр. з'явився новий напрямок – індивідуальний стиль діяльності, який, за задумом його розробників, розкривав способи, типові прийоми, манери виконання певної діяльності, причому малися на увазі ті способи і прийоми, які найбільш зручні і звичні для певної людини. У вітчизняній психологічній літературі є функціональні праці з формування індивідуального стилю діяльності (наприклад, “Індивідуальний стиль діяльності” Е.А. Климова;1969). [2]

Дослідження стилів лідерства і керівництва започаткували Ф. Фідлер, К. Левін та інші. Було визначено такі параметри як ймовірність стійкості характеристик стилю, багатомірність і функціональність, особистісна своєрідність. В цілому це націонале дослідників даної проблеми на системність в організації експериментальної роботи та аналізі одержаних результатів.

Мета статті - розглянути педагогічну проблему індивідуального стилю діяльності та надається характеристика сформованості індивідуального стилю діяльності майбутніх фахівців в сфері менеджменту зовнішньоекономічної діяльності.

Аналіз досліджень. Концепція індивідуального стилю діяльності розроблена в наукових працях В.С. Мерліна (1986), Е.А. Климова (1969), Е.П. Ільїна (1979) та ін. Особливість підходу в тому, що стиль розглядається не як окремі елементи діяльності, а як певне їх поєднання, як система прийомів і способів діяльності. «Стиль обумовлений психологічно, але не фатально детермінований індивідуальними особливостями суб'єкта, і формується як інтегральний ефект взаємодії суб'єкта і об'єкта».[2] Стиль може змінюватись при зміні умов діяльності. Таким чином, це дозволяє фіксувати змінні параметри та досліджувати міру їх вияву на кожному фіксованому етапі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми формування стилю діяльності переконує в тому, що значна увага приділялась психологічному обґрунтуванню його параметрів і проявів. Значно менша увага приділена соціальному обумовленню та ролі інших осіб у формуванні і функціонуванні індивідуального стилю. З огляду на специфіку студентського середовища, особливості роботи при вивченні іноземної

для психологічної роботи є те, що:

- глибинний сенс казки та її мораль не дидактичні. У казках немає прямих повчань (як наприклад у байках), що не відштовхує клієнта від роботи, адже коли людина відчуває на собі тиск повчання, в неї народжується протест і бажання зробити все навпаки. При роботі з казками клієнт у більш м'якій, „під нього” підведеній формі скеровується у потрібному напрямку;

- зібраність образів, невизначеність місця дії та імені головного героя. „За тридев'ять земель...”, „В деякому царстві...” – нам ніби дають зрозуміти, що така історія могла статися де завгодно. Це буде залежати від того, наскільки близько до себе нам захочеться прийняти те, що відбувається. Визначене місце дії віддаляє клієнта від подій у казці. Людині, а особливо дитині, легше перенести себе в казкову країну, ніж у чітко визначене місто. Головний герой у казці часто збірний образ. Імена головних героїв повторюються у багатьох казках. Відсутність жорсткої персоналізації допомагає клієнту ідентифікувати себе з головним героєм. Ця якість казки не створює дитячій та дорослій фантазії жодних перешкод;

- казки – це зосередження життєвого досвіду та традицій, які відзначаються багатогранністю інформації, образністю мови. Дякуючи саме образності казки легко запам'ятовуються і навіть після закінчення психологічного впливу продовжують „жити” в буденному житті, допомагаючи особистості приймати рішення. У казкових сюжетах зашифровані ситуації та проблеми, які переживає в своєму житті кожна людина. Життєвий вибір, кохання, відповідальність, боротьба зі злом – все це закодовано в казкових образах. Кожна казкова ситуація має безліч рівнів та смислів. Читаючи казку, ми підсвідомо виносимо найбільш важливий для себе. З часом ми змінюємося і ту ж саму казку розуміємо по-іншому, збагачуючи свій попередній досвід новим сприйняттям. На думку Н. Пезешкяна, так спрацьовує механізм зберігання у казкових історіях особистісного досвіду. А це, в свою чергу, робить пацієнта більш незалежним від психолога;

- ознаки справжньої казки – гарне закінчення, яке дає стійке відчуття психологічної захищеності, а також філософське, екзистенційне осмислення дійсності;

- казка зазвичай несе в собі ореол таємниці та магічності, спрямований найчастіше на розкриття творчої потенціальності. Ідентифікуючи себе з казковим героєм, особистість набирається досвіду вирішення проблемних ситуацій чарівними методами (найчастіше в дитинстві), який потім переносить у реальне життя.

Аналізуючи цей етап, слід також наголосити особливу увагу на тих функціях, які, за словами сучасних психологів-казкотерапевтів (Ожиганова Г., Цопа Е., Заїка Е., Арановська-Дубовис Д., Соколов Д.), притаманні казці на сучасному етапі її використання:

- діагностична функція (використовуючи казку як проективну методику, досвідчений фахівець може з високою мірою точності визначити причину проблеми, з якою прийшов до нього клієнт. Дійсно, коли людина

пригадує образи знайомих з дитинства казок, це одразу викликає емоційну реакцію значно полегшує знаходження паралелей у власному житті);

- терапевтична функція, яка дозволяє, по-перше, психологічно готувати особистість до напружених емоційних ситуацій, по-друге, символічно відреагувати фізіологічні та емоційні стреси, по-третє, прийняти у символічній формі свою фізичну активність і здатність діяти у кризових ситуаціях, по-четверте, відмовитися від інтелектуальних інтерпретацій і повністю прийняти всю гаму емоційних переживань, тощо;

- виховна функція. Казка є неперевершеним інструментом виховного впливу саме тому, що позбавлена директивності. Вона дозволяє у м'якій формі пояснювати дитині як варто чинити, а що може принести шкоду.

Для реалізації цих функцій можуть використовуватися як вже існуючі народні та авторські казки, так і сучасні, створені з певною метою. Спеціалісти Інституту казкотерапії говорять про використання таких видів казок для психотерапевтичної, діагностичної та виховної роботи:

- художні казки (несуть у собі і дидактичний, і психокорекційний, і навіть медитативний аспекти. Художні казки створювалися зовсім не для процесу психоконсультації, але не менш успішно йому слугують. Як різновид художніх, народні казки створювалися і створюються упродовж століть і не мають конкретних авторів. Народні казки несуть надзвичайно важливі для психологічної роботи ідеї.

Авторські художні казки більш образні, емоційні, ніж народні. Вони більш підходять для тих випадків, коли в процесі казкової терапії клієнту необхідно зрозуміти внутрішні переживання. Існує думка про те, що деякі авторські казки формують негативний життєвий сценарій, але лише в тому випадку, коли філософський, духовний сенс казки не був зрозумілим. У такому випадку роботу слід починати з переосмислення філософського сенсу казки.

- дидактичні казки створюються педагогами для „упаковки” учбового матеріалу. При цьому абстрактні символи (цифри, букви, арифметичні знаки) одухотворяються, створюється казковий образ світу, в якому вони живуть. Дидактичні казки можуть розкривати сенс і важливість відповідних знань;

- психокорекційні казки створюються для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється заміна неефективного стилю поведінки на більш продуктивний а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається. Варто оговорити, що застосування психокорекційної казки обмежене за віком (приблизно до 11-13 років) та проблематикою (неадекватна, неефективна поведінка);

- психотерапевтичні казки – казки, що розкривають сенс подій, які відбуваються. Вони не завжди однозначні і не завжди мають щасливий кінець, але завжди глибокі та проникливі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з питанням, що в свою чергу стимулює процес особистісного росту. Більшість психотерапевтичних казок присвячені проблемам життя і смерті, ставленню до надбав та втрат, коханню, любові, власному шляхові. Ці казки допомагають там, де інші психологічні

образовання, компетентностний підхід в підготовці спеціалістів для головної школи Австрії, а також основні напрямки їх післядипломного освіти.

Ключевые слова: педагогическое образование, профильное обучение, австрийская главная школа.

Резюме

Автор розглядає питання змісту педагогічної освіти, компетентнісний, практичний підхід у підготовці фахівців для основної школи Австрії та основні напрями їх післядипломної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, профільне навчання, австрійська основна школа.

Література

1. М'ястковський Михайло, Актуальні питання підготовки та перекваліфікації педагогічних кадрів в Австрії на сучасному етапі // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – Тернопіль.: ТДПУ, 2002. - № 1. – С. 112-117.
2. Пилиповський В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнического общества // Педагогіка. – 1997. - № 5. – С. 97-103.
3. Коваленко Н.В. До проблеми професійного становлення майбутніх учителів в умовах реформування середньої освіти // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського: Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – Вип. 11. – С. 46-49.
4. Сбруєва А. Недоліки сучасних освітніх реформ // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 16-20.
5. Schulpraktische Studien: Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven / Karl Klement ... (HRSRG.). – Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien-Verl., 2002. – 190 s.
6. Materialien für die Schulpraxis. – Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg / F.P. Enzinger, G. Niedermüller, A. Lobendanz. – Salzburg, 2003.
7. Programm der Lehrer/innenfort- und -Weiterbildung: Sommersemester 2006. – Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg.: Abteilung für Lehrer/innen an allgemein bildenden Pflichtschulen (Amtführender Präsident prof. Mag. Herbert Gimpl), 2006. - 333 s.
8. Seminar didaktik.: Friedrich Buchberger, Harald Eichelberger, Karl Klement, Johannes Mayer, Andrea Seel, Hubert Teml. – Studien-Verlag. Innsbruck-Wien, 1997.
9. Schulpraxis reflektieren: Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung / Karl Klement/Hubert Teml (Hrsg.) – Innsbruck; Wien: Studien-Verl., 1996. – 235 s.
10. Фришок В.Ф. До питання кадрового забезпечення профільної школи // ВДПУ ім. М.Коцюбинського: Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – Вип. 11. – С.184-185.

Подано до редакції 23.06.2006

УДК 378.47

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

*Замкова Наталія Леонідівна
доцент кафедри гуманітарних наук*

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

Постановка проблеми. Формування індивідуального стилю професійної діяльності відбувається на основі злиття природних даних, власних очікувань та ідеальних уявлень про майбутню професійну діяльність та соціального замовлення. В науці поняття «стиль» вживається в різному контексті. В традиційному баченні виділяють такі основні напрямки в дослідженні поняття: когнітивний стиль, стиль лідерства та управління, індивідуальні стилі діяльності і стилі життя.

Ідею стилю, як цілісного утворення, підтримують практично всі

14-15].

У колегіальному шкільному розвитку проводяться педагогічні конференції на теми: «Розвиток шкіл у профільних напрямках (постановка (організація) шкільної програми, розвиток та гарантії якості навчання)»; «Супровід процесу шкільного розвитку»; проводяться консультації з тематичних проектів у школі; розглядаються та надається практична допомога (шкільні навчальні пакети, консультації) із актуальних питань (як – от: читання, інтеграція розумово відсталих дітей у школу; гендер; соціальне навчання та ін.).

Шкільний менеджмент містить базові модулі (як «Комунікація і керування» (що передбачає, наприклад, виховні і освітні завдання розширення компетенції у галузі керування, різноманітні функції менеджменту у системі школи, ролі шкільних керівників у регіональному розвитку школи, релевантні наукові знання, техніки мовного керування і модерація групових процесів), «Розвиток шкіл» (освітніми і вихованими завданнями якого є дослідження тем: шкільний розвиток як процес, менеджмент якості та додаткові модулі (як «Розвиток тем» (розглядаються: можливості, шанси, межі, ролі та методи тематичної роботи «Актуальні теми», «Шкільне право і службове право»). Ці питання розглядаються на семінарах і конференціях. [7, с. 16].

«Дидактика основної школи» містить курси, в яких досліджуються актуальні аспекти навчального і виховного процесу із окремих дисциплін та профільно-орієнтованих предметів.

Отже, зміст підготовки педагога для викладання предметів основної школи Австрії, і, зокрема, реалізації профільного навчання є досить глибоким, різноплановим і продуманим. Він точно враховує усі вимоги загальноосвітні, регіональні та особистісні до виховання та набуття освіти вчителя основної школи з тим, щоб процес основної школи був продуктивний, а профільні дисципліни були улюбленими серед дітей основної школи.

Вбачаємо перспективними напрямки освіти вчителів основної школи Австрії, які готують фахівців до роботи на основі принципово нових педагогічних установок і методик виховання дитини як культурної і творчої особистості з адекватним усвідомленням своїх здібностей, можливостей і потреб, спроможної розвивати різноманітні плідні взаємостосунки з іншими людьми на рівні сім'ї, колективу, суспільства, зацікавленої у постійній самоосвіті, підготовленої до вибору майбутнього професійного шляху.

Summary

The author analysts the competence, practical approach to the education of specialists for basic school in Austria and main trends of their postgraduate education.

Keywords: pedagogical education, profile education, basic School in Austria.

Резюме

Автор рассматривает вопросы содержания педагогического

техніки бесіли. До психотерапевтичних казок можна віднести також і казки самого клієнта, казки, складені разом із клієнтом, притчі, історії Старого заповіту, деякі казки Г.-Х. Андерсена;

- медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, зняття психоемоційної напруги, створення в душі кращих моделей взаємостосунків, розвитку особистісного ресурсу. Основне завдання медитативних казок – створення у нашому несвідомому позитивних „ідеальних” моделей взаємостосунків з оточуючим світом та іншими людьми. Тому визначальною рисою медитативних казок є відсутність конфліктів та злих героїв. Цей вид казок адресований Ідеальному „Я” людини з метою його підтримання та посилення. Крім цього, ці казки відображають світлий бік подій, сприяючи прийняттю ситуації.

Третій етап слугує своєрідним відправним пунктом для формування четвертого етапу – інтерактивного, який пов'язаний із формуванням концепції Комплексної казкової терапії, з духовним підходом до казок, із розумінням казкової терапії як доцільної, органічної для людського сприйняття виховної системи, перевіреної багатьма поколіннями наших предків. На сьогодні вже існують комплексні програми із розвитку особистості шляхом застосування різноманітних методів та прийомів роботи з казкою. Зокрема, відомі програми комплексної казкотерапії Зінкевич-Свєтїгнєєвої Т., які успішно застосовуються на практиці в основному з дітьми та підлітками з труднощами у вихованні.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На перший погляд, може здатися, що казкотерапія придатна лише для роботи з дітьми, але це не так. На сучасному етапі метод казкотерапії успішно застосовується при роботі з важкими онкологічними хворими (досвід А. В. Гнезділова), підлітками із труднощами у вихованні, дорослими людьми, які з тої чи іншої причини опинилися у кризовому життєвому становищі (досвід Д. Соколова). Цей напрямок казкотерапії на сьогодні є ще недостатньо розробленим і потребує подальшого розвитку та вдосконалення. Перспективним є, на нашу думку, розвиток казкотерапії у напрямку застосування її при роботі з дорослими, а також виховання нових спеціалістів у цій галузі.

Отже, казкова терапія являє собою спостереження і розкриття внутрішнього і навколишнього світу, осмислення пережитого, моделювання майбутнього, процес підбору для кожного клієнта його „особистої” казки.

Багато хто вважає казкову терапію методом лише для дітей. Це є правильним лише у деякій мірі, адже казка спрямована до чистого, чутливого дитячого початку кожної людини.

Казкотерапія – це метод, що дозволяє послуговуватися набутиим у ході історичного розвитку людства досвідом для інтеграції особистості, для розширення і вдосконалення взаємодії людини з навколишнім світом. Основний, на нашу думку, принцип цього метода – це цілісний, духовний розвиток людини (дитини, підлітка, дорослого), це можливість створення

сприятливого ґрунту для становлення цілісної, творчої особистості.

Резюме

У своїй статті Бурчик О. подає аналіз становлення та розвитку казкотерапії як нової педагогічної технології. Дослідження проводиться із застосуванням принципу історизму, враховуючи сучасний контекст використання цього поняття в педагогіці та психології.

Ключові слова: казкотерапія, педагогічна технологія, терапія, діагностика.

Резюме

В своей статье Бурчик Е. представляет анализ становления и развития сказкотерапии как новой педагогической технологии. Исследование проводится с применением принципа историзма, принимая во внимание современный контекст использования этого понятия в педагогике и психологии.

Ключевые слова: сказкотерапия, педагогическая технология, терапия, диагностика.

Summary

The article Burchik E. represents the analysis of becoming and development of the fairy-tale therapy as a new pedagogical technology. Research is conducted with the use of principle of historical method, taking into account the modern context of the use of this notion in pedagogic and psychology.

Keywords: pedagogical technology, the fairy-tale therapy, therapy, diagnostics.

Література

1. Зинкевич-Евстигеева Т. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 315 с.
2. Васильцова З. П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
4. Пропп В. Исторические корни волшебной сказки. – Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1986. – 480 с.
5. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Минск: Харвест, 2004. – 400 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК: 378.14 +15.018 +371.302

МЕТОДИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПОРІВНЯЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ» ЗА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЮ СИСТЕМОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

*Вдовіченко Оксана Володимирівна
доцент*

*Південноукраїнський державний педагогічний
університет ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса*

Постановка проблеми. Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою. Створення передумов для входження освіти України до єдиного європейського та світового освітнього та наукового просторів шляхом впровадження в систему вищої освіти України кредитно-модульної

І в шкільному процесі розвитку автономії школами 1 зустрічаються часто вчителі, які скептично сприймають реформи. Це засвідчує, що всіх учителів основних шкіл можна умовно поділити на два протилежні табори: «реформники» (вчителі, які хочуть змін) і «охоронці» (свідомо вірні традиціям). За таких умов молоді педагоги змушені боротися за свої ідеї і звичайно реформи можуть бути багато більш результативними, якщо, по-перше, вони реалізуються у кооперації керівництва школи і вчителів, по-друге, якщо сформована відповідна педагогічна культура учителів через постійну освіту і самоосвіту учителів та через формування і зберігання позитивного психолого-педагогічного клімату у педагогічних колективах основних шкіл (як відзначають Ф.Бухбергер, Х.Темпл, Дж.Майер, У.Майерхофер, К.Клемент, А.Сеел та ін.). Тому в Австрії звертається увага на позицію вчителя у колективі, активність, пристосування, сприйняття молодих спеціалістів, відповідне реагування на інноваційні ідеї та програми, реформи. Цілком погоджуємось із думкою про необхідність і постійну актуальність всебічної підготовки вчителя, яка не повинна обмежуватись лише дидактикою, але спрямовуватись на психологічну комунікацію.

Важливим чинником тут є ресурс часу. Теоретики освітніх змін і шкільні практики однакові у вимогах щодо збільшення обсягу часу на професійне спілкування вчителів, на колективну професійну рефлексію, яка є однією з провідних ознак культури освітнього закладу, на підготовку школи до запровадження реформаційних програм [4, с. 19].

Організація системи безперервного професійного розвитку вчителів основної школи включає підвищення кваліфікації та перекваліфікацію, яку в Австрії проводять педагогічні інститути 2. Варіанти такої освіти за формами організації та вибором тем – дуже різноманітні: співбесіди, тренінги інтеракції й комунікації, консультативні співбесіди, моделі планування у підготовці заняття, робота над профільними напрямками, аналіз занять, оцінювання, фаховий супровід. Робочі групи вчителів із різних шкіл за спільною програмою проводять з різних тем щорічно так звані компактні семінари (3-5 днів) [1, с. 112-117; 9, с. 212].

Наприклад, програма курсів для підвищення кваліфікації вчителів основної школи педагогічного інституту Федеральної землі Зальцбург (Австрія) 2006 року пропонує для груп максимальною кількістю 20-35 чоловік (залежно від теми) такі розділи як, «Розвиток шкіл – загальна педагогіка», «Шкільний менеджмент», «Дидактика основної школи» [7, с. 7].

Розвиток шкіл – загальна педагогіка. В одному із таких курсів для основних шкіл у рамках 4 модулів пропонується пройти ряд методичних тренінгів, зокрема: тренінг комунікації у занятті, проблемний тренінг у занятті, навчання самовідповідальності у профільному занятті тощо [7, с.

¹ Профільна освіта реалізується через автономне планування.

² Педагогічні інститути є у кожній федеральній землі. Існують ще й інші заклади з підвищення кваліфікації, на зразок загального інституту міждисциплінарних досліджень та підвищення кваліфікації (IFF)

є формування як особистісної, так і операційно-технічної готовності педагога [10, с. 184; 3, с. 47].

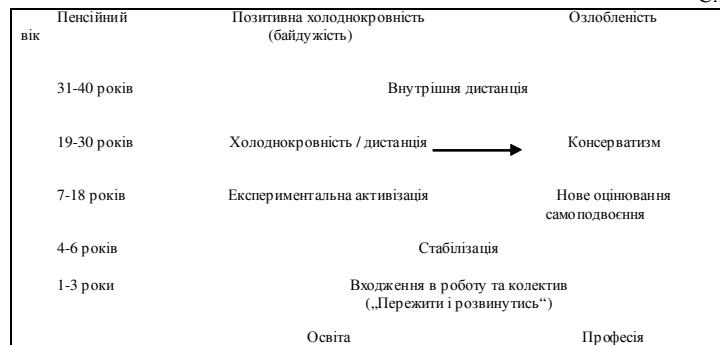
Компетентнісний підхід в оцінці і самооцінці професійної діяльності педагога основної школи зберігається протягом усього педагогічного процесу.

Актуальним питанням, яке стоїть на порядку денному сучасних завдань австрійської школи, є участь вчителя в освітніх змінах, у прийнятті конструктивних інноваційних рішень. Так, формування готовності до змін австрійського педагога основної школи передбачає: 1) високоякісну фахову підготовку з певних галузей педагогічної освіти, 2) використання досвіду роботи для розвитку професійних компетенцій, 3) надання повноважень, з одного боку, для розробки і впровадження інноваційних змін, а з іншого боку, для самоконтролю і самоаналізу; 4) позитивне ставлення до ідей і пропозицій з боку учителів.

Ставлення вчителів австрійської основної школи до інновацій, які вони повинні впроваджувати (зокрема, у організації навчальної роботи з профільних дисциплін, чи дисциплін, які є фахово-доторканими до основного питання школи) є істотно важливими. Окремі австрійські дослідники відзначають, що інновації у власній освітній роботі, сприйнятливість і позитивна, результативна реакція на відповідні інновації, а також поява власних інновативних і креативних пропозицій залежить не лише від індивідуальних особливостей учителя та загального психологічного клімату і рівня освіти школи, а також, що не менш важливо, від віку педагогів.

Так австрійський педагог Хуберман (1991), узагальнивши власні дослідження, розробив загальну „Картину професійного життя“ (схема 1) вчителів австрійських загальноосвітніх шкіл, із якої переконливо зрозуміло, що після 20 років педагогічної діяльності модель поведінки і сприйняття є консервативною – у порівнянні із молодими вчителями. [6, с. 23].

Схема 1



системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Викладачам, які готуються до створення модульно-рейтингової системи оцінювання знань і вмінь студентів, слід відрізнити поняття модульного навчання від модульно-рейтингової системи.

Модульне навчання зародилося наприкінці 60-х років в англійських країнах як удосконалений варіант програмованого навчання. Відкрито його презентували у 1972 році після всесвітньої конференції ЮНЕСКО в Токіо з питань освіти дорослих.

Відомо в основному два різновиди модульної системи: одна з них поширилась в США, а друга в Європі, ініціатором якого були педагоги Німеччини. За американським варіантом модулем вважається частина навчального дня, наповнена відповідним дидактичним змістом. При такому підході замість 6-7 годин занять повний день включає 18-21 модуль. Вільний вибір модулів об'єднує різну кількість учнів (студентів) в групі від 12-15 чоловік до 100 і більше, які складають і затверджують індивідуальний план (програму) навчання. На підставі індивідуальних планів адміністрації (деканатом) складається розклад занять [5, с. 45]. Якщо американський варіант модульного навчання націлено на створення продуманої і чітко спланованої організації проведення занять та добору їх змісту, то варіант модульного навчання у ФРН більше уваги приділяє змісту і його поділу на логічні блоки. За німецькою версією поняття модуля запозичено з архітектури і розуміється як складова частина (будівельний камінь) певної будівлі, що служить одиницею вимірювання для надання сумірності будові в цілому та її частинам.

В цілому, приймаючи за основу німецький варіант, рекомендуємо розглянути поняття "модуль" таким чином. З позицій дидактики модуль (від латинської modulus – міра) – це певна одиниця курсу. Модуль тлумачиться як програмована одиниця, яка являє собою відносно замкнутий відрізок навчання. Великі терміни навчання (курси) можуть бути поділені на певну кількість дидактично впорядкованих, з точки зору мети, змісту і методів, одиниць програми. Модуль – це динамічна структурна одиниця або функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактичне адаптованої інформації [3, с. 323-327].

Формулювання цілей статті. У даному дослідженні ми спробуємо розкрити проблему засвоєння курсу «Порівняльна психологія» за модульно-рейтинговою системою організації навчання.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [2, с. 47].

Також традиційні критерії оцінок, а саме п'ятибальна система оцінки знань студентів, що ґрунтується на іспитах і заліках як формі підсумкового контролю, має декілька суттєвих недоліків.

По-перше, вона не стимулює студента до повсякденної систематичної роботи. Спроби виправити цей недолік за допомогою проміжних колоквиумів залікового типу не дають очікуваного ефекту з причин епізодичності такого контролю і невизначеності його статусу. Врешті-решт це не заважає студенту накопичувати до сесії заборгованість з невідпрацьованих занять. Через відсутність поточного контролю на іспиті викладач і студенти відчувають певне переобтяження.

По-друге, студенти в групі відрізняються один від одного за повнотою і обсягом знань і вмінь, тому саме за кредитно-модульної системи контролю знань можна визначити адекватні здібності кожного студента.

По-третє, оцінка, яку отримує студент під час іспиту або диференційованого заліку, завжди залежить від ряду випадкових факторів, наприклад, від вибору білета, психологічного і фізичного стану студента, вимогливості і досвіду екзаменатора, а також і від його психологічного і фізичного стану, від присутності перевіряючих на екзамені поруч з екзаменатором. Традиційний іспит не виключає вплив на результат відповіді упередженості екзаменатора, викликані тими чи іншими причинами. Це призводить до моральної девальвації оцінки і зниження стимулів у навчанні.

Виклад основного матеріалу. Найважливішими положеннями кредитно-модульної системи, що забезпечують відносно цілісне розуміння її призначення та принципових моментів функціонування, є такі:

- обсяг модуля – це відносно самостійна частина навчального процесу, що містить, передусім, одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. Курс навчальної дисципліни «Порівняльна психологія» складається з одного кредита (54 години); містить **2 змістові модулі**: Теоретичні основи порівняльної психології та Відмінності психіки людини від психіки тварин;

- засвоєння модуля розпочинається оглядово-настановчою лекцією. Наступні етапи – викладення лекційного матеріалу, проведення практичних занять за опрацьованими джерелами та індивідуальна самостійна робота;

- на практичних заняттях присутні три-чотири види навчальної роботи, серед яких два є постійними (невелика письмова робота та дискусія за змістом опрацьованих джерел), інші – змінними (визначення основних психологічних понять, доповідь за рефератом тощо);

- студент може достроково вивчити і скласти "звіт" з матеріалу, що входить до того чи іншого модуля. Звіт студента за змістом конкретного модуля вважається прийнятним, якщо під час співбесіди з викладачем він продемонструє розуміння головних ідей модуля і послідовно, аргументовано викладе їх (письмово та усно);

- студенти, які засвоїли матеріал і відвідували за змістом усіх модулів до закінчення семестру, залік з цього предмета не складають;

- у разі, коли студент не зміг з тих чи інших причин вчасно скласти звіт за змістом чергового модуля, він має змогу зробити це за домовленістю з викладачем під час консультації;

над профільними напрямками), *Kontextgebundenheit* (відповідність професійно-практичній педагогічній освіті). [5, с. 39-88].

Для цього студентам- і випусникам-практикантам та вчителям важливо попередньо обговорювати один з одним навчальні ситуації, спільно їх планувати, спостерігати і пізнавати у педагогічній поведінці найсуттєвіше, обговорювати, оцінювати після занять проблемні моменти, зокрема, які стосуються фахової галузі [5, с. 89-158].

У змісті підготовки фахівців основної школи (з профільних дисциплін зокрема) передбачається **«каталог компетенцій»**, якими повинен володіти студент-практикант і, відповідно, вчитель: планова (предметний аналіз, навчальні цілі), методична (вибір загальних і специфічних методів та загальне їх планування), особистісна (ініціатива, самооцінювання/критика, самовідповідальність, вміння представити (предмет, себе), креативність, особистість вчителя, позитивна Я-концепція), соціальна (комунікація, кооперація, реалістичність, вирішення проблем і конфліктів, емпатія, групові процеси), керівна (гнучкість, можливість розуміння іншого, організація, відповідальність), мовна (мовний стандарт, зрозумілість, доречне використання голосу, мова тіла, форми професійно (фахово-) специфічного мовлення), предметна, робочо-організаційна та ціннісно-оцінна (ціннісні інструменти для загального оцінювання особистості вчителя у кінці семестру) [6].

Суттєвими якостями професійної діяльності шкільного вчителя можна вважати (погоджуючись з Пилиповським В.Я.) його соціально-особистісні і характерологічні властивості. Це зумовлено тим, що особистість вчителя накладає відбиток на все, що відбувається в класі та викликає реакцію кожної дитини на інформацію (емоційну і фахово-знанцеву) отримувану на уроці. Вчитель екстраполює особистий досвід і емоційні переживання у викладання і повсякденне спілкування з учнями, тому йому необхідно бути комунікабельним, вміти бачити навколишнє очима учнів, виховати в учнів «визнання природної і самотутньої цінності кожної людини, важливості людських взаєностосунків в процесі виховання [2, с. 19], що є важливою частиною передачі молоді накопиченого цивілізаційного досвіду і знань; культивувати теплі, емоційно забарвлені взаєностосунки з учнями, тонко сприймаючи їх безпосередні потреби, а для цього мати власну позитивну Я-концепцію; любити самодисципліну і прагнути бути хорошим учителем.

Підготовка вчителя для профільної школи вимагає нетипових для традиційної освіти вмінь: оцінювати комплекс індивідуальних особливостей підлітка з погляду його готовності до успішного навчання за певним профілем; допомагати учневі усвідомлювати себе суб'єктом вибору профілю навчання тощо. Адже ядро професійної позиції становить новий стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у «зміцненні» установок з безпрофільного на профільне навчання. Крім того, роботу вчителів у профільних класах, групах, на заняттях з профільних предметів характеризує висока педагогічна майстерність, досконаліша організація викладання дисципліни певної фахової галузі. У цьому контексті важливим

Шпехт В. (Specht W.), В. Віттенбрух (Wilhelm Wittenbruch), Г. Сейдл (Gusti Seidl), Х. Рукер (Helene Rucker). Розвиток та реагування школи на інноваційні освітні процеси досліджують та аналізують М. Крайнци-Дюр (Martlies Kreinz-Dürtt), Д. Вольхарт (Dawid Wohlhart), А. Кайпер (Anita Keiper) та інші педагога.

Структурні питання підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів Австрії досліджує М. М'ястковський.

Водночас питання змісту педагогічної освіти, компетентністний, практичний підхід у підготовці фахівців для основної австрійської школи та основні напрями їх післядипломної освіти є недостатньо висвітленими в Україні. Вони (погоджуємось із М. М'ястковським) представляють інтерес, адже на стадіях пошуку оптимальних форм, методів і змісту підготовки педагогічних кадрів напрацювання інших розвинутих держав можуть служити надійним джерелом реформування та вдосконалення вітчизняної освіти, яка відповідатиме загальноєвропейським стандартам.

Підготовка вчителів для основної австрійської школи відбувається в педагогічних академіях із навчанням щонайменше 6 семестрів (3 роки) (при наявності атестата зрілості), вчителів із загальноосвітніх навчальних предметів – також і в університетах та вищих школах художнього спрямування. Основна мета підготовки полягає в тому, щоб виробити професійні, теоретичні і рефлексивні навички в усіх проблемних сферах майбутньої педагогічної діяльності (виховання, викладання, консультування, оцінювання, управління і нововведення).

Щодо педагогічних академій, то тут за єдиним федеральним навчальним планом встановлюють навчальні цикли, які рекомендуються педагогічним академіям. При цьому закладається модель, яка повинна гарантувати тісний зв'язок теоретичних і практичних навчальних комплексів. Цикл шкільної практики присутній у кожному семестрі. Для цього у розпорядженні є широка мережа практичних шкіл із кваліфікованими вчителями. Викладач теоретичних курсів може виконувати завдання із практичних консультацій під час циклу шкільної практики. Внаслідок сприятливих умов і тієї уваги, яку приділяють циклу педагогічної практики в школі, можна охарактеризувати це як один із особливо позитивних моментів підготовки у педагогічних академіях Австрії [1, с. 113].

У центрі «шкільної практики» знаходиться особистісний професійний розвиток вчителя. Беруться до уваги суб'єктивні особливості студентів і можливості потенційного розвитку навчання для здобуття продуктивних знань у рамках рефлексивної суб'єктивної дидактики та педагогічної культури. Шкільні практичні студії рекомендують особистісну орієнтацію у навчанні переносити у практичну роботу з учнями в основній школі.

Практична освіта вчителя основної школи, набуття досвіду в організації профільних занять (і основних питань/профільних напрямків в цілому) будується на "4-К-моделі" (за Хубертом Бренном, 1996, І. 39-88). Це поняття включає компоненти: Kooperation (кооперація), Kontinuität (постійність, безперервність, послідовність), Kriterienbezogenheit (робота

■ за організації індивідуальної навчальної діяльності залишається актуальним питання про стимулювання систематичної самостійної роботи студентів з першоджерелами;

■ виконання навчальних завдань оцінюється певною кількістю балів, облік яких ведуть як викладач, так і сам студент. Оскільки заздалегідь відомо, яку кількість їх треба набрати для того, щоб отримати оцінку „5”, „4” або „3”, кожен студент має можливість упродовж усього періоду вивчення предмета контролювати та свідомо регулювати успішність свого просування в засвоєнні курсу шляхом цілеспрямованого планування та розподілу своїх зусиль для досягнення навчальних результатів, що відповідають його запитам. Остаточна оцінка успішності вивчення предмета визначається підсумовуванням балів, що були отримані студентом за виконання всієї сукупності навчальних занять;

■ з метою стимулювання навчальної активності студентів за підсумками загальної суми набраних балів визначається десятка найкращих студентів з предмета.

Структура модульно-рейтингових завдань складається з трьох теоретичних питань (п'ять варіантів). Кожне питання оцінюється від 0 до 5 балів. Відсутність відповіді оцінюється 0 балів [4, с. 152].

Якщо є визначення головного питання, але воно не розкрито і не пояснено, відповідь оцінюється одним балом.

Двома балами оцінюється відповідь, в якій студентом не виявлено розуміння основного змісту навчального матеріалу або в якій він припустився декількох суттєвих помилок.

Три бали ставиться за повну відповідь, в якій допущено суттєву помилку або відповідь неповна, нелогічна.

Чотири бали виставляється за повну і правильну відповідь на підставі вивчених теорій, теорем, правил тощо, матеріал викладено в певній логічній послідовності, при цьому виявлено дві-три несуттєві помилки.

Якщо відповідь повна і правильна, дана на основі відповідних теоретичних положень, матеріал викладено в певній послідовності, логічно і без будь-яких помилок, то виставляється п'ять балів.

Крім теоретичних питань до модуля входять 5 тестових завдань, відповіді на які оцінюються 1 балом. Кожен модуль передбачає написання двох письмових робіт, таким чином, загальна кількість робіт – чотири. Максимальна кількість балів за одну роботу дорівнює 20 балам. В академічний журнал за виконання завдань однієї роботи виставляються такі оцінки: за 15-16 балів - "3", за 17-18 балів - "4", за 19-20 балів - "5". Оцінка "2" ставиться, якщо студент не набрав 15 балів за роботу.

Ця градація доведена експериментально і виводиться із загальної кількості балів, що отримує студент за всі письмові роботи, де: 60-75 балів або відсотків, дорівнюють оцінці "3", 76-85% - "4", 86-100% - "5". Незадовільна оцінка ставиться, якщо студент набрав менше ніж 60% балів. Також поруч з визначеними оцінками виставляються бали від "2" до "5" (за традиційною системою оцінювання) за відповіді в усній, письмовій формі, за експериментальну роботу та інші види діяльності, що здійснює студент

протягом заняття, які враховуються при їх (балів) підрахуванні.

Екзаменаційна оцінка виставляється за результатами модулів, тобто, як форма, екзамен не проводиться, що узгоджено положенням про організацію навчального процесу у вищих закладах освіти [1, с. 52].

Якщо студент повторно виконав завдання одного модуля і все ж таки не набрав 60 балів, йому пропонується дати відповідь на серію з 50 тестів одного виду, подібних до тестових завдань модулів. Зміст цих 50 тестів повинен охоплювати весь курс дисципліни, що викладається. Якщо після відповіді на 50 тестів студент не набрав 60 балів, його направляють на іспит з комісією.

Студент може пересклати будь-який один модуль лише тільки один раз. Тоді з двох спроб написання модуля виставляється вища оцінка.

Таким чином, узагальнюючи результати виконаного дослідження, можна зробити наступні **висновки**:

по-перше, визначено, що традиційні критерії оцінок, а саме п'ятибальна система оцінки знань студентів, що ґрунтується на іспитах і заліках як формі підсумкового контролю, має недоліки;

по-друге, уточнено, що модуль – це динамічна структурна одиниця або функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації;

по-третє, представлено найважливіші положення навчальної дисципліни «Порівняльна психологія» за модульно-рейтинговою системою організації навчання, що забезпечують відносно цілісне розуміння її призначення та принципові моменти функціонування;

по-четверте, виявилось, що використання квізів і систематичне оцінювання студентів на заняттях створює атмосферу товариського змагання, активізує діяльність студентів на кожному занятті за одержання якомога вищої оцінки. Студенти бачать перспективу навчання, усвідомлюють цінність кожної відповіді або практичної дії.

Резюме

У даній роботі особливу увагу приділяється проблемі засвоєння курсу «Порівняльна психологія» за модульно-рейтинговою системою організації навчання, а також представлено найважливіші положення навчальної дисципліни, що забезпечують відносно цілісне розуміння її призначення та принципові моменти функціонування. Уточнено, що модуль – це динамічна структурна одиниця або функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації.

Ключові слова: порівняльна психологія, модуль, модульно-рейтингова система організації навчання квизи, кредит.

Резюме

В данной работе особое внимание отводится проблеме усвоения курса "Сравнительная психология" за модульно-рейтинговой системой организации обучения, а также представлены важнейшие положения учебной дисциплины, которые обеспечивают относительно целостное понимание ее назначения и принципиальные моменты функционирования. Уточнено, что модуль – это динамическая структурная единица или

Clause is devoted to a problem of motivation in educational activity, which is considered in close communication with self-determination.

Keywords: professional self-determination, internal position.

Література

1. Афанасьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., Наука, 1974. – 380 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М., Международная пед. академия, 1995.
3. Виллонас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М., 1986. С.3.
4. Залесский Г.Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения. – Вестник МГУ. Сер 14. Психология, №2.. – М.: 1998, – С.58-67.
5. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
6. Леонтьев А.М. Потребности. Мотивы. Эмоции. Конспект лекций. – М., 1971. С.5.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1976.

Подано до редакції 17.06.2006

УДК 371.56

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ АВСТРІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Загоруйко Людмила Павлівна,
аспірант кафедри педагогіки*

Інститут філології й журналістики, Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського

Постановка проблеми. Питання підготовки вчителя до роботи в школі є постійно актуальним. На сучасному етапі, в умовах швидких технологічних змін у суспільстві, оновлення освіти (через профілізацію, застосування нових інформаційних технологій, інноваційних методик навчання тощо) кваліфікаційні вимоги до учителів значно зростають. Це спричиняє необхідність враховувати ті переваги й особливості, які простежуються у провідних державах Європи [1, с. 112].

Цікавим у цьому плані є досвід підготовки вчителів Австрії. Сьогодні ведуться інтенсивні реформні дискусії щодо змісту, форм і методів освіти австрійських педагогів. При постановці вимог до кваліфікованого вчителя враховується різноманітність і особливості фахових напрямків, структура і планування вчительської освіти, а також постановка цих питань у освітньо-історичному контексті.

Мета статті – висвітлити питання змісту педагогічної освіти, компетентністний, практичний підхід у підготовці фахівців для основної школи Австрії та основні напрями їх післядипломної освіти.

Аналіз останніх публікацій і виклад основного матеріалу. Об'ємні описи і аналізи ситуації вчительської освіти в Австрії можна знайти в працях Н. Бренна (Hubert Brenn), Ф. Бухбергера (Friedrich Buchberger), К. Клемента (Karl Klement), Н. Темла (Hubert Tendl), Е. Освальда та ін., які звертають увагу на необхідність конструктивної співпраці педагогів основної школи у практичній роботі, спільного обговорення проблемних питань, що виникають під час педагогічної діяльності, відкритих занять, орієнтованих на створення позитивного клімату як у педагогічному колективі, так і на заняттях з усіх дисциплін. Питання якості освіти вчителів, забезпечення компетентісного підходу та професіоналізму педагогів розглядають Крайнер К. (Komrad Kreiner), Альтріхтер Х. (Altrichter, H.),

відповідає бажанню знайти певне становище у суспільстві. Майже відсутні виявилися мотиви позначені як загальносоціальні. Для більшості професія виступає як реалізація своїх бажань, потреб, інтересів.

Аналіз просторової перспективи, який проводився на основі методики „Незавершені пропозиції”, проілюстрував централізацію на минулому, що свідчить про те, що студенти відчувають невпевненість у майбутньому.

Також одним із завдань, яке було нами поставлено, було вивчення взаємозв'язку рівня розвитку внутрішньої позиції і тривожності. Рівень ситуативної тривожності ми виявили за допомогою методики „Шкала реактивної особистісної занепокоєності” Спілберга-Ханіна. Аналіз причин напруги показав, що найбільшу невпевненість викликають аспекти, пов'язані з навчанням (з кінцевим результатом вивчення предметів), контролем знань: „Побоюю не скласти іспит”, „Відрахують”. Для багатьох майбутнє викликає занепокоєність, відсутність чітких перспектив пояснює зростання невпевненості у собі (85 %).

Найменшу вагу мають міркування, в яких виявляється занепокоєність, пов'язана із здібностями (15 % опитуваних). Це свідчить, на наш погляд, про те, що: по-перше – професійна діяльність ще не займає в структурі мислення значне місце (воно ще не сформоване), по-друге – про відсутність критичного ставлення до себе.

Висновки. Таким чином, ми можемо стверджувати, що розвиток внутрішньої позиції професіонала в більшій мірі визначається не зовнішніми умовами, а внутрішніми передумовами. Тільки тоді, коли діяльність набуває особистісний зміст, починається формування внутрішньої позиції професіонала. Особливістю професійного самовизначення майбутніх вихователів, психологів є наявність певного конфлікту – вже на початковому етапі навчання вони розуміють неповну відповідність своїх бажань і намірів тим можливостям, які існують. Соціально-економічні умови також не сприяють вибраній сфері діяльності.

Поряд з тим, позитивний розвиток внутрішньої позиції професіонала у студентів-психологів відрізняється стійкістю мотиваційної сфери, розвинутою рефлексією. Виділення типів внутрішньої мотиваційно-потребної сфери діяльності створює можливості для більш ефективної підготовки майбутніх спеціалістів.

Резюме

Стаття присвячена проблемі мотивації в навчальній діяльності, яка розглядається в тісному зв'язку із самовизначенням та професіоналізацією.

Ключові слова: професіональне самовизначення, мотиваційна регуляція, внутрішня позиція.

Резюме

Статья посвящена проблеме мотивации в учебной деятельности, которая рассматривается в тесной связи с самоопределением и профессионализацией.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивационная регуляция, внутренняя позиция.

Summary

функциональный узел учебно-воспитательного процесса, завершённый блок адаптированной информации.

Ключевые слова: сравнительная психология, модуль, модульно-рейтинговая система организации обучения, квизы, кредит.

Summary

In this work special attention is removed to the problem of mastering course “comparative psychology” after the modular- rating system of the organization of instruction, and the most important positions of training discipline are also represented, which ensure the relatively integral understanding of its designation and the fundamental moments of functioning. It is refined, that module - these are dynamic structural unit or the functional subassembly of education and teaching process, the final block of adapted information.

Keywords: comparative psychology, module, the modular- rating system of the organization of instruction, kvizy, credit.

Література

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП "Компас", 1997. – 64 с.
2. Васильов Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
3. Корнеев Ю.М., Сипачев В.А. Опыт создания и применения системы рейтинга // ЖВХО им. Д.И. Менделеева. – 1990. - №3. – Т. XXXV. – С. 323 - 327.
4. Романов А. Методика підготовки і проведення тестового контролю в навчальному процесі // Завуч. – 2001. - №1 (79). – С. 148.
5. Романовський О. Особливості вищої освіти США (книжка в журналі) // Рідна школа. – 2000. - №2. – С. 31-50.

Подано до редакції 12.06.2006

УДК 37.013.74

ПЕДАГОГІКА УСПІХУ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ: МИНУЛЕ І СУЧАСНЕ

*Вергазова Лариса Георгіївна
здобувач кафедри педагогіки*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, що відбуваються у нашому суспільстві протягом двох останніх десятиліть, зумовили появу великої кількості нових вітчизняних педагогічних технологій. Багато з них базується на новому прочитанні досягнень минулого. З-посеред таких відроджених навчально-виховних концепцій педагогіка успіху переживає зараз найбільше піднесення [1, с.5]. У розробці принципів положень цієї педагогіки значну роль відіграли праці видатного французького педагога Селестена Френе. Ще на початку минулого століття він відчув і зумів точно сформулювати ті вимоги, які демократичне суспільство має висувати перед школою. Його думки дивували і дивують зараз своєю актуальністю. За даними Світової електронної бібліотеки, майже 20 тисяч учителів є послідовниками С. Френе, 100 громадських шкіл працюють за його методикою, ще більша кількість використовують його методи навчання і виховання частково [3, с.121]. Тому не дивно, що педагогічна спадщина

С. Френе стала предметом досліджень багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених. Серед них Н. Джакобіні, Дж. Жерарден, А. Левін, Г. Семенович, П. Кланше і Дж. Тестаньєр, Л. Легран, Дж. Шлеммінгер, Л. Брульєр, В. Лі, Дж. Лемері, Л. Морі, Д. Сейєрз, С. Роше, Б. Вульфсон, П. Браїловська, О. Сухомлинська, І. Суржикова, Т. Зеліб та ін.

Аналіз останніх досліджень. Але, не зважаючи на міжнародну популярність творчих робіт С. Френе, зазначають вітчизняні науковці, „рано говорити про широке застосування його ідей і методів у сучасній українській школі” [3, с.123]. Можна також стверджувати, що чекає своїх дослідників і питання взаємозв'язків оригінальних ідей Френе з українською педагогікою. Це тим більше цікаво, що хоча його ім'я з'явилося в українській педагогічній пресі ще у 1920-і роки, а сам педагог-новатор у 1925 році у складі делегації навіть побував у Радянському Союзі, зокрема в Україні, майже сімдесят років С. Френе та його творча спадщина були невідомі широкому педагогічному загалу нашої країни.

На сьогодні перед українськими науковцями постає завдання з'ясувати місце педагогічної спадщини С. Френе у формуванні не тільки західноєвропейської, а й загальноєвропейської педагогічної традиції, яка вправове здобутку й українських педагогів-новаторів.

Отже, **метою статті** є актуалізація концептуальних положень педагогіки успіху С. Френе і специфіка її розвитку у теорії і практиці вітчизняних педагогів 1990-х років.

Виклад основного матеріалу. Праці Селестена Френе вчені по праву відносять до концептуальних основ „нового виховання”. Ця педагогічна течія виникла наприкінці XIX століття і мала широку географію розповсюдження. Прибічниками „нового виховання” називають фундатора Вальдорфської школи Р. Штейнера (Німеччина), О. Декролі (Бельгія), М. Монтессорі (Італія), А. Фер'єра (Швейцарія), А. Нейлла (Англія). Найбільш яскравими представниками „нового виховання” у царській Росії були П. Блонський, К. Ушинський і Л. Толстой. Не зважаючи на велике розмаїття ідейно-теоретичних положень, які висувалися цими неординарними педагогами, усіх прибічників „нового виховання” об'єднував психобіологічний підхід до проблеми розвитку і навчання дитини. Вони критичували „педагогічний традиціоналізм” і вважали найголовнішим чинником ефективного виховання демократичні, рівноправні відносини з дітьми. Роль вчителя у таких стосунках спрямована на те, щоб допомогти дитині розкрити її власні сили для саморозвитку.

Свої педагогічні принципи С. Френе обґрунтував у працях „Нова французька школа”, „Природний метод навчання мови”, „Педагогічні інваріанти” [9] тощо. У цих дослідженнях автор виходить із наступних педоцентричних ідей „нового виховання”: основною метою виховання є максимальний розвиток особистості дитини; навчання орієнтується на індивідуальний життєвий досвід дитини і відбувається в атмосфері емоційного задоволення, щастя і успіху.

Втілити ці ідеї у життя педагогу допомогли особливі прийоми і методи, які назвали „технікою Френе”. Так, наприклад, С. Френе

себе.

Виклад основного матеріалу. Навчальну діяльність, на думку Й.А.Зимової, характеризують: а) мотиви досягнення, б) процеси пізнання. Навчальна діяльність суб'єкта реалізується за допомогою спеціально поставлених викладачем завдань. Ефективність цієї діяльності залежить від того, чи знаходиться вона в центрі мотиваційного ядра потреб особистості, чи служить для задоволення інших мотивів.

Л.І. Божовіч, визначаючи внутрішню позицію, розуміла під нею систему реально діючих мотивів особистості по відношенню до оточуючого середовища або до будь-якої сфери діяльності (наприклад, „широкі соціальні мотиви навчання”). За Л.І. Божовіч, внутрішня позиція особистості – не нав'язаний ззовні, а прийнятий людиною вибір свого місця в житті, опосередкований внутрішніми мотивами [2].

З метою вивчення видів мотивації професійної діяльності нами було здійснено емпіричне дослідження майбутніх педагогів – студентів факультету дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету (студенти I – 3 курсів), всього – 65 студентів.

Для вирішення поставлених завдань ми використовували наступні діагностичні методи: спеціально розроблену анкету, проєктивну методику „Незавершені пропозиції”, тести „Шкала особистісної і реактивної тривожності” Спілберга-Ханіна, „Ціннісні орієнтації” (варіант А.М.Леонтьєва), „Рівень суб'єктивного контролю” (Е.Ф.Бажина, А.М.Еткінда).

Методика „Незавершені пропозиції” дала можливість одержати матеріал для аналізу мотиваційно-змістовних утворень.

Аналіз мотивів по методиці «Незавершені пропозиції» показав, що при обґрунтуванні свого професійного вибору студенти використовують занадто вузький діапазон мотивацій. Відповіді студентів були доволі стандартними і однотипними. Найбільш розповсюдженою була фраза: „Бажаю бути вихователем (або психологом), „Бажаю одержати вищу освіту”, що свідчить про недостатність розуміння свого вибору. Домінуючим мотивом для 45 студентів (I група) виступив мотив набути професію. Любов до дітей (потреба спілкуватися з дітьми), обґрунтований вибір саме цієї професії виявився провідним для 20 студентів (II група). Цей мотив відбиває здебільшого емоційне відношення до предмету майбутньої діяльності.

Як прояв потреби в самовдосконаленні ми виділили ті відповіді, в яких присутнє бажання досягти найвищих результатів в своїй діяльності, намір оволодіння професійною майстерністю. Значущим цей результат виявився для опитуваних I та II групи. А саме, опитувані цих груп не тільки бажали пов'язати себе з цією професією, але й мали намір добитися успіху. Нацлієність на успіх, самовдосконалення відрізняють професіонала. Значним цей мотив виявився для респондентів I групи (внутрішня позиція – позитивна).

Для студентів I та II груп актуальним виявився мотив престижу, який

факторів діяльності з внутрішніми властивостями і можливостями людини, як регулятор дії, як прагнення до цільового стану, як сукупність спонукань [6, с.5].

Стосовно процесів пізнавальної та інтелектуальної діяльності, мотиви класифікуються як вікові, когнітивні, зовнішні, внутрішні, соціальні, індивідуальні, інтелектуальні, мотиви запобігання невдачі і досягнення успіху, мотиви самоактуалізації.

Деякі з них достатньо обґрунтовані, серйозно розглянуті дослідниками. К.Аткінсон розробив теорію поведінки людини, орієнтовану на досягнення. Ним був виділений мотив досягнення як один з могутніх двигунів людської поведінки. Цей мотив включає: прагнення до успіху (змагання, престиж, кар'єра), прагнення до підвищення рівня власних можливостей, прагнення до самовиразу і самоактуалізації.

Мотив досягнення, який пов'язаний з рівнем домагань суб'єкта, за позитивних умов, може привести до значного поліпшення результатів діяльності. Фактором, що оптимізує дієвість мотиву є усвідомлення суб'єктом результатів своєї діяльності. При відсутності можливості отримувати інформацію про результати своєї діяльності роль цього мотиву знижується.

Мотиви самоствердження і самоактуалізації (якісного зросту) у К.Роджерса пояснюються тим, що доброзичливе відношення автоматично обумовлює розквіт особистості, її активну організацію.

Пізнавальні мотиви розглядали Дж.Брунер і Д. Берлайн. На думку цих дослідників, пізнавальні мотиви пов'язані з самою інтелектуальною діяльністю, з її процесом і результатами. Дієвість цих мотивів полягає в адекватному виборі об'єктів вивчення і формування відповідної спрямованості навчальних дій. Ці мотиви здатні стимулювати дослідницьку і пізнавальну активність, яка здійснюється без підкріплення заради неї самої, заради бажання дізнатися про нове, невідоме.

В процесі навчання людина (суб'єкт) вступає в процес індивідуального сприйняття досвіду, до оволодіння навичками і знаннями, закріпленими в різних видах діяльності, до активної взаємодії, до спонукання самовдосконалення в процесі самоактуалізації і самоствердження [5, с.26].

Мотивація впливає на суб'єкт і його діяльність на всіх етапах навчання. Мотивація виявляється у способі поведінки того, хто навчається, визначається їх минулим досвідом і уміннями, які вже придбані. Як стверджує З.Стоун, це дозволяє передбачити „шлях розвитку мотивації, шлях підвищення мотивації, це не що інше, як особливо тонке застосування методик, які її стимулюють, допомагають переборювати негативне відношення до деяких типів навчання, виробляти захопленість ними”.

Проблема ієрархічного співвідношення мотивів, які регулюють навчальну діяльність, добре розроблена як в вітчизняній, так і зарубіжній літературі. Але ця проблема і сьогодні є досить актуальною.

Мета нашої статті полягає у дослідженні мотивації професійної діяльності та відношення людини до своєї майбутньої професії і до самої

стверджував, що традиційний пояснювально-ілюстративний метод стає неефективним у навчанні, адже це індивідуальний процес, який здійснюється через спілкування, самовираження, спроби і помилки. Зробити навчання результативним і приємним для дітей допомагає „метод експериментального нащупування”, при якому, підкреслював С. Френе, дитина має право на помилку, а вчитель не ставить за це погану оцінку.

Експериментування і колективні форми праці створюють сприятливі умови для співробітництва і демократії в класі, де учні і вчителі виступають як товариші, учасники одного процесу. Педагогіка С. Френе зорієнтована на життєві ситуації, мета яких – вирішення певних проблем, пов'язаних із життям дитини, класу, громади. У такій ситуації діти вмотивовані і зацікавлені в опануванні нових знань, вмінь і навичок, які їм не нав'язуються.

Реалізація принципів педагогіки успіху стала можливою завдяки використанню у школі С. Френе нових матеріальних засобів навчання і виховання: 1) вільних текстів; 2) шкільної типографії; 3) картотеки; 4) документальної бібліотеки; 5) шкільної газети; 6) міжшкільного листування; 7) нової організації шкільного життя і класного простору.

На думку С. Френе, застосування нових прийомів і методів навчання змінює підхід до навчального матеріалу, саму систему викладання і відносини у класі. Діти можуть здобувати знання різними способами, а не тільки у тій формі, яку нав'язує їм учитель. Таким чином, кожна дитина здобуває знання і розвивається своїм власним темпом, що залежить від природних здібностей дітей, особливостей їх характеру тощо.

Одним із найважливіших елементів „техніки Френе” є „вільний текст”. Організація роботи з „вільними текстами” пов'язана із засвоєнням писемної форми мовлення. Традиційно навчання письму базується на навчанні читання. У С. Френе навчання читання навпаки базується на творчій писемній діяльності. Це невеличкі твори, в яких діти розповідають про те, що їх хвилює, описують свої враження. Найкращий текст відбирається, обговорюється всім класом, коригується, він стає „текстом дня”, а потім друкується, причому все це роблять самі діти.

Ці „вільні тексти” були не тільки засобом навчання рідної мови. Вони відігравали неабияку роль і у вихованні дітей, адже С. Френе надавав великого значення проблемам морального виховання. Словесний метод морального виховання С. Френе вважав неефективним, тому що моральну особистість може виховати тільки життя, тобто конкретний досвід дитини. Педагог писав: „Якщо дитині без кінця повторювати прописні істини і промовляти тріскучі фрази, то слова і поняття втратять для неї своє істинне значення, вона не навчиться думати самостійно, а її внутрішній світ виявиться суттєво збіднілим” [9, с.151]. Така філософія виховання потребує від вчителя відвертого прийняття принципу „прихованої педагогічної позиції”, яка, за формулюванням П. Підкасистого, полягає у наступному: “дитина має жити, а не виховуватись, дитина має проживати щастя життя, а не готуватися до щастя життя; щоб бути щасливою, дитина не повинна відчувати педагогічного керівництва” [6, с.77]. Тому творча робота дітей

над „вільними текстами” стала стрижнем усього навчально-виховного процесу у школі С. Френе, і саме вона, на наш погляд, сприяла втіленню у життя педагогіки успіху.

Наріжний камінь філософії педагогіки С. Френе – високий рівень педагогічного спілкування з дітьми. У межах такого спілкування слово вихователя – це не моралізаторство, а слово з надзавданням, сутність якого не тільки в тому, що воно несе емпатійне ставлення дорослого до дитини, а й збуджує її на активний діалог з самою собою, провокує її рефлексію. Ефективність діалогу між учителем і учнем залежить саме від того, наскільки вміє вихователь користуватися силою слова, яке „модельное особистісне самовдосконалення” [7, с.87]. Йдеться, звичайно, не про красномовство, а про вміння педагога відчувати і себе вихованцем. Представник російського „нового виховання” Л. Толстой писав з цього приводу: «...воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймем, что воспитать других мы можем только через себя, воспитывая себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить» [8, с.346].

Педагогічні підходи Л. Толстого збігаються з поглядами С. Френе на виховний аспект дитячої словесної творчості. Розкута бесіда великого письменника з селянськими дітьми, різноманітні усні творчі завдання, які виникали спонтанно і тому були органічно пов’язані з конкретними інтересами конкретних дітей (принцип „саме тут – саме так”), передумовили неперевершений рівень педагогічного спілкування, результатом якого стали дитячі твори, де свіжість і виразність мовних засобів, щирість почуттів переконали Л. Толстого у тому, що діти є найкращими письменниками, і дорослим треба вчитися їх вмінно дивуватися і по-новому бачити світ. Ці висновки Льва Толстого, як і ідеї Селестена Френе щодо „вільних текстів”, свідчать про їхній великий виховний потенціал, який вбачали видатні педагоги-новатори у розвитковій дитячій літературній творчості.

Такий погляд на словесну творчість дітей знайшов свого послідовника в особі талановитого українського педагога радянської доби Василя Олександровича Сухомлинського. Оскільки педагогічні погляди В. Сухомлинського, як пишуть М. Сметанський і В. Галузьяк, більшою мірою співзвучні ідеям екзистенційно-гуманістичної психології, особливої уваги він надавав „парній” педагогіці (педагогіці „духовного співробітництва”), особистому прикладу вихователя, індивідуальним бесідам, задушевним розмовам і розповідям [2, с.124]. Звідси надзвичайного значення набувало у В. Сухомлинського слово вихователя.

В. Сухомлинський писав, що слово – „найтонший інструмент людського виховання” [4, с.507]. Виховання чутливості до слова та його відтінків – одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності. Аналізуючи поетичну творчість учнів, їх працю над

розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

3.Салимова К. Из истории школы и педагогической мысли в Англии в период промышленной революции // Из истории зарубежной школы и педагогики / Отв. ред. Н.А. Константинов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 430 с.

Подано до редакції 22.06.2006

УДК. 371.7

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Ендеберя Ірина Володимирівна,
асистент кафедри практичної психології*

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. В сучасних умовах відбувається процес оновлення психолого-педагогічного змісту діяльності освітніх закладів України, трансформації традиційної освіти в особистісно-орієнтовану.

Виходячи з цього, однією з важливих проблем виступає концепція спонукальних стимулів, яка базується на знанні мотиваційно-потребної сфери студента, диференціації стимулів, залежно від індивідуальних особливостей суб'єкта навчання, специфіки виду діяльності, в яку він включений.

Функціональну роль мотиваційно-сислової регуляції професійної діяльності можна охарактеризувати здатністю побудови суб'єктивного образу професійної діяльності. Професійна ідентифікація, як усвідомлення образу професійної діяльності, реалізує уявлення особистості про власне майбутнє. Своім змістом професійна ідентифікація охоплює не тільки теперішнє, але й віддалене майбутнє у його очікуваних аспектах. Масштаб мотиваційно-вольової регуляції визначає загальну стратегію поведінки, яка включає інтелект і волю в структуру особистості, об'єднуючи їх з потребами, інтересами, всією мотивацією особистості [1, с.263]. Згідно з психологічними дослідженнями, знання стає дієвим в випадку, якщо набуває для людини статус цінності [4, с.58-67].

Сам термін „мотивація” найчастіше використовується для позначення психологічних процесів, „... які спонукають і направляють ставлення суб'єкта на життєво важливі цілі, умови, предмети, які визначають його упередженість, вибірковість, кінцеву спрямованість психічного відображення і регулювання його активності” [3, с.3].

Аналіз останніх досліджень. У відомих положеннях С.Л.Рубінштейна мотивація визначається як психічна детермінація [7]. Також йому належить важливе місце в вивченні проблеми особистісного розвитку в процесі професіоналізації. С.Л.Рубінштейн виділив два основних способи існування і, відповідно, ставлення людини до життя. Перший спосіб – це життя, яке не виходить за межі зв'язків, в яких живе людина. Оточуюче життя виступає суб'єктом замість людини. Другий спосіб – існування пов'язане з проявом внутрішньої рефлексії, яка виведе людину з замкнутого кола життя.

Визначення змістовної, сингретичної сутності мотивації можна знайти у А.М. Леонтьєва. У його розумінні, мотивація є внутрішнім складним механізмом, який співвідносить вплив зовнішніх для особистості

проаналізований сьогодні з метою пошуків ефективних шляхів інтеграції педагогічної освіти України в європейський освітній простір.

Висновки. Враховуючи вище зазначене, можна зробити наступні висновки. По-перше, не зважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених розвитку педагогічної освіти в Німеччині, багато питань залишаються невисвітленими. По-друге, невизначеність багатьох питань означеної проблематики актуалізує тематику нашого дослідження, яке ми плануємо зосередити на вирішенні наступних питань: на визначенні етапів історичного розвитку педагогічної освіти в Німеччині та їх характеристики; на висвітленні суспільно-політичних та соціокультурних умов виникнення, становлення, розвитку і модернізації системи педагогічної освіти в Німеччині; на узагальненні філософсько-світоглядних засад розвитку педагогічної освіти в країні, розкритих у працях класичної німецької філософсько-педагогічної думки; на з'ясуванні особливостей сучасних підходів німецьких освітян до розбудови системи педагогічної освіти та основних тенденцій її подальшого розвитку; на розкритті теоретичних основ розвитку педагогічної освіти в Німеччині у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття; на аналізі змісту і методів реалізації завдань професійної підготовки вчителів країни в досліджуваній період; на визначенні актуальних для запозичення вітчизняною вищою педагогічною школою прогресивних ідей та педагогічних технологій професійної підготовки вчителя – професіонала.

Резюме

У пропонованій статті автор робить спробу проаналізувати стан дослідженості проблеми виникнення, становлення, розвитку і модернізації системи педагогічної освіти в Німеччині та визначити низку невисвітлених раніше питань стосовно означеної проблематики.

Ключові слова: педагогічна освіта, система освіти, процес історичного розвитку, історико-педагогічний аналіз.

Резюме

В данной статье автор пытается проанализировать степень исследованности проблемы возникновения, становления, развития и модернизации системы педагогического образования в Германии и определить перечень ранее не раскрытых вопросов, связанных с заявленной проблематикой.

Ключевые слова: педагогическое образование, система образования, процесс исторического развития, историко-педагогический анализ.

Summary

The author analyses scientific monographs concerning the rise, development and modernization of pedagogical education in German trying to definite unresearched questions.

Keywords: pedagogical education, educational system, historical development, historical and pedagogical analysis.

Література

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К.: Просвіта, 1996. – 312 с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і

скарбницями рідної мови, В. Сухомлинський підкреслював: „...слово відбивало велику внутрішню роботу підлітка, спрямовану на самовиховання почуттів” [4, с.508].

Підходи В.О.Сухомлинського до дитячої словесної творчості багато в чому збігаються з настановами Селестена Френе, практична педагогічна діяльність якого також не підпорядковувалась зовнішнім приписам та існуючим методикам, але була надзвичайно плідною. Саме їх спадщина являє собою такий шлях розвитку дитячої словесної творчості, який торувався не поступовими здобутками лінгводидактики, а самим життям.

Тому ідея і техніка „вільних текстів” стала найбільш цікавою у спадщині С. Френе і для сучасних педагогів-словесників, які опікуються створенням сприятливих умов для формування морально-духовного „Я” дитини, зокрема засобами її словесної творчості. Тим більше, що у 1990-ті роки відбувся якісний стрибок у підходах вітчизняних педагогів до проблеми дитячої словесної творчості. Він був обумовлений двома динамічними процесами, протилежна сутність яких діалектично з'єднувалась саме у цій площині, – здобутками радянської психології (психологія творчості, здібностей та ін.), психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності О.О.Леонтьєва та ін.) і педагогіки (розвивальне навчання і педагогіка творчості), а також зруйнуванням диктату тоталітарного мислення та відродженням гуманістичних цінностей у суспільстві. Паралельно з появою імені С. Френе у педагогічній лексиці науковців, у ці роки виникла велика кількість дошкільних недержавних закладів, зокрема, шкіл раннього естетичного розвитку, де талановиті педагоги могли реалізовувати нові розвивальні методики, побудовані на принципах творчої співпраці з дітьми. Педагогічна практика у цій галузі на той час була дуже активною, але осмислення її ролі у розвитку вітчизняної педагогіки успіху ще чекає своїх дослідників.

Таким чином, зважаючи на викладене вище, доходимо наступних висновків:

1. Теоретична і практична діяльність французького педагога-новатора Селестена Френе є важливим творчим здобутком педагогіки ХХ століття. Він побудував свою школу на основі демократичних засад, тому його ідеї і технології стали значним доробком у формуванні європейської традиції вільного виховання.

2. У контексті того, що одним із вагомих елементів загальноєвропейського педагогічного простору є українська педагогіка, на порядок денний виноситься проблема вивчення творчої спадщини Селестена Френе і систематизація теоретико-практичної діяльності вітчизняних педагогів, які працювали і працюють у руслі його ідей.

Резюме

У статті розглядаються основні ідеї педагогічної спадщини С.Френе і їх взаємозв'язок з теоретичною і практичною діяльністю вітчизняних педагогів.

Ключові слова: педагогіка успіху, словесна творчість, гуманізм, активний діалог учителя й учня.

Резюме

В статье рассматриваются основные идеи педагогического наследия С.Френе и их взаимосвязь с теоретической и практической деятельностью отечественных педагогов.

Ключевые слова: педагогика успеха, словесное творчество, гуманизм, активный диалог учителя и ученика.

Summary

The article is dedicated to the historical analysis of Celestien Freinet's main pedagogical ideas and their interrelations with theoretical and practical activity of Ukrainian educationists.

Keywords: pedagogy of success, linguistic creativity, humanism, active dialog between a teacher and a child.

Література

1. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4. – С. 5-15.
2. Сметанський М.І., Галузяк В.М. Діалог з опонентами // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С. 123-125.
3. Суржикова І.А. Педагогіка Селестена Френе з погляду сучасності // Педагогіка і психологія. – 2005. – №1. – С. 121-129.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. - Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
6. Педагогіка. Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 603 с.
7. Потеня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
8. Толстой Л.Н. Письмо к Ф.А.Желтову // Собрание сочинений в 22-х т. - Т.19. – М., 1984. – С.346-347.
9. Френе С. Избранные педагогические сочинения/ Под ред. Б.Л.Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

Подано до редакції 25.06.2006

УДК 37.013

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКИХ СПОРТИВНО-ГІМНАСТИЧНИХ ТОВАРИСТВ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Винничук Олег Теофілович

доцент кафедри педагогіки

Садовник Олег Павлович

доцент кафедри економічної і соціальної географії

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка

Постановка проблеми. Українське суспільство переживає нині складний і відповідальний період. Фундаментальні зміни соціальних цінностей в сторону підвищення їх загальнолюдських пріоритетів, поширення процесів гуманізації на всі сфери людського життя викликали появу нових протиріч, зміну мислення, поглядів громадян України. Як свідчать реалії, проблеми розбудови держави, її соціально-економічного, морального, культурного розвитку, зумовлені неготовністю значної частини людей до діяльності в нових умовах, недостатнім рівнем їх освіченості та вихованості.

Самодіяльні дитячі та молодіжні організації й об'єднання, фізкультурно-спортивні товариства в усі часи свого функціонування

програм професійної підготовки вчителів та замінена релігійним вихованням і суворою дисципліною.

Діяльність Й. Гербарта свідчить про те, що педагогіку як навчальну дисципліну в університетах викладали ще на початку XIX століття, причому він надзвичайно велику увагу приділяв професійній підготовці вчителя, висуваючи до нього дуже суворі вимоги. Оскільки виховання, на його думку, – це справа надзвичайно складна, то вчитель повинен мати широкий світогляд, філософську підготовку, бути відданим своїй справі, тонким психологом. Свої ідеї він намагався реалізувати, працюючи у вчительській семінарії Геттінгенського університету.

Але найбільш вагаюмою постаттю у розвитку педагогічної освіти Німеччини виступає особистість А. Дістервега, який протягом 27 (1820-1847) років очолював учительські семінарії та створював підручники для майбутніх учителів, серед яких найбільш значущою є його праця "Керівництво до освіти німецьких вчителів" (1835).

Видатні представники німецької педагогіки стояли на різних світоглядних позиціях. Отже, їх вплив на становлення системи педагогічної освіти не був однозначним, що потребує подальшого детального дослідження. Але незаперечним є той факт, що їх ідеї отримали своє продовження в педагогіці XX і початку XXI століття. Недостатня дослідженість означених зв'язків і впливів також потребує ґрунтовного наукового аналізу.

Розвиток і реформування системи педагогічної освіти Німеччини розглядається О.Глузманом, який у своїй монографії окреслює основні напрямки реформ 1960-х рр., стисло характеризує наявні три типи німецьких університетів, розкриває сутність двох фаз професійно-педагогічної освіти, але історико-педагогічні аспекти, зв'язки сучасної педагогіки з ідеями минулого та їх трансформація під впливом соціокультурних умов, що змінювалися, часом кардинально, залишилися поза увагою дослідника [1]. Більш цікавим з історико-педагогічної точки зору видається монографічне і дисертаційне дослідження Л. Пуховської, яка певною мірою простежує історико-педагогічні зв'язки та паралелі, виділяючи спільне і розбіжне в процесах розвитку педагогічної освіти в різних країнах Європи [2]. Наявність сучасної двофазової моделі підготовки вчителів професор Л. Пуховська пояснює особливостями системи середньої освіти в країні та історично давніми традиціями функціонування системи освіти Німеччини. Вона зауважує, що майбутніх педагогів готують різнотипні навчальні заклади, а саме: університети, вищі педагогічні, технічні, спортивні, музичні школи (внз), академії мистецтв, кожен з яких має власні навчальні плани і програми, термін і зміст підготовки і практики, та забезпечує певний рівень професійної підготовки. Німецька модель професійної підготовки вчителів є двофазовою, оскільки поділяється на два етапи: теоретична підготовка, що завершується державним екзаменом, та практична підготовка, що також закінчується складанням державного іспиту. Але поза увагою залишається конкретний зміст професійної підготовки вчителів, який, на наш погляд, має бути

чому позитивно позначалися й зміни, що мали місце у характері власне навчального процесу. Фронтальні форми навчання заступили індивідуальні, і вчитель з пасивного контролюючого суб'єкта педагогічного процесу перетворюється на активного діяча, "двигуна навчання", у чому вирішальну роль відіграла педагогічна концепція Й.Г. Песталоцці, де вчитель виявлявся активним суб'єктом навчально-виховного процесу.

Розподіл праці у промисловому виробництві передбачав різний рівень знань, умінь та навичок робітника, а оскільки школа, головним чином, готувала майбутніх робітників для промислових підприємств, то диференціація поступово не тільки проникає у шкільні класи, а застосовується практично всюди, де залежно від рівня знань та характеру занять школярі поділяються на відповідні групи або класи. Процеси диференціації шкільного навчання призводять до розгортання процесу спеціалізації вчителів. На відміну від учителя XVIII століття, який викладав майже всі навчальні дисципліни, вчитель XIX століття все частіше обирає для себе поглиблене вивчення та подальше викладання певного навчального предмету, що різко підвищує ефективність навчально-виховного процесу, хоча й не усуває всіх його недоліків.

Відсутність тогочасних шкільних підручників, які б відповідали вимогам часу, посилює увагу до якості дидактичної та методичної підготовки майбутніх учителів, про що свідчить швидке зростання у XIX столітті кількості спеціальної педагогічної літератури та виникнення педагогічних періодичних видань. Фронтальні форми організації навчання в Німеччині поширювалися швидше, ніж в інших країнах Європи, оскільки країна раніше за них забезпечила себе достатньо кваліфікованими вчительськими кадрами. За даними Салімової К., у 1834 році тільки у Пруссії діяло 30 учительських семінарій, в кожній з яких отримували професійну підготовку протягом двох-трьох років 50-100 учнів, головним чином це були найбільш здібні випускники народних шкіл [3, с.67]. У розбудові системи педагогічної освіти Німеччини значну роль відіграла діяльність В. Гумбольдта та І. Зюверна, під безпосереднім впливом й участю яких відбувалися реформи 1807-1819 рр. Значний внесок у становлення педагогічної освіти країни зробив Л. Наторп, представник неогуманістичної концепції загальної освіти, який відкривав учительські семінарії, де до змісту професійної підготовки майбутніх учителів були включені мистецтво та література, предмети початкового навчання, методика та педагогіка. З 1810 року було запроваджено екзамен на посаду вчителя, який передбачав перевірку знань претендента з філології, історії та математики, та завершувався отриманням відповідного свідоцтва.

Велика група талановитих учителів за дорученням уряду відвідала Івердон, яким керував Й. Песталоцці, і саме вони вирішальною мірою визначили основні напрямки педагогічного руху XIX століття та ту увагу, що приділялася вивченню педагогіки майбутніми вчителями. Після революційних подій 1848-1849 рр., в яких учителі країни взяли активну участь, з 1854 року педагогіка як навчальна дисципліна була вилучена з

виступали в ролі синтезуючої ланки між школами і позашкільними навчально-виховними закладами та соціально-громадськими інституціями. Окрім того, вони створювали необхідний простір для безпосереднього контакту з соціальним середовищем, тобто виконували і виконують ще й функцію соціального виховання молоді.

Між тим, об'єктивне дослідження українських спортивно-просвітницьких товариств як складової частини національного відродження тільки розпочинається. Нині, коли відчуваємо гостру потребу в чіткій концепції національного спорту та повертаємося до національних систем виховання молоді, дане питання є надзвичайно актуальним. Аналіз же діяльності різних спортивних організацій як виразників різних соціальних груп та політичних напрямів дозволяє простежити генезис національного відродження українського народу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Близькими до нашого дослідження є напрацювання та наукові розробки ряду авторів, серед яких – І.Андрухів., О.Вацеба, Я.Боднар, В.Мороз, В.Леник, Б.Трофим'як. Дослідження здійснювалось відповідно до теми 1.1.4 "Історико-методологічні засади розвитку української фізичної культури" Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2001-2005 рр. Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України з номером державної реєстрації 0102U002641.

Метою статті є ретроспективний аналіз становлення та розвитку фізкультурно-спортивних товариств дорядянського періоду, вивчення їх ролі та значимості в суспільно-політичних процесах, виховного потенціалу та можливостей використання досвіду у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Завдяки реалізації фізичною культурою її комунікативної функції, вона формує вищі громадські почуття – причому не лише через ставлення людини до природного середовища, але й до свого соціального оточення. Отож, молоді, очевидно, потрібно пропонувати таку систему заходів, які незважаючи на напружений ритм життя, на високий рівень вимог до її фізичних кондицій, повертають особистість до загалу, формують таку культуру життя і спілкування, при якій люди виявляються об'єднаними самим фактом приналежності до однієї й тієї ж території, до землі, соками якої вони живляться.

При цьому варто скористатися історичним досвідом, накопиченим, наприклад, організаціями „Сокіл”, „Січ”, „Пласт” та ін. Їх організаційний устрій нагадує організаційні армійські структури різного періоду, проте мова йде не лише про зовнішній бік справи. Зміст діяльності цих товариств – це “велика гра”: цікаве й різнобічне для буйної молодечої натури життя в товаристві веселих, самовідданих і освічених ровесників.

Ще з кінця ХУІІІ ст. європейська наукова думка все прихильніше ставиться до проблеми виховання майбутнього покоління. Педагогічні погляди спрямовуються до системи фізичного вдосконалення людини. Цьому сприяв і суспільний розвиток – посилений ріст промисловості, розвиток педагогічної науки, медицини, культури, піднесення національних рухів.

Серед слов'янських народів найбільшого поширення набув сокільський рух. "Мабуть, жодна із існуючих систем фізичного виховання людини не знайшла такого широкого зацікавлення, як сокільська... І тому, що її витворив слов'янин, вона, завдяки спорідненості вдачі слов'ян, охопила майже всі слов'янські народи", – писав один із фундаторів національної фізичної культури професор Степан Гайдучок [2].

Сокільська система притягувала своїм демократизмом, гармонійним поєднанням духовності й тілесності, сприяла національному самоутвердженню. Все це вигідно вирізняло сокільську систему від наявних на той час систем фізичного виховання.

На основі здобутків сучасної історико-педагогічної науки, можна з упевненістю твердити про те, що на початку ХХ ст. в українській педагогічній науці Галичини чітко простежується думка щодо мети і завдань національних виховних інституцій, де б українська молодь виховувалася національно свідомою та фізично здоровою на засадах християнської моралі, культурній спадщині минулого, лицарських традиціях княжої та козацької доби.

Таким виховним товариством для десятків тисяч молодих галичан було товариство "Сокіл". Дана організація мала свої особливості виховної роботи. Так, пріоритетним напрямом національного виховання у діяльності "Сокола", чим воно відрізнялося, за словами його голови Івана Боберського, від інших товариств, було "загальнофізичне масове виховання". Зміст своєї діяльності сокільські осередки вбачали у реалізації ідеї калокагатії – єдності духовних та фізичних начал у людини. Нагадаємо, що ця ідея вперше була запроваджена античними греками, котрі, як ніхто інше, розуміли вагомість поєднання саме цих двох напрямків виховання – духовного та фізичного.

Особливою заслугою "Сокола" слід вважати запровадження з 1901 навчального року в українських школах обов'язкових уроків фізичної культури (2 години на тиждень), створення спортивних секцій з літніх, зимових та ігрових видів спорту, організацію курсів для підготовки "провідників вправ" та "вчителів рухавки", видання методично-педагогічної літератури.

На основі аналізу діяльності сокільських товариств можна зробити висновок, що пріоритетними напрямками їх виховної роботи були: формування в української молоді національної свідомості та християнської моралі; залучення до суспільно-корисної праці та оволодіння певними фаховими навиками; ознайомлення з духовно-культурною спадщиною народу та його історичним минулим; фізичне виховання та підготовка та військової служби через наслідування кращих традицій княжої та козацької доби.

В історії української педагогіки і фізичної культури зокрема, січовий фізкультурно-спортивний рух – явище унікальне. На думку Ю.Липи, на початку ХХ ст. "... культура тіла виявлялася в кількох формах організації: зближеної до загальноєвропейської - "Пласт", до загальнослов'янської - "Сокіл" і своєрідної української - "Січ" [3].

відставала від інших країн Європи, але в той же час переживала значний духовний підйом, у тому числі в галузі теоретичної педагогіки, що вже у ХІХ столітті позитивно позначилося на підвищенні ролі країни в європейській економіці та політиці. Цьому сприяла педагогічна діяльність філантропів, особливо Базедова І., який створив "Елементарне керівництво" (1774), що започаткувало низку нових праць з педагогіки та методики навчання. Першу частину означеної праці, яка була звернена до батьків і вчителів, можна розглядати як один з перших підручників з педагогіки. У філантропії в Дессау, заснованому Базедовим І., учні поділялися на три групи: академісти (діти із заможних родин, що готувалися до вступу до університету), педагогісти (майбутні вчителі) та фамулянти (діти бідних батьків, які тільки мали змогу стати домашніми вчителями та гувернерами). Таким чином, у Німеччині ХVІІІ століття педагогічна підготовка здійснювалася в межах середніх навчальних закладів.

Розгортання промислової революції у ХІХ столітті обумовило актуальність елементарної освіти широких верств населення, яку мала забезпечити народна школа, що формувалася в країні в результаті масштабних державних реформ. Особливістю означеного процесу було майже повне звільнення школи з-під влади і контролю церкви та підпорядкування її державним інституціям, оскільки держава поступово усвідомлювала важливість соціальної функції школи, повільно включаючи її до державної системи. Тоді ж, у ХІХ столітті, склалася і система середньої освіти, яка в Німеччині мала дуалістичний характер, оскільки включала в себе класичну та реальну середню школу, випускники яких мали різні права. Класична школа готувала заможну еліту до вступу до університету, а реальна школа не давала можливості своїм випускникам отримувати вищу освіту, а тому вважалася нижчою ланкою середньої освіти. Існування різних типів навчальних закладів, не пов'язаних між собою, дослідниця Салімова К. пояснює наявністю складної соціальної структури тогочасного суспільства [3, с.57]. У середині ХІХ століття створюються органи державного контролю за діяльністю навчальних закладів і вчителів, до яких висувалися дуже жорсткі вимоги, як до державних службовців, на яких вони перетворилися протягом століття. Посилення означених вимог з боку держави обумовлювалося ще й стандартизацією змісту та методів навчання, що викликало необхідність спеціальної професійної підготовки вчителів, яку забезпечували вчительські семінарії закритого типу, що готували вчителів початкової школи. В учительських семінаріях ХІХ століття майбутні викладачі протягом двох-трьох років у жорстких дисциплінарних умовах ґрунтовно вивчали педагогіку і методику, отримували серйозне релігійне виховання.

Таким чином, зростання рівня освіченості і професійної підготовленості вчителів призвело до їх виокремлення в масову професію, до їх консолідації у певні професійні товариства й об'єднання з власними засобами інформації, що сприяло зміцненню соціального статусу і престижу вчительства та зростанню його матеріальної забезпеченості, на

неодноразово переживала бурхливі періоди реформування, щоразу виходячи на якісно новий ступінь функціонування, що забезпечило державі провідні позиції у Європейській співдружності в багатьох галузях соціально - економічного життя, у чому значну роль відіграв учительський корпус країни.

Виходячи з вище зазначеного, **метою** пропонованої **статті** є аналіз основоположних наукових праць зарубіжних і українських науковців стосовно тенденцій розвитку системи педагогічної освіти Німеччини на сучасному історичному етапі.

Виклад основного матеріалу. Так, російська дослідниця Салімова К., аналізуючи основні напрямки розвитку школи та педагогічної думки Західної Європи наприкінці ХУІІІ – на початку ХІХ століть, пояснює бурхливий розвиток початкової і середньої освіти в цей період розгортанням промислової революції в західноєвропейських країнах, процесами становлення націй і національних культур, прагненням буржуазії не тільки до економічної, але й до політичної влади в державах. Останній чинник був достатньо значущим саме в тодішній Німеччині. Усвідомлення державною владою соціальної вагомості освіти позначилося на намаганні державних інституцій встановити контроль над виникаючими початковими і середніми навчальними закладами, що ставали з часом все більш масовими і потребували все більшої кількості вчителів. Процес розвитку та законодавчого оформлення школи відбувався в Німеччині в часовому просторі нерівномірно і тривав декілька десятиліть (1717 – 1763 рр.), зустрічаючи певний опір з боку суспільства, оскільки фінансування шкіл було законодавчо покладено на міські громади. Але вже наприкінці ХУІІІ століття активізувався громадський рух на підтримку розвитку освіти, втілюючись у різних видах і формах навчальних закладів для дітей, дорослих, жінок, зміст навчання яких також поступово розширювався. З другої половини ХУІІІ століття виникають вищі народні училища і реальні школи, зразком для яких послугувала реальна школа Берліну, заснована Геккером у 1748 році, що мала три відділення та вісім класів. Саме при цьому навчальному закладі і була заснована одна з перших учительських семінарій [3, с. 24-28].

На становлення освітньої системи та розвитку педагогічної освіти у Німеччині суттєво вплинула діяльність пієтистів, зокрема Франке А., який був прихильником практичної спрямованості освіти. На основі аналізу їх діяльності можна зробити висновок про те, що сучасний практичний, прагматичний характер німецької освіти бере свій початок саме в навчальних закладах пієтистів, оскільки в них реальна освіта поєднувалася з трудовою і професійною підготовкою. Як зазначає Салімова К., “потреба в учителях для своїх шкіл спонукала А.Франке створити вчительську семінарію, спочатку для початкової, а потім і для підвищеної школи”, де були підготовлені сотні вчителів для Німеччини [3, с. 29]. Тому Франке А. у Німеччині вважають засновником жіночої та педагогічної освіти.

Особливістю економічного та культурного розвитку Німеччини ХУІІІ століття був дисбаланс між ними, оскільки країна в економічному плані

виникнення молодіжного товариства "Січ" було зумовлене нагальною потребою оберегти українську молодь від фізичної та морально-культурної деградації в умовах асиміляторської політики австрійського та польського урядів, необхідністю виховання свідомих, фізично здорових патріотів України, готових до боротьби за державну незалежність.

Однією з особливостей січового руху є те, що його рушієм були справді народні прагнення, не запозичені ззовні, а народжені з глибин української культури, тобто його діяльність базувалась на ґрунті національно-історичного традиціоналізму.

Це стосується і такої важливої ланки в роботі січових товариств як фізкультурно-масова діяльність. Хоча товариство "Січ" не було суто тіловиховною організацією, але більшість своїх завдань воно вирішувало саме через фізичне виховання.

Характерною рисою фізкультурно-масової діяльності січових товариств було те, що вправи виконувались під музичний супровід. Це, в свою чергу, сприяло формуванню бадьорого, піднесеного настрою, духу єдності, товарищескості та дисциплінованості. На жаль, ці традиції практично не використовуються у фізичному вихованні сьогодні, хоча наукові дослідження в цій галузі показують велику ефективність музичного супроводу фізичних вправ для патріотичного, морального, естетичного виховання та фізіологічних можливостей людини.

Можна зробити висновок, що січовий рух був складовою спортивно-гімнастичного руху на західноукраїнських землях і започаткував фізичне виховання сільської молоді з використанням основ передового європейського і національного педагогічного досвіду. Фізичні вправи січовиків були пов'язані з повсякденним селянським побутом, широко використовувались різноманітні вправи з топірцями і палицями (для чоловіків) та з вінками і хустинами (для жінок), гімнастика, ігри, туризм. Основною формою занять було масове виконання фізичних вправ під час проведення Січових свят, фестинів, курсів, самостійних тренувань.

Звичайно, рамками даної статті неможливо розкрити всю багатогранну діяльність січових товариств. Явище січового руху – надто складне і неординарне за своєю суттю, його значимість для нашої історії є неосціненна.

Цікаві думки щодо формування молоді людини нової генерації за допомогою фізкультурно-спортивної діяльності, зокрема участі в “Пласті”, висловив свого часу відомий галицький громадсько-політичний діяч Іван Боберський [1]: “Ми, українці, - писав він, - не навчилися ще відкривати очі на дійсність, не помічаємо справжнього життя, не досягаємо його, а, за давньою нашою традицією, сидимо й сумуємо... Оцей мінорний сумовитий стан не дає нам можливості бути скаутами власного життя. Подумати про активізацію нашого життя, про зміну стилю нашого мислення – то аж занадто важка для нас справа. Однак, починати колись треба...”

Важливою змістовною характеристикою пластового виховання та стилю життя є велике емоційне навантаження – романтика, життєрадісність, очікування та переживання пригод, непоборний життєвий

оптимізм. Практичне пластування виривало молодого пластуна та старшого вихователя із тенетів буденного сірого життя, надаючи йому буйності, радості, цілеспрямованості. Воно повсякчасно наповнювалось живою діяльністю, в ньому не було місця для пустощів та неробства, песимізму та зневіри. З огляду на відому істину "молодість – це не вік, а стан душі", „Пласт” цю духовну і фізичну молодість мав дати на усе життя. Він позбавляв молоду людину фальшивих намагань стати передчасно дорослою, що, як правило, досягалося в більшості курінням, вживанням алкоголю тощо.

Особливістю “Пласту” було те, що, на відміну від “Січей” та “Соколів”, які працювали переважно із зрілою молоддю, “Пласт” починав формувати національні риси характеру з дошкільного і шкільного віку. Це було важливо, оскільки як австрійська, а згодом і польська школи вже з дитячого віку формували безвольний характер українця, психологію “послушенства”, приниження власної гідності. Здебільшого “Пласт” проводив свою навчально-виховну роботу поза школою, і був в умовах чужоземної окупації тією “шкільною державою”, про яку мріяли передові англійські та польські педагоги в другій половині XIX ст., щоб виховати національний дух і фізичні сили для боротьби за національні права

Слід зазначити, що більшість форм та методів пластового виховання були ідентичні із загальноскаутськими. Разом з тим, пластова виховна система й весь спосіб життя не стали їх прямим наслідуванням. Свій відбиток на них наклали рівень розвитку суспільного життя на різних українських теренах, умови діяльності у межах чужих країн, потенціал українських теоретиків, що розробляли теорію і практику Пласту та, зрештою, багато інших чинників. Так, через синтез міжнародної та національної теорії й практики скаутування, самовіддану практичну діяльність сотень й тисяч молодих людей викристалізувалась унікальна, без аналогів в українській педагогіці, виховна система. В ній були запропоновані та перевірені досвідом високоефективні форми і методи всебічного виховання молоді людини. Вона відкривала їй шлях до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Аналіз процесу становлення та розвитку фізкультурно-спортивних товариств дозволяє стверджувати, що його ефективне використання у справі розбудови української освіти дасть змогу відродити країні традиції фізичної культури та використати їх для виховання української молоді. Фізична культура та фізичне виховання будуть приносити найкращі результати за умови, якщо вони будуть опиратися на національні традиції та досвід, кращі зарубіжні зразки, які адаптовані до вітчизняних умов.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що в усіх вищевказаних молодіжних організаціях важливе місце посідає фізкультурно-спортивна діяльність. Організаційні форми в основному співпадають, хоча чітко простежується специфіка фізичного виховання в кожному громадському об'єднанні. Серед організаційних форм фізичного виховання найпоширенішими в усіх молодіжних організаціях є туристичні походи і табори. Очевидно, ці організаційні форми є дуже привабливими для

Питання соціальної педагогіки та проблеми професійної освіти розкрито в наукових дослідженнях Завальнюк А., Кравець Н., Тягур В. (розвиток професійної художньо-промислової освіти у Німеччині (перша половина XX ст.), Сакун Л. (система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині), Кришталь Н. (особливості соціалізації молоді в студентських об'єднаннях Західної Європи), Павлишина М. (соціально-педагогічна робота громадсько-релігійних організацій Німеччини (друга половина XX – початок XXI століття)), Розказової О. (особливості соціалізації молоді в студентських об'єднаннях Західної Європи), Удовиченко Н. (професійна підготовка консультантів служби зайнятості в Німеччині) тощо.

Безпосередньо проблемі становлення і розвитку педагогічної освіти Німеччини присвятили свої праці Абашкіна Н. (розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.)), Гаманюк В. (система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині), Вакуленко Т. (становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини), Козак Н. (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII- кінець XX ст.)), Турчин А. (підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині) та інші. Найбільш ґрунтовними й масштабними видаються дослідження Абашкіної Н., Глузмана О., Макаберідзе Г., Пісарєвої Л., Пуховської Л.

Але незважаючи на значну кількість наукових праць українських і зарубіжних науковців, безпосередньо чи опосередковано присвячених системі педагогічної освіти Німеччини, ми вважаємо за доцільне звернутися до історико-педагогічного та системно-структурного аналізу процесу виникнення, становлення, розвитку та модернізації педагогічної освіти в Німеччині з позицій врахування соціокультурних тенденцій сучасного етапу розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом. Отже, недостатність висвітлення означених питань і обумовила вибір теми нашого дослідження “Розвиток педагогічної освіти в Німеччині (друга половина ХУІІІ-ХХІ століття)”. Всебічний історико-педагогічний аналіз означеної проблематики видається корисним ще й тому, що до скарбниці передової педагогічної теорії та практики увійшли філософсько-педагогічні, теоретичні та методичні ідеї, концепції, міркування чисельних представників педагогіки Німеччини, таких як А. Франке, І. Базедов, Х. Зальцман, І. Кампе, Е. Траш, Х. Вольке, І. Гутс-Мутс, Г. Лессінг, І. Гердер, Ф. Шиллер, І. Кант, І. Фіхте, Г. Гегель, Ф. Вольф, Л. Гурліт, А. Зікінгер, Г. Вінікен, Г. Літц, В. Ратке, В. Гумбольдт, Б.Бланше, І. Гербарт, А. Дістервег, Ф. Фребель, К. Вандер, К. Стой, Т. Циллер, А. Штрюмпель, О. Вільман, В. Рейн, Г. Кершенштейнер, П. Наторп, Г. Гаудіг, А. Баумгартен, Р. Штайнер, Б. Глейзер, Х. Шуберт, Г. Ялиць, Д. Большо, Г. Бубольц, Г.Олейфельд, Е. Шмакке, К. Штокмайер та інших, під впливом яких виникла і розвивалася система педагогічної освіти Німеччини та інших країн Європи. Педагогічні ідеї та практична діяльність “батька всіх німецьких вчителів” А. Дістервега також суттєво вплинула на становлення школи та педагогічної освіти не тільки в Німеччині, але й в інших країнах світу, і в Україні у тому числі. Протягом тривалої історії розвитку освітньої системи Німеччини вона

педагогіки та школи ідей, принципів, цінностей, технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Необхідність розв'язання означеної вище проблеми актуалізує освітянські пошуки в царині порівняльної педагогіки, де останнім часом з'являються все нові і нові науки розробки багатьох її питань. Це поживлення спостерігається і в європейській, і у російській, й у вітчизняній педагогіці.

Так, загальноєвропейські інтеграційні процеси в тому числі й у сфері освіти, досліджуються Айтматовим Ч., Андрущенко В., Бек У., Борко Ю., Буєвою Л., Воскресенською Н., Вульфсоном Б., Галієвим М., Гершунським Б., Глузманом О., Глухаревим Л., Громовим В., Дейвісом Г., Делором Ж., Джурицьким А., Духовневою А., Котовою О., Кравець В., Кумбсом Ф., Лисовою О., Мальковою З., Матвієнко О., Пуховською Л., Салімовою К., Столяренко Л., Епплом М., Жувенелем Ю. та багатьма іншими.

Філософсько-методологічні засади та історико-педагогічні аспекти європейської педагогіки взагалі та Німеччини зокрема висвітлюються Барило О. (ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця XIX - першої третини XX століття), Беловою С. (проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку XX століття), Ваховським Л. (філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва), Желуденко М. (цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини й України), Кравцовою Т. (проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX-початку XX століття), Мартинович О. (організація навчального процесу в системі безперервної освіти в Німеччині (на прикладі спадщини Петера Петерсена)), Махиновим В. (традиції виховання в німецькій народній педагогіці), Василенко Т. (педагогічні ідеї Фрідріха Фребеля та їх вплив на теорію і практику дошкільного виховання в Україні (кінець XIX- перша третина XX століття), Титаренко О. (розвиток ідей освіти та виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа у Німеччині), Токаревою Т. (педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854- 1932)), Федчишиним Н. (дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти).

Багатьом питанням педагогіки загальноосвітньої школи присвячені наукові праці Водозазької О. (виховання творчої самостійності учнів вальдорської школи при вивченні гуманітарних дисциплін), Кашуби О. (теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини), Ломакович В. (екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині), Рудковської І. (еколого-естетичне виховання школярів Німеччини), Ткачової К. (ідеї громадянського виховання старших підлітків у вітчизняній та німецькій педагогіці (друга половина XIX - початок XX ст.)), Шимків І. (моніторинг якості навчання в загальноосвітніх закладах Німеччини другої половини XX ст.), Шкелебей І. (розвиток художньої освіти у школах Німеччини й України в 90-х роках XX століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)).

Сташевська І.О. ґрунтовно аналізує музичне виховання дітей дошкільного віку в Німеччині у другій половині XX століття.

молоді, оскільки передбачають самостійність і формування романтичних настроїв. До спільних організаційних особливостей усіх молодіжних організацій слід віднести культивування таборів літніх і сезонних, а також - стаціонарних і пересувних. Крім того, в рамках таборів використовувались майже однакові форми фізичного виховання.

Наступною особливістю є специфіка тематичної спрямованості таборів. Вони бувають відпочинкові, екологічні, етнографічні, вишкільні, інструкторські. Кожен член організації, як правило, проходить табори саме в такій послідовності, що дозволяє, у відповідності до принципу поступовості, через позитивні враження від розваг у відпочинкових таборах залучати юнака чи дівчину до цікавої нескладної дослідницької діяльності в екологічних, етнографічних та інших таборах, а далі до більш складнішої і відповідальнішої діяльності у вишкільних та інструкторських таборах. Такий підхід дозволяє виховувати у молоді активність, самостійність, відповідальність тощо.

Характерною особливістю фізкультурно-спортивної діяльності молодіжних організацій є залучення до участі в різних організаційних формах фізичного виховання членів різного віку. Такий підхід дозволяє сформувати в молодших членів організації інтерес до занять фізичними вправами через приклад їх старших товаришів.

Фізкультурно-спортивна робота в молодіжних організаціях проводиться із врахуванням віку їх членів, а також ідеологічних засад організацій. В залежності від віку члени молодіжних організацій можуть виступати як об'єктом, так і суб'єктом, навчально-виховного процесу в різних формах фізичного виховання, зокрема, у відпочинкових, екологічних, етнографічних, вишкільних та інструкторських таборах, зміст яких відрізняється своєю педагогічною спрямованістю. В залежності від ідеологічних засад молодіжних організацій існують відмінності у проведенні їх членами фізкультурно-оздоровчих заходів в рамках різних культурно-релігійних, історичних та державних святкувань. Організаційні форми фізичного виховання в молодіжних організаціях відзначаються різноманітністю, яка залежить від спрямованості їх діяльності та матеріальних можливостей.

Резюме

У статті розглядаються актуальні питання формування професіоналізму майбутнього вчителя фізичної культури шляхом використання традицій українських спортивно-гімнастичних товариств. Проаналізовано мету та зміст їх діяльності, організаційні форми фізичного виховання та пріоритетні напрямки виховної роботи.

Ключові слова: спортивно-гімнастичні товариства, фізичне виховання, професіоналізм вчителя.

Резюме

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования профессионализма будущего учителя физической культуры путем использования традиций украинских спортивно-гимнастических обществ. Проанализирована цель и содержание их деятельности, организационные

форми фізического виховання і пріоритетні напрямлення вихователноу работу.

Ключевые слова: спортивно-гимнастические общества, физическое воспитание, профессионализм учителя.

Summary

In the article are examined the actual questions of forming of professionalism of future teacher of physical culture by the use of traditions of Ukrainian sporting-gymnastic societies. Was analysed purpose and maintenance of their activity, organizational forms of physical education and main educating work assignments.

Keywords: sporting-gymnastic societies, physical education, professionalism of a teacher.

Література

1. Боберський І. Нові шляхи до тілесного виховання. – Львів: накл. «Сокола-Батька», 1911. – 8 с.
2. Гайдучок С. Фізичне виховання українського народу // Сокільські вісти. – 1935. Ч.3-6. – С. 7-8
3. Липа Ю. Призначення України. – Львів, 1938. - 305 с.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 378

ИГРОВОЙ МЕТОД КАК СПОСОБ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*Вольф Валерия Владимировна
соискатель кафедры прикладной социологии*

Харьковский национальный университет внутренних дел

Постановка проблемы. Обыденное представление о сущности игры повлияло на отношение педагогической общественности к применению игровых методов обучения как к занятию легкомысленному, однако технология образования, использующая игровые методы обучения в настоящее время активно развивается.

Анализ исследований и публикаций. Различные аспекты конструирования образовательных ситуаций в деятельности педагога изучали специалисты в системе образования: С.П. Баранов, В.И. Загвязинский, В.М. Коротов, Ю.М. Красовицкий, Э.Ш. Натанзон, И.П. Подласый, однако проблема использования игровых методов в системе обучения остается недостаточно изученной.

Цель данной статьи: рассмотреть преимущества игрового метода обучения, как формы активного обучения и конструирования образовательных ситуаций

Изложение основного материала. Требования, предъявляемые к методам активного обучения, предназначены в основном для самоопределения обучающихся, выработку коллективной ориентации, духовного, психического, интеллектуального и креативного развития учащихся. Из этого следует, что методы активного обучения предназначены не только для того, чтобы реализовать содержание учебного плана специальности, но в основном то содержание, которое

магістратури описано процес оволодіння професією викладача, показано вплив психологічної (викладацької) практики на підготовку студентів магістратури до викладання психології.

Ключові слова: магістратура, навчальна діяльність, методика викладання психології, модульно-рейтингова система.

Summary

The author makes an attempt to research the problem of the student's psychological (teaching) practice influence on the training a magistrates student to teaching psychology. The school program on «Methodology of teaching psychology» шт SSPU psychological faculty magistrates is analyses. The experience of taking the psychological practice in SSPU is described in details. The process of mastering the teacher's profession is described on a certain example, there shown the influence of the psychological (teaching) practice on the training magistrates students to teaching psychology.

Keywords: magistrates, educational activity, method of teaching of psychology, module-rating system.

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 2003.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. - 240с.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М., 2003.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

Подано до редакції 10.06.2006

УДК 37.013.74

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

*Єгорова Юлія Сергіївна
аспірантка*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Протягом останніх трьох століть професія вчителя посідала особливе місце серед інших професій. Історія свідчить, що на всіх щаблях розвитку людства видатні мислителі надавали великого значення суспільній функції вчителя. Кожна держава, кожен народ висував свої соціально обумовлені вимоги до особистості вчителя, керуючись власними ідеалами і ціннісними орієнтирами. Надзвичайно велика соціальна значущість професії вчителя пояснюється тим, що кінець кінцем якість та рівень життя і добробуту суспільства в цілому та кожного громадянина зокрема вирішальною мірою залежать від професіоналізму вчителя. Тому сьогодні в Україні приділяється велика увага модернізації системи педагогічної освіти, оскільки влада і суспільство усвідомлюють той факт, що від якісної професійної підготовки вчительських кадрів для всіх навчальних закладів, що складають систему освіти нашої країни, суттєво залежатиме економічне процвітання держави та нації. Оскільки стратегічною лінією розвитку освіти України визнано інтеграцію у світовий та європейський культурно-освітній простір, то доцільним видається вивчення передового зарубіжного досвіду розбудови національних систем освіти з метою запозичення корисних для вітчизняної

Ольга хвилювалась трохи менше. Вона пояснила студентам, що зовсім не зазнається перед ними: вона просто хвилюється. І це допомогло. Матеріал лекції був добре структурований і піднесений в такій формі, що викликав в аудиторії інтерес і питання. І студенти, і Ольга, і ми – всі були задоволені від прослуханої лекції.

Останні практичні та семінарські заняття зі студентами 4 курсу з проблеми важковиховуваних підлітків були присвячені темі: "Етика роботи психолога з важковиховуваними підлітками" та проведенню усного колоквиуму. Студенти в групах виявились доброзичливими, тематикою магістрантка володіла добре, й тому проведенні заняття ускладнень не викликали. Ми відчували, як з кожним заняттям у Ольги М. зменшується страх перед аудиторією, зростає впевненість в собі як у викладачі та задоволеність від виконуваної справи.

Студентка виступила у ролі куратора, і провела кураторську годину про історію міста Слов'янська; відвідала заняття, що проводив інший магістрант. Також вона відвідала засідання кафедри прикладної психології та взяла участь у роботі студентської наукової конференції СДПУ. В кінці своєї психологічної (викладацької) практики Ольга М. підготувала папку звітної документації та захистила її, одержавши 91 бал, що відповідає оцінці „відмінно”.

Висновки. Одержані результати свідчать про те, що правильно організована психологічна (викладацька) практика сприяє становленню студента магістратури як викладача психології.

У перспективі планується продовжити вивчення проблеми в напрямку впливу дистанційних методів навчання на розвиток особистості студента - викладача психології.

Резюме

В статті робиться спроба дослідити проблему впливу психологічної (преподавательської) практики студента на підготовку студента магістратури к преподаванию психологии. Аналізується учебная программа по «Методике преподавания психологии» в магистратуре психологического факультета педагогического университета. Подробно описывается опыт прохождения психологической практики в СГПУ. На примере студентки магистратуры описан процесс овладения профессией преподавателя, показано влияние психологической (преподавательской) практики на подготовку студентов магистратуры к преподаванию психологии.

Ключевые слова: магистратура, учебная деятельность, методика преподавания психологии, модульно-рейтинговая система.

Резюме

В статті робиться спроба вивчати проблему впливу психологічної (викладацької) практики на підготовку студента магістратури до викладання психології. Проводиться аналіз навчальної програми з „Методики викладання психології” в магістратурі психологічного факультету педагогічного університету. Детально описано досвід проходження психологічної практики в СДПУ. На прикладі студентки

предусмотрено квалификационной характеристикой специалиста, но не отраженной в учебном плане. Поэтому не следует сравнивать традиционные методы обучения с методами активного обучения по критериям эффективности, экономичности и т.д. Традиционные методы обучения предназначены для формирования хороших исполнителей, а методы активного обучения – формирования организаторов, деятельных людей, интеллектуалов и творцов. Отношение учащихся к тем или иным методам обучения зависит от того, какую деятельность они склонны выполнять в период обучения и после – исполнительскую или креативную. Современная система образования должна сочетать традиционные методы обучения с методами активного. Связь игровых методов обучения с другими методами активного обучения лежит в основе системного представления о тех и других. Специфической особенностью игровых методов обучения является то, что они предназначены для разрешения конфликтов, возникающих в процессе обучения, воспитания, развития учащихся, а также в процессе их будущей деятельности. Теоретическое исследование конфликта привело к созданию математической дисциплины – теории игр. На этом пути предшественницей теории игр была теория оптимизации, которая посвящалась определению самых эффективных решений, правда, в бесконфликтных ситуациях. В соответствии с системой классификации методов активного обучения, принятой в Украине до 1991 г., существует три метода обучения, использующих игры, - деловая игра, разыгрывание ролей и игровое проектирование [1].

Первая группа игровых методов обучения ОДИ (автором их разработки является Г.П.Щедровицкий), представляет собой крупномасштабный эксперимент с целью создать схему разрешения проблемной ситуации в мышлении и здесь же опробовать эту схему на предмет реализуемости. Речь идет здесь не столько о том, чтобы создать, скажем, проект вуза нового типа, а чтобы подготовить коллектив людей, желающих выполнять эту работу. Речь идет о перестройке мотивационной сферы участников игры, интеллекта и менталитета. Очень важно суметь преодолеть имеющиеся представления и схемы организации так, чтобы в результате были построены новые представления и схемы организации.

“Смысл игры – в рефлексии и рефлексивном мышлении по поводу деятельности и мыследеятельности” [2]. В процессе рефлексии вырабатывается самый ценный продукт – самоопределение и взаимоопределение участников игры. Самоопределение – это в первую очередь ориентация на саморазвитие. Одна из основных сторон самоопределения – возникновение перманентной потребности в образовании, что особенно важно на ранних стадиях обучения. Вторая разновидность игровых методов обучения – деловые игры (ДИ).

Их принято подразделять на учебные, производственные и исследовательские. Первая в мире деловая игра была разработана М.М. Бирштейн. Как ОДИ так и ДИ посвящены решению проблем. И те, и другие имитируют деятельность. Различна расстановка акцентов: в ОДИ обыгрывается замысел, в ДИ – его исполнение [3].

Деловая игра представляет собой имитацию коллективной профессиональной деятельности, направленной на решение сложной проблемы. В отличие от ОДИ, проектирование деятельности в ДИ осуществляется в условиях должностных ограничений и регламентирующих условий. Это – “игра по правилам”. Весь коллектив участников ДИ моделирует проектирующую систему, каждый участник – соответствующее должностное лицо. Весь коллектив погружается в проблемную ситуацию, приближенную к реальной. На этой стадии игры участники глубоко осваивают предметную область, навыки организаторской и исполнительской деятельности в условиях неопределенности, принятия решений с учетом риска. Вторая часть деловой игры посвящается имитации деятельности по реализации наработок, сделанных на предыдущей стадии.

Третий вид игровых методов обучения – игровое проектирование (ИП). Оно предназначается для обучения студентов технических вузов конструированию и разработке технологий с акцентом на конструирование образцов новой техники и разработку новых технологий и используется в рамках учебного проектирования (курсового и дипломного) [3]. Сама идея разработки ИП была ранее высказана В.А. Михельсом в 1979 г.

Функционирование студенческой проектирующей системы регламентируется техническим заданием каждой проектной группе и календарным графиком игры.

По существу ИП представляет собой первую часть деловой игры. Опыт проведения ИП показывает, что к его достоинствам могут быть отнесены: формирование и развитие таких черт личности учащихся, как самостоятельность, ответственность, коммуникативность, склонность к изобретательству, инициативность, коллективизм и требовательность; обучение умению отстаивать свою точку зрения, самостоятельно добывать знания, рецензировать, согласовывать действия

Разыгрывание ролей – четвертый тип игровых методов обучения – применяется для моделирования коллективного решения проблем и производится в форме дискуссии. Эта форма свойственна производственным совещаниям, консилиумам, следственным действиям и т.д.

К пятой группе игровых методов обучения можно отнести все прочие методы, которые применяются при проведении практических, лабораторных, семинарских занятий и используют игровые подходы в самых разнообразных формах. Деятельность учащихся инициируется мотивами стремления к первенству и познавательной потребности.

Повышение активности учащихся на занятиях способствует улучшению освоения предметной области образования, улучшению социальной подготовки, а также функционального поля деятельности – улучшению профессиональной подготовки. Применение деловых игр позволяет привлечь к процессу принятия решений большое число заинтересованных лиц и собрать таким образом достаточно большое количество необходимой информации. Очевидно, что при этом качество

навчальні дисципліни для проведення занять. Темі занять узгоджувались між студентом і керівником.

Так, студентка Ольга М. виявила бажання проходити психологічну (викладацьку) практику під нашим керівництвом. На час проходження практики проходили заняття зі студентами 4 курсу з дисципліни “Психологічні проблеми важковиховуваних підлітків”, зі студентами 5 курсу з дисципліни “Медична психологія” та слухачами спецфакультету „Практична психологія” – „Основи психотерапії”. Ольга М. на „відмінно” закінчила курс „бакалавра” і під час занять проявила себе як грамотний студент, що вміє правильно психологічно мислити, з добре розвинутою письмовою та усною мовою.

Першим було запропоновано провести практичне заняття зі слухачами спецфакультету на тему: “Пісочна терапія”. Ольга раніше писала реферат за цією проблемою. На заняттях з курсу „Психологія діяльності” Ольга брала участь у процедурі побудови групою студентів фігурок з піску та пластиліну (була відтворена сцена з дитинства однієї дівчини, яку влітку відправили відпочивати до бабусі в село). Їй тому вказана тема дуже подобалась Ользі, і вона добре нею володіла. Під час свого заняття Ольга М. показала трохи іншу техніку з пісочної терапії, з називанням психологічних проблем учасників занять. Не зважаючи на те, що Ольга вперше зустрічалась з цією аудиторією студентів, що більшість слухачів були набагато старшими віком за Ольгу, заняття було вдалим. Воно сподобалось як слухачам, так і самій магістрантці. І як подобає – в кінці заняття – фото на пам’ять з Ольгою, зі слухачами та їх творінням з піску та пластиліну.

Наступним завданням для Ольги було проведення лекції на тему: „Психологічна реабілітація” для студентів 5 курсу. Теоретичний матеріал був знайомий для Ольги, бо вона в першому півріччі прослухала курс „Психологічна реабілітація” та добре його опанувала. Складність ситуації виникла через те, що з вказаними студентами Ольга М. провчилась 4 роки в одній групі, і тепер їй треба виступити перед ними в новій іпостасі – в ролі їх викладача. Не зважаючи на те, що Ольга дуже добре навчалась, була лідером і просто веселою дівчиною, вона дуже хвилювалась перед першою в її житті лекцією. Їй пояснили, що тривога перед такими випробуваннями виправдана, що хвилюються майже всі люди і що організм мобілізується на подолання труднощів. Ми були присутні на лекції, що вела Ольга. На початку лекції студентам сказали, що лекцію буде проводити їх товариш і що заняття буде оцінюватись. Попросили студентів підтримати свого товариша. Не зважаючи на те, що Ольга добре володіла матеріалом, вона говорила досить швидко, трохи не розрахувала час, і матеріал був вичитаний до кінця заняття. Жахливим було те, що студенти в аудиторії не слухали свого „молодого викладача”, і, здавалось, навмисне розмовляли. Ми пов’язали це з елементарною заздрістю.

Для проведення другої лекції Ользі М. була запропонована тема: „Психогігієна”. Матеріал був розроблений нею самостійно за допомогою підручників, наукових статей, а також Інтернету. Перед початком лекції

також наукових знань, званих емпіричними [4, с.16].

Як показали дослідження [1, с. 27-34], [3, с.8-14], у процесі розвиваючого навчання поряд з розвитком інтелектуальних або розумових якостей особистості спостерігаються і факти розвитку моральних якостей студентів, тобто тих якостей, які є, здавалося б, "привілеєм" не навчання, а виховання. Ці факти не випадкові, а закономірні і свідчать про виховну роль розвиваючого навчання.

Невирішені частини проблеми. В роботах Бадмасва Б.Ц., Ляудіс В.С. та ін. робляться спроби описати засоби оволодіння студентами навичками методики викладання психології під час проведення навчальних занять. Але роль навчально - психологічної практики у становленні особистості студента – майбутнього викладача психології – розкрита недостатньо.

Мета статті: дослідити досвід вивчення дисципліни „Методика викладання психології” студентами магістратури СДПУ та розкрити роль навчально-психологічної практики в процесі опанування діяльністю викладача.

Виклад основного матеріалу. На навчальну дисципліну „Методика викладання психології” у магістратурі психологічного факультету СДПУ відводиться 72 години і 2 кредити; дисципліна включає 24 години лекцій, 12 годин практичних занять; 18 годин відводиться на самостійну та 18 годин – на індивідуальну роботу студентів; форма контролю – іспит.

Теоретичний матеріал включає два змістовних модуля і охоплює теми: психологія навчальної діяльності студента, конструктивно – проєктивна діяльність викладача, методика викладання лекцій, методика викладання практичних, семінарських, лабораторних занять в навчальних групах, система форм сумісної продуктивної діяльності як метод розвитку особистості викладача та студентів, керування самостійною роботою студентів, проблема контролю й оцінки в навчальній ситуації тощо.

Крім відвідування лекцій та практичних занять, студентам магістратури пропонується написання та захист рефератів за темами, складання анотованих списків літератури, написання анотації, рецензії на статтю (або книгу), складання тестових завдань. Формами контролю виступали: написання контрольних робіт, написання ККР (комплексної контрольної роботи з дисципліни), виконання підсумкового тесту, складання іспиту. Вказані форми роботи відносились скоріш до теоретичних методів роботи. Практичні методи роботи здійснювались студентами магістратури під час проходження ними психологічної практики, де їм належало зіграти роль викладачів психології.

Психологічна практика (викладацька) у студентів магістратури проходила протягом 3 тижнів і включала такі види роботи: підготовка та проведення 2 лекцій; проведення 2 практичних і 2 семінарських занять; відвідування заняття, яке провів інший студент (аналіз цього заняття); розробка та проведення виховного заходу зі студентами; відвідування методичного засідання: наукової конференції, засідання кафедри психології. Студент за бажанням обирає собі керівника практикою та

управленческого рішення возрастает по сравнению с полученными традиционными методами. Результаты, достигаемые при использовании данного метода, не могут быть получены иными способами. Опыт является у участников деловой игры в ходе ее проведения и анализа полученных результатов. При хорошей подготовке игра может стать уникальным источником знаний и практических навыков. Подобные игры следует включать в программу обучения студентов, особенно подготовливаемых для практической деятельности в области управления и менеджмента.

Таким образом, используя метод сопоставления представленных данных можно видеть, что технология образования основанная на широком применении методов обучения на базе теории игр, лучше согласуется с квалифицированной характеристикой выпускника, чем существующая. Это достигается за счет того, что профессиональная подготовка формируется в деятельности моделирующей профессиональную деятельность, подобно тому, как освоить работу с компьютером, можно только работая с ним. Однако, внедрение новой технологии потребует определенных усилий и затрат

Вывод: анализируя полученные данные, можно прогнозировать необходимость создания в рамках системы управления образованием органов планирования, координации работ, контроля за внедрением игровых методов обучения, научно-исследовательских лабораторий и центров повышения квалификации преподавателей соответствующего профиля.

Summary

In the article are considered advantages of games methods in education, as one of aspect of active teaching.

Keywords: active teaching, games methods, qualification.

Резюме

В статье рассмотрены преимущества игрового метода обучения, как одного из видов активного обучения.

Ключевые слова: активное обучение, игровые методы, квалификация.

Резюме

У статті розглянуті переваги грального методу навчання, як одного з видів активного навчання.

Ключові слова: активне навчання, гральні методи, кваліфікація.

Литература

1. Щедровицкий П.Г. К анализу топике организационно-деятельностных игр.- Пушкино: Научный центр биологических исследований. АН СССР, 1987. - 44 с.
2. Бельчиков Я.М., Биштейн М.М. Деловые игры. – Рига: Автос, 1989.- 304 с.
3. Активизация обучения проектированию / Под ред. А.В. Горелого.- К.: УМК ВО, 1991. - 262 с.

Подано до редакції 28.06.2006

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У КОНТРОЛЬНО-ОЦІННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Гавриш Наталія Василівна
доктор педагогічних наук, професор
Літнік Олена Олегівна

асистент кафедри дошкільної та початкової освіти

Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Динамізм соціально-економічних та

соціокультурних процесів у сучасному суспільстві висуває нові вимоги до рівня підготовки молодих спеціалістів в усіх галузях, особливо в освітній сфері. У життєтворчих умовах, що постійно змінюються, зростає значущість професійних якостей особистості фахівця, його здатність до самореалізації, загальна компетентність, мобільність, ініціативність, висока працездатність [1]. Відповідальність педагогічної освіти за підготовку такого фахівця постійно зростає. Це потребує освоєння нових підходів до оцінювання якості навчання у вищих педагогічних закладах освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Законом України „Про вищу освіту” визначено, що якість вищої освіти визначається рівнем сформованості у випускника професійної компетентності, його ціннісними орієнтаціями, соціальною спрямованістю здатністю задовольняти як особистісні духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [2]. Отже, традиційні підходи до оцінки якості професійної підготовки, за якими за допомогою контрольних зрізів, різного рівня тестувань визначався, передусім, рівень теоретичної підготовки, та й і той досить умовно, - такі підходи сьогодні втрачають актуальність. На часі - орієнтація на визначення реального рівня готовності майбутнього фахівця розв’язувати різноманітні професійні завдання, гнучкість, мобільність у професійній діяльності. Звичайно, така готовність передбачає не лише засвоєння теоретичних знань не нижче достатнього рівня та сформованості практичних умінь та навичок, а й набуття досвіду виявлення суб’єктної позиції.

Мета статті - представити досвід застосування методу проектів під час проведення державної атестації випускників кваліфікаційного рівня „спеціаліст” зі спеціальностей „Дошкільне виховання” та „Початкове навчання”.

Виклад основного матеріалу. Протягом трьох останніх років на психолого-педагогічному факультеті Луганського національного педагогічного університету, де готують фахівців, у тому числі з дошкільної та початкової освіти, реалізується компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки. Взятий курс на підготовку професійно компетентного фахівця спричинив суттєві зміни й у змісті, формах, методах навчально-виховного процесу та вплинув на перегляд традиційних підходів до змісту та форми державної атестації на кваліфікаційних рівнях „бакалавр” і „спеціаліст”. Так, випускникам бакалаврату було запропоновано пакет, який складався з низки професійних задач:

4.Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упоряд. Крутій К. Л., Маковецька Н.В. – Запоріжжя, 1999. – 67 с.

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.Панченко В.І. Мистецтво в контексті культури. – К., 1998

7.Учимся общаться с ребенком / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина и др. – М., Просвещение, 1993. – 191 с.

Подано до редакції 20.06.2006

УДК 378.22: 159.9

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВНЗ

Єгорова Олена Борисівна

доцент

Маковецька Світлана Василівна

старший викладач

Зозуля Олена Василівна

асистент

Слов’янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Однією з задач навчання у магістратурі психологічного факультету є підготовка студентів до викладання психології. Цьому сприяє запровадження в навчальний план факультету дисципліни „Методика викладання психології”. Це потребує від студентів оволодіння певними теоретичними знаннями та вміннями: необхідно знати основні положення теорії навчальної діяльності, особливості методики викладання лекцій, практичних занять тощо, вміти проводити контроль та оцінювання знань, володіти сучасними освітніми технологіями.

Аналіз досліджень. Вузівське навчання принципово відрізняється від навчання в початковій і середній школі не тільки зовні, організаційно, але і внутрішньо, психологічно.

Навчальна діяльність студента в нз побудована так, що не викладач, а він сам робить себе фахівцем вищої кваліфікації. Викладач допомагає студентові виробити відповідні уміння вчитися самостійно, а також розвивати його особистість як людини високої моралі і загальної культури, компетентної в своїй області та поряд з цим, широко освіченої, творчо мислячої, уміло діючої у нестандартних ситуаціях.

Найважливіша умова для розвиваючого навчання, як вважають його теоретики, полягає в змісті навчального матеріалу [2, с.70]. Він повинен бути таким, щоб його засвоєння розвивало у студентів основи мислення. Виходить, першочергова методична задача - це добір теоретичного матеріалу, на якому викладач буде акцентувати увагу студентів, приступаючи до вивчення чергової проблеми, теми або нового розділу. Зміст цього матеріалу може бути або викладений в лекції, або винесений на семінарське заняття, або відпрацьований на практичних і лабораторних заняттях.

Таким чином, головне в змісті розвиваючого навчання - це теоретичні знання, а їх засвоєння студентами вимагає такої методики, яка враховує основні особливості, що відрізняють їх від повсякденних, життєвих знань, а

студентському дозвіллі, інтеграцією навчальних дисциплін філософського, художньо-естетичного та психолого-педагогічних циклів; пріоритетом інтерактивних методів у викладацьких технологіях, організацією різних форм взаємодії спеціалістів (викладач, практик) і студентів для спостережень, аналізу; обміну інформацією і думками, досвідом і творчим наробком та ін. Перспективою подальших досліджень є пошук нових форм, методів викладання фахових дисциплін філософсько-естетичного та психолого-педагогічних блоків з метою формування готовності до активної творчої взаємодії з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу та їх систематизація.

Summary

The article deals with the theoretical ground of the content of teacher's interaction with a child under the conditions of poly-artistic environment of a pre-school education establishment. Certain experience in the preparation of specialists in the field of pre-school education is represented in the article. Special character of the preparation of a professional for the active creative interaction with a child in the context of the problem of quality of higher pedagogical education and modernization of a teaching process is also defined in the given article.

Keywords: competence, professionalism, interaction, poly-artistic environment, pre-school education establishment, quality of education.

Резюме

В статті дано теоретичне обґрунтування змісту взаємодії педагога з дитиною в поліхудожественній середовищі дошкільного закладу і досвіду викладацької практики. Визначено специфіку підготовки фахівця до активної творчої взаємодії з дитиною у контексті проблем якості вищої педагогічної освіти та модернізації навчального процесу.

Ключевые слова: качество профессионального образования, художественно-педагогическая компетентность, профессионализм, полихудожественная среда дошкольного учреждения, взаимодействие.

Резюме

У статті представлено теоретичне обґрунтування змісту взаємодії з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу і досвіду викладацької практики. Визначено специфіку підготовки фахівця до активної творчої взаємодії з дитиною у контексті проблем якості вищої педагогічної освіти та модернізації навчального процесу.

Ключові слова: якість професійної освіти, художньо-педагогічна компетентність, професійність, поліхудожнє середовище дошкільного закладу, взаємодія.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У2-кн. – К., 2003.
2. Дронова О.О. Проектування поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища у дошкільному освітньому закладі. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей.: Вип. 6.4.1. – Ялта: РВВКДПГ, 2004. – С. 197-203.
3. Дронова О.О. Образотворча діяльність як елемент поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища дошкільного освітнього закладу // 36. наук. праць БДПУ №2 – Бердянськ, 2005. – С. 33-40.

педагогічної ситуації, що вимагала психолого-педагогічного аналізу за заданим алгоритмом та трьох методичних задач з різних галузей дошкільної (початкової) освіти. Розв'язання запропонованих завдань вимагало від студентів не лише теоретичної підготовки, а й вміння здійснювати психолого-педагогічний аналіз ситуації, моделювати педагогічний процес.

Державний іспит для випускників спеціальтету відбувався у формі виконання творчого проекту, побудованого на інтеграційних засадах. Студенти отримали завдання протягом п'яти днів самостійно підготувати, а потім прилюдно (перед членами державної комісії та товаришами) захистити проект, пов'язаний із плануванням проектування та реалізацією однієї з навчальних тем, що передбачені стандартами дошкільної (початкової) освіти. Для виконання проекту студент повинен був заповнити *дидактико-методичну* карту, що складалась з п'яти блоків: змістовного, інформаційного, дидактико-методичного, технологічного та блоку особистісного зростання учня.

Загальною **метою** проекту виступила розробка цілісної програми педагогічної роботи з конкретної теми в межах певної методики: природознавства, математики, української або російської мови. Водночас, теми надавалися таким чином, щоб зробити можливою інтеграцію блоків знань з усього змісту освіти. Наприклад, з методики природознавства в початковій школі було запропоновано такі теми: “Як проводити дослідження”, “Як ми пізнаємо світ (органи чуття)”; з методики російської мови: “Текст”, “Зима-красуня”; з методики математики: “Величини: маса”, “Орієнтування в просторі” тощо. Тобто студент виявляв уміння знаходити міжпредметні зв'язки для реалізації означеної навчальної мети. Значимо, що у запропонованому проектному завданні оговорювалися умови, в яких мав „працювати” випускник – малокомплектна сільська школа (дошкільний заклад, різновікова група, клас (група) міського навчального закладу зі збільшеною кількістю дітей тощо, чітко визначалися вікові параметри.

Перший етап роботи передбачав аналіз Державного стандарту початкової освіти (Базового компоненту дошкільної освіти) й відповідних навчальних програм та відбиття результатів аналізу у **змістовному блоці**. Завдання до блоку формулювалось наступним чином: *Визначте місце теми у змісті Державного стандарту початкової освіти (Базовому компоненту дошкільної освіти)*. У процесі аналітико-синтетичної діяльності необхідно було виокремити блоки знань з кожної освітньої галузі (мова та література, математика, технології, мистецтво, людина і світ, здоров'я та фізична культура), та об'єднати їх навколо визначеної теми. Наприклад, у процесі роботи над темою “Як проводити дослідження” (методика природознавства) заповнений блок виглядав таким чином (табл.1).

Таблиця 1

Освітні галузі	Блок знань
Мова та література	Дослідження частин мови (морфологічний розбір), речень; дослідження етимології слів, дослідження способів утворення спільнокорених слів.
Математика	Математичні методи дослідження (вимірювання довжини, температури, об'єму)

Технології	Моделювання термометра; конструювання флюгеру; створення моделей екосистем для проведення досліджень.
Мистецтво	Дослідження творчості художників-пейзажистів, поняття "пейзаж", малювання пейзажів; дослідження властивостей фарб, теплі та холодні кольори; "дослідження" музики: розпізнання музичних інструментів.
Людина і світ	Спостереження, експериментування, дослід; моделювання; досліди в неживій та живій природі; прилади для спостереження та дослідів; календар природи як засіб фіксації спостереження.
Здоров'я та фізична культ.	Дослідження впливу оздоровчих сил природи (сонця, повітря, води) на організм людини; рухливі ігри на спостережливість.

Наступним кроком заповнення карти було створення логіко-понятійної схеми та визначення ключових понять означеної теми для рівня початкової школи, тобто виконання **інформаційного блоку** завдання.

Дидактико-методичний блок передбачав розкриття варіативності викладення теми в контексті різних видів навчання: пояснювально-ілюстративного, проблемного, розвивального або за власним вибором студента. Заповнення означеного блоку вимагало ґрунтовних знань з дидактики та освітніх технологій, оскільки необхідно було показати різні шляхи викладання однієї теми: виявити відмінності в меті, принципах, пріоритетних формах, методах та видах діяльності учнів. У результаті такого аналізу, студент мав визначити той вид навчання, у межах якого, на його думку, викладання означеної теми є максимально ефективним.

Технологічний блок та блок особистісного зростання відображали реалізацію теоретичних засад в практиці роботи, тому під час їх заповнення необхідно враховувати умови, за яких відбувається процес навчання. У кожному варіанті завдання вводилися умови в залежності від теми. Наприклад, для реалізації циклу уроків з теми "Вода в природі" (методика природознавства), надавалася така умова: заповніть дидактичну карту вивчення даної теми в третьому класі міської школи-гімназії; кількість учнів – 18 осіб (програма курсу "Я і Україна" Н.Бібік, Н.Коваль).

Технологічний блок складався з двох завдань: розробити цикл з трьох інтегрованих уроків у межах означеної теми, а потім розробити докладний конспект одного з уроків. Замисел трьох уроків пропонувався занести в таблицю:

Таблиця 2

Тема	Інтеграція видів діяльності, визначення пріоритетного напрямку					
	Мовленнєвий блок	Математичний блок	Технологічний блок	Блок "Мистецтво"	Блок "Людина і світ"	Блок фізичного розвитку

Після проектування цілісної системи педагогічних дій у межах певної теми необхідно було, заповнити наступну частину завдання – „**блок особистісного зростання**”, спрогнозувати, як педагогічні дії вихователя (вчителя) вплинуть на формування особистісних якостей дітей, до яких особистісних досягнень (фізичні, соціально-моральні, пізнавальні, мовленнєві, ціннісні, художні, творчі) можуть призвести.

Оскільки виконання такого проекту вимагало ретельної роботи з літературою, то наприкінці творчої письмової роботи ми пропонували студентам скласти список використаних джерел (при цьому оцінювалось

імпровізування в різних видах мистецтва; участь у художньому житті міста, факультету, дитячого садка, розробка власного творчого проекту (сценарії, декорації, костюми, афіші тощо); презентація власного творчого звіту (колаж до захисту наукової роботи, фотозвіт, педагогічне портфоліо та ін.); організація художньо-творчого гуртка у дитячому садку, проведення художньої екскурсії та інші інтерактивні форми освітнього процесу надавали студенту можливість виступити в «позиціях» споживача твору мистецтва, співучасника творчого процесу, співавтора, транслятора, фасілітатора, аніматора і набути необхідного досвіду активної творчої взаємодії у системах: студент – викладач, студент – студент, студент – дитина та інших.

Висновки. Підготовка фахівців до активної творчої взаємодії з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу передбачає певну послідовність: осмислення цінності середовища як цілісної системи, яка інтегрує матеріальні просторово-предметні та духовно-емоційні елементи, перебуває у діалектичному зв'язку з культурою сім'ї та соціуму і є поліфункціональною в житті дитини; зацікавленість світом Дитинства і бажання жити в ньому і творити, зберігати і розвивати власні можливості художньо-естетичного чуттєво-емоційного світосприймання; усвідомлення своєї місії спостерігача, аналітика, фасілітатора, аніматора, співучасника у розвивальному середовищі і ціннісне ставлення до інформативно-професійного простору як джерела власного професійного досвіду; осмислення специфіки взаємодії з дитиною у поліхудожньому середовищі і пробудження на цьому підґрунті власних художньо-творчих здібностей; набуття досвіду аналізування, проектування середовища та моделювання адекватних технологій творчої взаємодії з дитиною в ньому. Особливого значення набувають базові мистецькі знання, художньо-творчі вміння, розвинута перцептивна, емоційна та загальна естетична культура. Саме ці елементи професійності допомагають педагогу реалізувати свою місію у поліхудожньому середовищі, створити необхідний емоційно-енергетичний фон і розгорнути на ньому спільну творчість (літературну, акторську, музично-хореографічну, зображальну та ін.).

Для успішної взаємодії з дитиною у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу майбутньому педагогу необхідна професійність рівня аніматора. Цей рівень має інтегрувати вміння спостерігача, аналітика, співучасника, фасілітатора. Під час навчання його досягають найбільш обдаровані студенти. Творчий колектив однодумців у дошкільному освітньому закладі завжди стає чудовою школою саморозвитку, професійної майстерності, життєтворчості. Адже професія педагога галузі дошкільної освіти дозволяє кожному молодому спеціалісту реалізувати свої найсмівливіші мрії через мистецтво.

Формування готовності до активної творчої взаємодії у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу обумовлене змістом та стилем взаємодії викладачів і студентів у період навчання, різноманітністю художньої практики у

промисли України», «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми», «Проблеми формування творчої особистості» для фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст». Позааудиторні форми презентує студентська творчо-наукова група «Школа мистецтв». Їх об'єднує комплексна технологія креативно-розвивального спілкування зі студентами, яка інтегрує навчальні та виховні форми професійної підготовки, самостійну роботу, науково-дослідницьку, художньо-творчу та проєктувальну діяльності.

Структуру авторської навчальної програми базового курсу, розробленої за вимогами кредитно-модульної системи, утворюють шість взаємозв'язаних змістовних модулів, які інтегрують культурологічні, мистецькі, психолого-педагогічні знання і уміння у єдину систему професійної компетентності, світогляду, ерудиції. До змістовної частини дисципліни ми включаємо розглядання феномену творчості в дошкільному дитинстві, проблему освітнього середовища (проєктування, функціонування та взаємодія педагога з дитиною в ньому), моделювання педагогічних технологій, які дозволяють реалізувати функції мистецтва з метою здоров'язбереження та цілісного розвитку особистості в період дошкільної організації різних діяльностей для розвитку схильностей, здібностей та талантів дитини. Окремо розглядається тема «Поліхудожнє середовище як засіб самоекспозиції педагога».

Технологія навчального процесу складається з ціннісно-мотиваційного функціонального та управлінського компонентів. Аудиторні форми (лекційні та практично-семінарські заняття) спрямовуються передусім на формування мотивації та ціннісного ставлення до тих знань та умінь, які забезпечують можливість активної, творчої взаємодії з дитиною у поліхудожньому середовищі, спонукають до самостійної роботи з удосконалення власних художньо-творчих здібностей. Вони формують авторитет педагога і викликають бажання дітей наслідувати надані ним зразки креативної поведінки в художній практиці.

Підготовка до активної творчої взаємодії педагога з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу забезпечується комплексом методів: аналіз і оцінка студентами розвивального середовища, відбір творів мистецтва для оформлення помешкання та залучення до освітнього процесу, розробка проєкту поліхудожнього середовища, самоаналіз готовності до творчої взаємодії з дитиною, творчі завдання («Зал мистецтв», «Райські куточки», «Кімната казок», «Художня студія», «Музей художніх ремесел українців», «Кімната ляльок» та ін.), методи музейної педагогіки («метод соціальних ролей», «програвання ситуацій», «театралізація» та ін.), творчі звіти («Дитина у світі краси і моди», «Гурток художньої творчості»), колекціонування («Презентація моєї колекції»); методи арттерапії (медитація, вправи з матеріалами, візуалізація). Метод «живого музею» перетворював навчальну аудиторію на «творчу лабораторію», «художню майстерню», «ательє», «виставковий зал» та ін.

Робота з творами мистецтва, з художніми матеріалами,

уміння студента правильно скласти бібліографію).

Головними критеріями оцінки роботи виступили: глибина загальнопедагогічних, психологічних, дидактико-методичних знань, а також програмного змісту початкової (дошкільної) освіти; виявлений рівень сформованих умінь опрацювати літературні джерела, системність проєктування, ступінь інтеграції, оригінальність. Для оцінки проєкту визначено такі рівні: **репродуктивний** (завдання вирішено шляхом відтворення відомих підходів до розв'язання аналогічних методичних проблем; рівень інтеграції навчального матеріалу елементарний (реалізований через міжпредметні зв'язки); знання змісту Державного стандарту початкової освіти поверхове; в роботі спостерігається відсутність єдиної системи у викладенні матеріалу, не враховані деякі дидактичні закономірності та принципи); **алгоритмічний** (проєкт виконано на рівні використання типових алгоритмів; виявляє нахили до прямого застосування існуючих методичних та практичних розробок; рівень інтеграції середній (одночасне вивчення теми у різних навчальних предметах); недостатнє знання програмного змісту освітніх галузей; іноді порушується системність викладення; не досить чітко формулює думки та визначає поняття); **реконструктивний** (виконання творчого проєкту демонструє здатність студента до створення нових комбінацій відомих методичних розробок відповідно до поставленої задачі; уміння знаходити та доцільно використовувати ідеї, визначені в науково-методичних джерелах; у завданні реалізовано принцип інтеграції, проте враховані не всі можливості злиття навчального матеріалу; студент у достатньому обсязі володіє дидактико-методичними знаннями та проєктними вміннями; структурні компоненти логічно пов'язані); **конструктивний** (студент пропонує власне оригінальне рішення творчої задачі на основі трансформації теоретичних знань та передового педагогічного досвіду; демонструє дидактико-методичну компетентність; у проєкті реалізована глибока інтеграція (повне злиття різнохарактерного змісту та проблемність викладення навчального матеріалу); запропонований варіант рішення характеризується логічністю, послідовністю, системністю.

Висновки. Аналіз результатів проведеної державної атестації у вигляді творчих проєктів переконали в ефективності застосування означеного методу як форми контролю якості професійної підготовки з дошкільної та початкової освіти.

Резюме

У статті представлено досвід застосування методу проєктів під час проведення державної атестації випускників кваліфікаційного рівня „спеціаліст” зі спеціальностей „Дошкільне виховання” та „Початкове навчання”.

Ключові слова: проєкт, освітній стандарт, проєктування.

Резюме

В данной статье представлен опыт использования метода проектов в ходе государственной аттестации выпускников квалификационного уровня «специалист» по специальностям «Дошкольное воспитание», «Начальное

обучение».

Ключевые слова: проект, образовательный стандарт, проектирование.

Summary

This article represents the experience of using project method during state attestation of specialist's qualification level.

Keywords: project, educational standard, planning

Література

1. Кремень В. Вища освіта і наука: пріоритетні сфери у розвитку суспільства у ХХІ столітті// Освіта України. – 2003. – 18.03(№20). – С.4-8.
2. Закон "Про вищу освіту"// Освіта України, 2003.
3. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / Под общей редакцией В.Байденко. – М., 2001. – 2006 с.

Подано до редакції 12.06.2006

УДК 378

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУ ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ

Гладушина Раїса Михайлівна

*кандидат психологічних наук, доцент, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри іноземної філології та психолінгвістики
Луганський державний інститут культури та мистецтва*

Постановка проблеми. Сьогодні, коли процеси глобалізації, інформатизації та інтелектуалізації усіх сфер людської діяльності, їхній синтез, діалектична єдність і взаємозумовленість визначають генеральну лінію розвитку людства на найближчу перспективу.

Проблеми розвитку інтелекту, творчого потенціалу особистості, формування інтелектуальних еліт, тобто помноження людського капіталу як головної рушійної сили економічного зростання набувають дедалі більшої ваги в політиці держав, які обрали для себе інноваційний шлях розвитку.

Таким чином, продуктивне життя сьогоднішніх студентів вже припадатиме на період грандіозних трансформацій. Інтелектуальний потенціал творчої особистості, її креативна, духовна, пасіонарна енергія – це важливий національний ресурс.

Такий підхід ставить низку проблем перед вузівською освітою – основним механізмом і засобом цілеспрямованого виховання фахівця, його підготовку до життя та праці.

Нова філософія освіти передбачає принципову орієнтацію всієї освітньої системи на майбутнє, на реалізацію концепції «випереджувальної освіти». Суть останньої – у використанні при підготовці спеціалістів будь-якої кваліфікації досягнень глобалістики, синергетики, соціальної інформатики, сучасних інформаційних технологій навчання.

Розглядаючи освіту, як культурно-цивілізаційний феномен, явище, що має багато вимірів, але спільну мету – розвиток особистості, підготовка фахівця, необхідно визначити методи поєднання в організації процесу підготовки сучасних фахівців всього спектру гуманітарних і технологічних завдань, необхідних для зміцнення позиції навчально-виховної роботи,

дошкільної освіти, здатного до проектування поліхудожнього особистісно-орієнтованого розвивального середовища дошкільного освітнього закладу та самореалізації в ньому через активну творчу взаємодію з дітьми і дорослими.

Взаємодію педагога з дитиною ми розглядаємо як форму управління освітнім процесом, важливою складовою професійності та її показником. Особливості та принципи особистісно-орієнтованого спілкування педагога з дитиною обґрунтовані в роботах В. Петровського [7]. У поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу ця взаємодія може бути визначеною за кількома типами, наприклад, репродуктивний, квазієвристичний, розвивальний. Репродуктивний ґрунтується на інструкторсько-виконавських діях, квазієвристичний орієнтує дитину на ті способи рішення навчального завдання, які добре знає і педагог і дитина; розвивальний тип передбачає відкрити проблемність як для дитини, так і для педагога, виникає ситуація невизначеності, яка потребує спільного пошуку шляхів її вирішення і передбачає обов'язкове розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми як у дитини, так і в педагога. Активна і творча взаємодія полягає, на нашу думку, у гармонійному поєднанні елементів кожного з визначених типів в залежності від педагогічної ситуації, яка складається в процесі користування середовищем. До того ж взаємодія передбачає активність обох суб'єктів освітнього процесу, взаємообмін інформацією та продуктом творчості, зацікавленість процесом, інтерес до результату, прагнення саморозвитку та ін. Творча взаємодія ґрунтується на свободі спілкування, готовності до імпровізації, пошуків, відкриття нового у собі, певної сміливості у діяльності, здатності до самоекспозиції знов таки обох сторін: дитини і педагога. Як показник професійної компетентності активна і творча взаємодія педагога з дитиною у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу обумовлена усвідомленням феномену дитячої творчості, концептуально-діалектичним підходом до розвивального середовища, умінням прогнозувати, проектувати і моделювати середовище як креативно-розвивальне, поліхудожнє на засадах ідеї поліфункціональності мистецтва у соціумі; усвідомленням місії педагога у супроводженні дитини на її шляху до світопізнання та гармонізації себе зі світом; умінням сформулювати у дитини адекватний образ середовища та забезпечити досвід життєтворчості у ньому та ін.

Сьогодні ми готуємо майбутнього професіонала не лише як «керівника образотворчої діяльності» у дошкільному освітньому закладі, а як фахівця, здатного до формування художньо-естетичного світогляду дитини і реалізації поліфункціональності мистецтва у педагогічних технологіях раннього розвитку.

Елементи професійності, які ми визначили як готовність до активної творчої взаємодії педагога з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу формуються в процесі викладання базового курсу для бакалаврів та авторських спецкурсів «Народні художні

освіти та практичної психології СДПУ. Її змістова специфіка зумовлює домінанту фахової підготовки. Йдеться про художньо-естетичний розвиток особистості, уміння щодо проектування поліхудожнього середовища і готовності до активної творчої взаємодії з дитиною у ньому.

Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту взаємодії педагога з дитиною у поліхудожньому середовищі дошкільного освітнього закладу, специфіки підготовки фахівця до неї у контексті проблеми якості вищої педагогічної освіти та модернізації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. У пошуках змісту, стилю та технології викладання курсу ми виходимо з того, що: викладач і студент є суб'єктами освітньо-професійної діяльності, статус та функції «тьютора» збільшують ступінь свободи обом учасникам процесу; викладач-тьютор відповідний за якість професійної підготовки, тому він має створити адекватне науково-професійне розвивальне середовище, яке містить ступінь невизначеності і свободи прийняття рішень; можливість виконувати різні діяльності і опановувати різні види художньої практики та удосконалювати власні здібності, можливість спілкування зі спеціалістами галузі дошкільної освіти та ін. Викладач здійснює управління через цілісну модель взаємопов'язаних компонентів: проектування, планування, організація форм взаємодії фахівців; студентів, координування їхньої діяльності, контроль результатів.

Наш науково-професійний інтерес пов'язаний з проблемою розвитку творчої особистості дитини в поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу. Проведені нами експериментально-теоретичні дослідження доводять, що наука і практика усе частіше звертають увагу на середовище як «пошукове поле» дитини, спосіб встановлення взаємозв'язку, діалогу культури і особистості, засіб само експозиції дитини і об'єкт ідентифікації, джерело художньо-творчих задумів, які реалізуються у різних видах художньої практики дошкільника і забезпечують інтеграцію у соціум. Поліхудожній підхід є системою способів такої організації середовища, де за допомогою різних напрямків та видів художньої діяльності і засобів різних видів мистецтва відбувається цілісний розвиток особистості. Художня творчість відкриває для дитини шляхи інтеграції у соціум. Вона стає суб'єктом культурогенних процесів [2; 3].

Вивчення практики дошкільної освіти свідчить не тільки про відсутність погляду на розвивальне середовище як на цілісну інтегровану систему, у середині якої розгортається взаємодія педагога з дитиною, спрямована на розвиток її як творчої соціалізованої особистості, але й висвітлює проблему готовності педагогів до інтеграції професійних знань у галузі мистецтва і художньої педагогіки з метою спрямування їх на створення адекватного розвивального середовища у дошкільному освітньому закладі, тобто до педагогічної творчості.

Модернізація концепції та технології навчальної дисципліни у нашій практиці відбувалася згідно інтеграційних процесів в освіті.

Педагогічною метою було визначено підготовку фахівця в галузі

здійснення її основних функцій. Важливим ресурсом, на наш погляд, є використання в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій, інноваційних технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В дослідженнях, присвячених сучасним освітнім технологіям навчання актуалізується проблема інноваційного потенціалу нації як однієї з гарантій стабільних її позицій у світовому співтоваристві, успішного реагування на різноманітні цивілізаційні виклики. І.М. Дичківська вважає, що «Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань» [2, с.18].

М.А. Ахметова, М.М. Хайрулдинов визначають наступні моделі освіти [1, с.76-78]:

1. Модель освіти як державно-відомчої організації. У даному випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрямок серед інших галузей народного господарства.

2. Модель розвиваючої освіти (В.В. Давидов, В.В. Рубців та ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури. Через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

3. Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться до зберігання та передачі молодшому поколінню елементів культурної спадщини людської цивілізації.

4. Рационалістична модель освіти (П. Блум, Р. Таньє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку її організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань, вмінь, навичок та практичного пристосування молодого покоління до сучасного суспільства.

5. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбо, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, урахування їхніх інтересів та потреб.

6. Неінституційна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти за межами соціальних інститутів, зокрема шкіл та вузів. Це освіта на «природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистанційне навчання та ін.

Таким чином, в XXI столітті об'єктивно виникли нові вимоги до людини, а отже до її навчання та виховання. Зростання динаміки прогресу людства ставить завдання формувати в системі освіти і поза нею людину здатну успішно функціонувати в умовах постійних змін, людину з інноваційним типом мислення.

Відомо, що трансформація системи, організація діяльності на практиці – це завжди складний процес.

Особливо тоді, коли йдеться не просто про модернізацію структури, а про зміну звичного образу мислення та сприйняття нової філософії розвитку.

Твердження про те, що якісні зміни в освіті і реформи системи освіти залежать від відношення до цих змін, реформам «людей в системі», педагогів, управлінців – це твердження, безумовно, вірне. Однак, сьогодні питання про відношення змін в освіті і «людського» фактору і в освіті можна обговорювати не тільки в контексті психології (відношення, сприйняття, оцінка змін), але і в контексті становлення професійних компетенцій. При цьому важливо зрозуміти навіть не саму якість впливу змін на людину, а те, як утворюється інноваційна діяльність в освіті, як будується і зміцнюється позиція суб'єкта та поле, простір особистості в інноваційній діяльності.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Глобальні геополітичні та економічні зміни останнього часу висувають нові вимоги до освіти. Процес підготовки сучасних фахівців обумовлює орієнтацію навчання іноземних мов на формування іншомовної мовленнєвої компетенції. Формування іншомовної мовленнєвої компетенції передбачає перш за все комунікативну значимість (життєстійкість, природність, емоційність) ситуацій, що моделюються. формальний характер комунікативно орієнтованого навчального спілкування здебільшого визначається відмовленням від системної інтеграції емоційності в процесі навчання іноземних мов, що обумовлено недооцінкою ролі емоційного фактору в оволодінні іноземною мовою [4, с.587-606], [5, с.2-8].

Таким чином, значимість емоційного фактору в процесі оволодіння іноземною мовою і можливості його практичної інтеграції в навчання на сьогоднішній день мало досліджена.

Мета даної статті – розкрити поняття, роль та форми інтеграції емоційного фактору цілісне навчання іноземних мов, моделювання процесу підготовки сучасних фахівців через проектну технологію.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні вчені все частіше звертаються до цілісного підходу навчання іноземних мов як сучасної освітньої технології навчання [3, с.94-102].

Ідея цілісного (холістичного) навчання вперше була сформульована Й. Вітманном [6], а потім реалізована гуманістичною педагогікою, яка трактує цілісність як виключення когнітивних та емоційних сил того, хто навчає і того, хто навчається.

В основу концепції цілісного навчання покладені дані нейрофізіологічних та нейропсихологічних досліджень півкуль асиметрії мозку.

Загальновідомо, що з кожною із великих півкуль пов'язане протікання певних процесів. Функціональна спеціалізація однак означає не виключення однієї півкулі в процесі роботи іншої, а скоріше їх інтеграцію, підтримку ведучої в даному виді діяльності півкулі другою, допоміжною, завдяки чому досягається максимальна ефективність в тому чи іншому виді

найважливіших базових знань і умінь на достатньо високому рівні, які дозволяють випускнику у подальшому спиратися на них при виконанні професійної діяльності); 2) прагматизація (знання, які є практично-корисними для використання у певній сфері майбутньої діяльності); 3) регіоналізація (розробка системи освіти на базі місцевого набору ідей, цінностей, способів діяльності); 4) індивідуалізація (вибір яскравих висококваліфікованих кадрів педагогів і підвищена увага до особливостей кожного, хто навчається); 5) технологізація (широке використання технічних засобів навчання, які збагачують світогляд, моделюють стиль життя і навчання).

Стосовно останнього ми можемо додати, що технологізація передбачає, на наш погляд, авторську розробку викладачем моделей взаємодії педагога з дитиною, адекватних конкретним ситуаціям, які виникають повсякчасно у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу. Наприклад, у ситуації сприймання краси в різних формах її існування, у ситуації обговорення твору мистецтва, у ситуації вправ на опанування художніх технік та інше.

Якість професійної освіти обумовлена розвитком професійної компетентності, яка складається з особистісно-гуманістичної орієнтації, здатності до системного бачення педагогічної реальності та системної дії у професійно-педагогічній ситуації, орієнтування в педагогічній галузі, володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з культурною комунікацією, здібності до інтеграції з вітчизняним, зарубіжним історичним та інноваційним досвідом; креативності у професійній сфері; наявності рефлексивної культури (Є. Нікітін).

«Входження у професійну діяльність вимагає від людини не тільки постійних зусиль з оволодіння засобами професійної діяльності, а і значної перебудови як самосвідомості, так і всієї свідомості в цілому,» - зауважує І. Бех і підкреслює важливість своєчасної корекції та пропедевтики професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), а також оцінки власних можливостей і особистого інтересу до професії [1, Т.2., с. 248].

Виділення невіршених частин проблеми ми здійснили у контексті зроблених вченими висновків та аналізу ситуації, яка склалася у вищій педагогічній освіті у зв'язку з інтеграцією до Болонської конвенції, власного викладацького досвіду та науково-дослідницького наробку. Ми припускаємо, що завдання забезпечення якості вищої професійної педагогічної освіти та її адекватності умовам соціуму можна реалізувати шляхом модернізації викладацької практики, моделювання таких освітніх технологій, які відтворюють реальні професійні ситуації, відносини і стосунки та забезпечують входження студента в них як повноцінного суб'єкта, надають можливість професійного самовираження та педагогічної творчості в реальних умовах трудової діяльності. Відповідно, припущення визначилися шляхи модернізації, стратегічні дидактичні положення концепції навчальної дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою в дошкільних закладах» як фахової на факультеті дошкільної

бути професійно компетентним, адекватним умовам соціуму, людиною з широкими поглядами та розвинутим світоглядом, такою, яка вміє жити цікавим, динамічним, емоційним, інформативним, творчим життям Дитинства.

Факультет педвузу має стати для молоді людини, яка обрала професію фахівця галузі дошкільної освіти, середовищем, в якому вона задовольнить потребу в інтелектуальному, культурному, духовному та професійному розвитку, отримає освіту високої якості та кваліфікацію згідно власних інтересів.

Підготовка фахівця до активної творчої взаємодії з дитиною у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу актуалізує проблему педагогічного управління цим процесом. Адже саме від стилю, змісту, стратегії та тактики управління залежить модель освіти і підготовки фахівця, якість результату, конкурентоспроможність випускника. Ми маємо на увазі діяльність викладача та спеціалістів, які організують різні діяльності для студентів і вступають у тьюторські системи взаємодії з ними з метою формування професійної компетентності і розвитку індивідуальності кожного. Окрім викладача, це працівники дошкільних освітніх закладів; представники громадськості та соціальних служб, органів влади та управління освітою та ін. Виходячи з цього, окреслюються шляхи та напрямки модернізації та змісту і технологій освіти, а також виховання майбутніх фахівців у межах кожної навчальної дисципліни. Очікуваним результатом стає якість професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема якості освіти розглядалася у дослідженнях О. Аветисова, Л. Артемової, В. Безпалько, І. Беха, А. Богущ, О. Вербицького, М. Гузаїрова, І. Зязюна, О. Кононко, В. Семіченко, В. Сластьоніна, Г. Тряпичіної, Р. Чумічевої, І. Якиманської та ін. Аналіз досліджень показує, що якість підготовки фахівця передбачає ступінь відповідності її рівня вимогам професійного середовища і освітнього стандарту як обов'язкової державної норми. Факторами, які забезпечують якість освіти вчені вважають тестування, навчально-методичний супровід, освітні технології, тьюторство, професійні тренінги, самостійну роботу студентів (В.Тихомиров, Ю. Рубін, В. Самойлов). Умовами досягнення якості виступають дослідницька діяльність студентів, наявність розвивального наукового середовища, замовлені роботи та програми, міждисциплінарні дослідження (Г. Тряпичіна).

Високий рівень якості освіти майбутніх фахівців досягається дотриманням певної логіки змісту контекстного навчання. Вона передбачає поєднання логіки навчального предмета як «консервованого» минулого наукового знання з логікою майбутньої професійної діяльності, представленою у вигляді диференційованої моделі фахівця (О. Вербицький). Показником якості освіти є професійна компетентність (А. Богущ, О. Вербицький, О. Кононко).

У світовій практиці привертають увагу п'ять головних стратегій підвищення якості освіти: 1) фундаменталізація (пов'язана з розширенням

діяльності. Дослідження взаємодії лівої та правої півкулі підтверджують, що повноцінна комунікація можлива в тому випадку, якщо в рівній мірі задіяні обидві півкулі.

Системно-лінгвістична орієнтація навчання іноземних мов визначає раціональність, когнітивність заняття і, відповідно, переважний розвиток в межах вищого навчального закладу функцій лівої півкулі. З «лівою» направленістю всього навчального процесу пов'язана більша частина проблем, які виникають в практиці навчання іноземних мов.

Традиційне навчання стимулює домінування функцій лівої півкулі, яке здійснюється за рахунок потенціально можливого розвитку здібностей, які контролюються правою півкулею. Для практики навчання іноземних мов це означає формальне (раціональне) знання про систему мови та неможливості або повноцінності спілкування іноземною мовою, як наслідок неадекватного виконання правою півкулею своїх функцій в процесі комунікації іноземною мовою.

Вихід із ситуації, яка склалася, вбачаємо в ролі правої півкулі і, зокрема, емоційного фактору через застосування проектної технології в процесі навчання іноземних мов. Свідомий акцент на емоційну організацію заняття з іноземної мови був зроблений в більшості альтернативних методик навчання іноземних мов, таких як: сугестопедія, Total Physical Response, проектна методика, інтерактивні методи, рольові ігри та ін. Навчальний матеріал розглядається і подається як цілісний, тільки у цьому випадку засвоєння відбувається одночасно на рівні усіх трьох сфер: емоційній, когнітивній та психомоторній. При цьому навчальний матеріал, - іншомовне мовлення супроводжується позитивною фоновою інформацією з метою формування асоціативних зв'язків з внутрішніми (позитивними) переживаннями.

В процесі навчання іноземних мов у творчому вчз (інституті культури і мистецтв) особливу роль відводимо музиці, що пояснюється здібністю музично-акустичних стимулів викликати певні емоційні стани (як наслідок анатомічного факту поєднання слухових каналів через таламус з емоційними центрами мозку). На практиці «емоційний» вплив музики використовуємо з метою підвищення мотивації, зняття емоційної напруги, стимулювання когнітивних та асоціативних процесів та мовленнєвої діяльності тих, хто навчається в процесі оволодіння іноземною мовою.

В контексті цілісного (холістичного) підходу до навчання іноземних мов у творчому вчз виділяємо практично орієнтовану систематизацію окремих прийомів та форм роботи у творчому вчз: поєднання іншомовної мовленнєвої діяльності та картинок; поєднання іншомовної мовленнєвої діяльності та музично-ритмічних елементів; поєднання іншомовної мовленнєвої діяльності та рухів; поєднання іншомовної мовленнєвої діяльності, музики та картинок; поєднання іншомовної мовленнєвої діяльності, музики, позитивних емоцій, а також слухових, зорових та кінетичних (рухових) уявлень в запропонованих ситуаціях (фантазування); поєднання іншомовної мовленнєвої діяльності та елементів природних

комунікативних ситуацій (контакт очей, дій, емоційної участі, міміки, жестів, інтонаційних та інших характеристик мовлення) в діалогах, рольових іграх, в запиті на обміни інформацією, обговореннях та дискусіях, захисті проектів.

Необхідно зауважити, що досвід навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі дає змогу стверджувати, що всі вищезгадані прийоми можуть бути використані і досить часто практикуються в навчанні іноземних мов автономно. Однак їх інтеграція в процесі навчання іноземних мов без цілісного підходу, без осмислення механізму їх функціонування в процесі засвоєння та обліку їх емоційної спрямованості не забезпечує досягнення максимально важливої ефективності навчального процесу.

Розглянемо більш детальніше одну із ефективних сучасних освітніх технологій – проектну технологію навчання, проектну методику.

При застосуванні проектного навчання метод розглядається як спосіб досягнення поставленої дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна закінчитися реальним практичним результатом, оформленим тим чи іншим образом.

Використовуючи проектну методику в процесі навчання іноземних мов можливо вирішити важливі дидактичні задачі:

- заняття не обмежуються придбанням студентами певних знань, навичок та вмінь, а виходять на практичні дії студентів, включаючи їх емоційну сферу, завдяки чому посилюється мотивація студентів;

- студенти одержують можливість здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно одержують необхідну інформацію не тільки з підручників, але й з інших джерел. При цьому студенти вчать самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи для цього знання із інших джерел, прогнозувати результати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

- в проекті успішно реалізуються різні форми організації навчальної діяльності, в процесі якої здійснюється взаємодія студентів один з одним та з викладачем, роль якого змінюється: замість контролера він стає рівноправним партнером та консультантом;

- в проектній роботі весь процес зорієнтований на студента: тут перш за все враховуються його інтереси, життєвий досвід та індивідуальні здібності;

- підсилюється індивідуальна та колективна відповідальність студентів за конкретну роботу в рамках проекту, так як кожний студент, працюючи індивідуально чи в мікрогрупі, повинен представити всій групі результати своєї діяльності.

Таким чином, в центрі навчання знаходиться сам студент, його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість.

Сутність проектно-методики, якщо розглядати її в контексті особистісно-орієнтованого навчання, полягає в тому, що мета занять та способи їх досягнення повинні визначатися з позиції самого студента, на

of project.

Література

1. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. д-ра пед. наук: - СПб., 1995.
2. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К., 1997.
3. Научно-технический прогресс. Словарь / В.Г.Порохов, В.Ф.Халипов. – М., 1987.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М., 1997.
5. Саранов А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика. – Волгоград, 2000.
6. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика менеджмента. – М., 1997.
7. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М.Поташника. – М., 2000.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

Подано до редакції 28.06.2006

УДК 37:372.32

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО АКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ У ПОЛІХУДОЖНОМУ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ДОШКІЛЬНОГО ОСВІТЬОГО ЗАКЛАДУ

Дронова Ольга Олегівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Педагог, здатний до визначення і розвитку задатків, талантів дитини, її соціального захисту і збереження індивідуальності, є найважливішою цінністю освіти.

Входження України до Європейського та світового освітнього простору актуалізує важливі питання щодо вищої професійної освіти дошкільної галузі, яка є першою ланкою в системі безперервної освіти особистості, її культурного розвитку, життєтворчості, соціалізації. Якість професійної підготовки у сукупності з творчими та науково-дослідницькими схильностями окремих особистостей, таких наприклад, як: Л. Артемова, А. Богуш, Н. Ветлугіна, Н. Гавриш, Т. Комарова, О. Кононко, Н. Халезова, Р. Чумічева та ін. обумовили створення цілісної та дієвої науково-методичної концепції педагогіки раннього розвитку особистості на підґрунті історичного спадку, європейського та світового досвіду, культури і мистецтва. Педагогіка наповнюється сьогодні категоріями «краса», «мистецтво», «духовність», «творчість», «свобода» і визначає відповідні цілі формування особистості [6].

У контексті чинних державних документів про дошкільну освіту [4;5] якість професійної підготовки фахівців для організації освіти дітей в період дошкільної та адекватного управління нею залишається актуальною проблемою вищої професійно-педагогічної школи. Фахівець рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» дошкільної освіти сьогодні є головною особою як професіонал у галузі педагогіки та психології раннього розвитку. Він першим вивчає особистість дитини, прогнозує її соціально-особистісне майбутнє, організує адекватне розвивальне середовище у дошкільному освітньому закладі і сім'ї та скеровує його. Для цього він має

обґрунтованості проекту інноваційної педагогічної системи. Визначається наявністю таких інноваційних компонентів: діагностичного; концептуально-прогностичного; проєктивно-конструктивного; організаційно-управлінського.

II. Аналіз міри відповідності загального задуму й вихідної концепції проекту тенденціям розвитку системи освіти (на світовому, національному, регіональному тощо рівнях).

III. Аналіз стану впровадження проекту інноваційної педагогічної системи (на момент проведення експертизи).

IV. Оцінка репрезентативних можливостей даного проекту (тобто, його придатності для застосування в іншому освітньому середовищі).

V. Резюме-прогноз щодо очікуваного ступеня реалізації ідей, декларованих концепцією проекту інноваційної педагогічної системи.

Висновки. Запропонована технологія проєктування інноваційних педагогічних систем, за нашим передбаченням, має сприяти розв'язанню даної проблеми в її практикологічному аспекті. Проте інший важливий – гносеологічний – аспект потребує не лише дослідження процесу проєктування як ідеальної фази життєвого циклу інноваційної педагогічної системи, але й прогнозування наступних її станів, що загалом ми визначаємо як постпроєктувальну стадію існування системи.

Резюме

Исследуя проблему проектирования инновационных педагогических систем, автор статьи раскрывает ее инструментальный аспект, предлагая концептуально обоснованную технологическую модель процесса проектирования систем данного класса.

Ключевые слова: технология, алгоритм, этапы проектирования инновационных педагогических систем, моделирование, прогнозирование, концепция проекта, стратегия деятельности, конструирование, мониторинг, реализация проекта, экспертная оценка проекта.

Резюме

Досліджуючи проблему проєктування інноваційних педагогічних систем, автор статті розкриває її інструментальний аспект, пропонуючи концептуально обґрунтовану технологічну модель процесу проєктування систем даного класу.

Ключові слова: технологія, алгоритм, етапи проєктування інноваційних педагогічних систем, моделювання, прогнозування, концепція проекту, стратегія діяльності, конструювання, моніторинг, реалізація проекту, експертна оцінка проекту.

Summary

Making a careful close study of the problem connected with the planning of innovational pedagogical systems, the author of the article deals with its instrumental aspect. He suggests the technological model of the process of planning systems.

Keywords: technology, algorithm, planning stages of innovational pedagogical systems, modeling, scientific prognostication, conception of project, strategy of activity, constructing, monitoring, realization of project, expert rating

основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. Внаслідок цього особистісно-орієнтоване навчання, яке знаходиться в основі проєктної методики, передбачає зміну основної схеми взаємодії. Замість широко розповсюдженої схеми суб'єктно-об'єктної взаємодії $S \rightarrow O$, де S – викладач, суб'єкт педагогічного впливу та управління, а O – студент, об'єкт, повинна мати місце схема суб'єктно-суб'єктного рівноpartnerського навчального співробітництва. Тобто навчання здійснюється за схемою $S1 \leftrightarrow S_n$, де $S1$ – це викладач, людина, яка викликає справжній інтерес до предмету спілкування, до себе як до партнера, інформативний для студента, цікавий співрозмовник, змістовна особистість, S_n – це студент як єдиний взаємодіючий, колективний, сукупний суб'єкт партнерського спілкування.

Висновки. В процесі навчання іноземних мов проєктна методика являється особливо значущою освітньою технологією, в основі якої знаходиться діяльнісний компонент. Це, в свою чергу, корелює з загальними положеннями теорії діяльності, сформульованими О.М. Леонт'євим, І.О. Зимньою.

Суттєвою особливістю будь-якої діяльності є її вмотивованість. Оскільки об'єктом навчання іноземних мов, відповідно до особистісно-діялісного підходу, є мовленнєва діяльність, а мовна система виступає тільки як засіб реалізації цієї діяльності, то, як і будь-яка діяльність, мовленнєва діяльність повинна базуватися на комунікативно-пізнавальній потребі студентів висловлювати свою думку. Така потреба входить в загальну систему його мотивації. Відповідно, у викладача іноземної мови виникає педагогічна та психологічна проблема первісного створення, формування або збереження вже існуючої у студента потреби спілкування на іноземній мові і пізнання засобом цієї мови особистісно-значимої дійсності.

Навчальний проєкти є важливим засобом формування мотивації вивчення іноземної мови.

Важливими факторами, які сприяють формуванню внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності під час проєктного навчання, на наш погляд, є: зв'язок ідеї проєкту з реальним життям: ідея будь-якого проєкту повинна бути пов'язана із створенням конкретного продукту або рішенням окремої, значимої для студента проблеми із реального життя в процесі практичної діяльності; наявність інтересу до виконання проєкту з боку всіх його учасників: в процесі застосування проєктної методики дуже важливо досягти особистісного прийняття ідеї проєкту та пробудження щирого інтересу до його реалізації, що дозволить досягти успішного його виконання та ефективності його навчаючого впливу; провідна роль консультативно-координуючої функції викладача: перехід з позиції лідера в позицію консультанта та координатора, що дає тим, хто навчається, реальну автономію та можливість своєї власної ініціативи та самостійності в процесі виконання проєкту, сприяє саморозвитку особистості.

Таким чином, проєктна методика реалізує особистісний підхід до студентів, вимагає перш за все відношення до студента як до особистості

з її потребами, можливостями та спрямуваннями. Загальною особистістю проектних методів є наявність поставленої особистісно-значимої проблеми та задачі її вирішення. При цьому проектне навчання є більш продуктивним в порівнянні з традиційним, так як в процесі виконання навчального проекту знання здобуваються студентами в процесі використання інформації під час вирішення практичних задач. Пошук рішення практичних задач активізує необхідність здобування знань, пізнавальну діяльність.

Важливу роль під час організації проектної діяльності виконує викладач. Діяльність викладача на різних етапах виконання проекту і стане предметом нашого подальшого дослідження використання проектної технології як нової освітньої технології в процесі навчання іноземних мов.

Резюме

В статті розглядається проблема моделювання процесу підготовки сучасних фахівців через проектну технологію навчання. Використання проектних методів аналізується в контексті цілісного (холістичного) підходу до навчання іноземних мов у творчому вч. Цілісність трактується як включення когнітивних та емоційних сил того, хто навчає, і того, хто навчається. В проекті успішно реалізуються різні форми організації навчальної діяльності. В центрі навчання знаходиться сам студент, його мотиви, цілі, його індивідуальний психологічний склад.

Ключові слова: моделювання, культурно-цивілізаційний феномен, освітні технології навчання, моделі освіти, професійна компетенція, емоційний фактор, цілісний (холістичний) підхід до навчання, проектна технологія, навчання іноземних мов, ліва та права півкуля, асиметрія мозку, іншомовна мовленнєва діяльність.

Резюме

В статье рассматривается проблема моделирования процесса подготовки современных специалистов через проектную технологию обучения. Использование проектных методов анализируется в контексте целостного (холистического) подхода к обучению иностранным языкам в творческом вузе. Целостность трактуется как включение когнитивных и эмоциональных сил того, кто учит, и того, кто обучается. В проекте успешно реализуются разные формы организации учебной деятельности. В центре обучения находится сам студент, его мотивы, цели, его индивидуальная психологическая составляющая.

Ключевые слова: моделирование, культурно-цивилизационный феномен, образовательные технологии, модели образования, профессиональная компетенция, эмоциональный фактор, целостный (холистический) подход к обучению, проективная технология, изучение иностранных языков, левое и правое полушарие, асимметрия мозга, иноязычная языковая деятельность.

Summary

The article deals with the problem of modelling of the preparation process of modern specialists through the Project Technology. The usage of Project Technologies is analyzed in the context of integral (holistic) approach to

Є логічним завершенням попереднього етапу, який, нагадаємо, мав на меті апробацію змістовних та процесуальних компонентів інноваційної педагогічної системи засобом моделювання технологічних умов, аналогічних умовам її функціонування в реальній практиці.

Напевно, у пристосуванні до такого галузевого знання, як інноватика, можна сказати, що на даному етапі реалізуються відразу два компоненти інноваційної діяльності – аксіологічний (прийняття й визначення нового) та праксіологічний (втілення й застосування нового на практиці). Втім, дотримуючись логіки означеного процесу, насамперед було б варто зазначити, що вироблення проекту, як процес здобуття нового продукту, становить собою власне неологічний компонент інноваційної діяльності в освіті.

Етап оцінювання проекту

З аналізу досліджень у галузі експертної оцінки випливає низка вимог, що ставляться експертизою до різних аспектів проектування. При цьому особливого значення надається аксіологічному обґрунтуванню проекту.

У цілому сутність міркувань, що наводять автори, можна звести до висновку, що аксіологічний аспект (ціннісні орієнтири учасників, у тому числі й експертів) у поєднанні з гносеологічним (пізнавальним) та праксіологічним (перетворювальним) аспектами проектувальної діяльності можуть здійснювати безпосередній вплив на вибір мети й програм їх досягнення. При цьому "...власне цілі... можуть розглядатися як цілі-цінності, з якими далі зв'язуються процеси досягнення результатів" [1, с. 65]. Звертаючись до праксіологічного аспекту проектування, варто виділити таку провідну функцію експертизи, як оцінка ступеня реалізації проекту й складання прогнозу наслідків цієї реалізації.

Гносеологічний аспект проектування передбачає дотримання певних вимог-принципів під час розроблення базових експертних моделей (тут модель постає як "засіб розуміння ситуації"), що, за Ю.Швалбом, виявляються особливо ефективними у випадку комплексної психолого-педагогічної експертизи. Цими принципами є: принцип полісуб'єктності; принцип взаємного відображення; принцип додатковості; принцип "матрьошкості"; принцип особистісного росту.

З огляду на інструментальний аспект проектувальної діяльності процедура експертизи полягає у здобутті спеціалістом різноманітних відомостей з різних джерел, осмисленні усієї сукупності отриманих даних, верифікації первинних суб'єктивних оцінок експерта та складанні експертного резюме. Провідним критерієм якості експертизи вважається її переконливість, яка, за В.Ясвіним, "...забезпечується сукупністю зібраних реальних фактів, їх сумлінним аналізом та системним осмисленням" [8, с.113].

У експертизі проекту інноваційної педагогічної системи ми пропонуємо виділяти, як суттєві й доцільні, такі змістовно-логічні блоки (надаються дещо узагальнено):

I. Аналіз рівня методологічної, теоретичної й концептуальної

визначення “ділянок”, що потребують оновлення чи заміни; 2) моделювання власне нововведень на основі аналізу досвіду й результатів науки; 3) розроблення критеріїв оцінки педагогічної діяльності для вимірювання її результатів, поліпшуваних з рахунок впровадження нововведень; 4) розроблення програми опанування нового (спочатку – кращими педагогами, а далі – всіма працівниками закладу), поступовий або різкий перехід до роботи “по-новому”; 5) моніторинг наслідків та їх коригування з метою перетворення нововведення у щоденну практику [5, с.109].

Експериментальна реалізація моделі інноваційної педагогічної системи передбачає оцінювання придатності провідних проектних рішень за умови організації безперервного відстеження (моніторингу), ефективності їх реалізації у навчальному процесі, побудованому за проектом. На нашу думку, є сенс у тому, щоб рефлексивно-оцінну діяльність розглядати як складову моніторингу – провідного засобу управління інноваційним процесом на етапі його реалізації (у фазі експериментування чи остаточного впровадження).

У визначенні педагогічного моніторингу дослідники виходять з розуміння останнього як: 1) процесу (тривале спостереження за конкретними об'єктами, процесами, явищами педагогічної дійсності) (Н.Буркова, О.Орлов); 2) методу дослідження (подається як триада “спостереження – оцінка – прогноз”) [3, с.144]; 3) діяльності, що спеціально організується в освітньому (педагогічному) просторі [5, с.148]; 4) функції (механізму) управління (відстеження траєкторії просування до цілей; коригування цілей та способів їх досягнення) тощо.

Зазначимо, що для нас цілком прийнятним є визначення педагогічного моніторингу як цілісної, багаторівневої, розгалуженої системи, основними функціональними компонентами якої є діагностичний, прогностичний, коригувальний.

Показники, що складають критеріальну основу системи моніторингу, мають відбивати найбільш суттєві характеристики процесу реалізації проекту. Виходячи з цього, ми виділяємо, як доцільні, такі чотири групи критеріїв.

I – процесуальні критерії. Розподіляються на вихідні, проміжні й кінцеві показники, які дозволяють фіксувати відповідно ідеальний, поточний та кінцевий стан досліджуваного об'єкта (загалом інноваційної педагогічної системи, будь-якої з її підсистем чи їх окремих елементів).

II – цільові критерії. Дозволяють аналізувати успішність розв'язання завдань у логіці досягнення стратегічної мети.

III – управлінські критерії. Характеризують ступінь реалізації функцій адміністративно-керуючої підсистеми щодо забезпечення процесу впровадження проекту.

IV – професійно-педагогічні критерії. Відбивають рівень професіоналізму діяльності, здійснюваної суб'єктами управління, співуправління, педагогічної взаємодії освітнього закладу.

Етап упровадження

teaching foreign languages. The integrity is interpreted as inclusion of cognitive and emotional forces of those who teach and those who are taught. Different forms of organization of teaching activity are successfully realized in the project. In the focus of teaching there is a student himself with his motives, aims, his individual psychological mould.

Література

- 1.Ахметова М.А., Хайрулдинов М.М. Современные образовательные технологии. – Симферополь, 2003.
- 2.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – Київ, 2004.
- 3.Комарова Э.П., Трегубова Е.Н. Исследование эмоционально и когнитивно ориентированных форм обучения иностранным языкам // Германские, романские и русский язык в сопоставительном аспекте: Сб. научных трудов. – Воронеж: ВГУ, 1998. – с.94-102
- 4.Schwerdtfeder I.C. Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: auf der Suche nach Verlorenen Emotionen // Info DaF 24,5 (1997).
- 5.Schwerdtfeder I.C. Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts // ZD 28,1 (1997).
6. Wittmann J. Theorie und Praxis eines Ganzheitlichen Unterrichts (4 Aufl.) – Dortmund: Juwells, 1967. (1 Aufl. 1929).

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 37.018

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОМАШНЬОГО ПЕДАГОГА: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Головка Маргарита Борисівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. З початку 90-х років ХХ століття відроджується новий для сучасної теорії і практики соціально-педагогічний феномен – домашнє виховання дітей, або інститут гувернерства. На нашу думку, це одна з необхідних та актуальних форм співіснування та взаємодії суспільного та сімейного дошкільного виховання. Соціально-економічною передумовою відродження гувернерства виявилися суспільні зміни та перетворення, що призвели до розшарування населення, формування середнього класу, поява певного прошарку заможних родин. Водночас мають значення і психолого-педагогічні чинники. Існує певна група сучасних сімей, які потребують пильної уваги спеціалістів щодо підтримки фізичного та психічного здоров'я дітей, їх адаптації то соціуму, ритму та регламенту життя дитячих закладів, розвитку здібностей та обдарованості тощо. Отже, призначення сучасного інституту гувернерства – задовольнити освітні та виховні потреби, що виникли у сучасних умовах у певних родинах.

Введення нормативними державними документами нових спеціальностей (“гувернер”, “сімейний соціальний педагог”), невпинне зростання кількості осіб, що працюють домашніми педагогами, викликають зрозумілу турботу педагогічного загалу суспільства, а також батьків, які довіряють домашнім наставникам виховання своїх дітей, про рівень професійної компетенції цих педагогічних працівників.

Виникнення і становлення інституту домашнього виховання має власну історію, що своїм корінням сягає у глибину століть. Становлення альтернативних форм і моделей сучасної освітньо-виховної практики знов

актуалізувало проблему домашнього виховання, а отже, і вивчення позитивного досвіду підготовки домашніх педагогів в історичному контексті, з огляду на сьогодення.

Аналіз публікацій. Гувернерство як тип освітньо-виховної діяльності не є новим явищем для нашої країни. Ця проблема широко досліджувалась у XIX – поч. XX століття (Н.Зінченко, Л.Модзалевський, О.Ширинський-Шихматов, П.Каптерев, М.Демков). Підготовка вітчизняних кадрів гувернерів у різних типах навчальних закладів у Російській імперії аналізувалася у працях В.Лядова, С.Миропольського, К.Єльницького, М.Чехова, П.Максимовича та ін. Як специфічний напрямок розвитку жіночої освіти гувернерство розглядалося у вітчизняних дослідженнях XX століття (О.Волков, Г.Колесникова, Ф.Озерська, М.Єдов, О.Стасова, М.Черепнін).

В останнє десятиліття з'явилася ціла низка наукових досліджень (О.Василевська, С.Купріянов, С.Трошина, А.Ганічева, О.Зверева, О.Кошелєва, Д.Латишина, О.Муравйова, О.Белова, Є.Сарапулова), предметом яких ставали певні аспекти домашнього виховання на різних етапах історичного розвитку, в тому числі і процес підготовки домашніх вихователів та вчителів. З огляду на викладене, стає очевидною доцільність подальшого дослідження ретроспективи та перспективи обраної проблеми.

Мета статті – розкрити особливості підготовки домашніх педагогів в історії вітчизняної освіти та на сучасному етапі розвитку гувернерства.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів вивчення історичних, законодавчих документів в галузі освіти, публіцистичних та художніх творів, праць видатних педагогів та діячів культури, наукових джерел дозволив виокремити певні етапи становлення і розвитку гувернерства в дореволюційні часи.

Перший етап пов'язаний із зародженням елементів наставницької діяльності у формі “кумівства”, “будинків молоді”, опіки з боку дядька (VI – IX ст.).

Другий етап позначився тим, що з прийняттям християнства з'явилися перші вчителі-священники та “майстри грамоти”. Витоками гувернерства вчені вважають школи “книжкового вчення” та “годувальництво”(X –XIII ст.).

На третьому етапі відбувалося розповсюдження загальної освіти та грамотності, відкриття церковних та монастирських шкіл, де могли навчатися діти всіх верств населення, системи козацького виховання та навчання. Характерною рисою цього етапу є монополія духовенства на освіту та діяльність домашнього вчителя, в особі якого формувалася прообраз наставників-гувернерів. Статут Слов'яно-греко-латинської академії (1687) заборонив приймати у родини гувернерів-іноземців без спеціального дозволу та свідцтв-рекомендацій (XV – XVII ст.).

Четвертий період є періодом докорінних реформувань, відкриття нових обривів у сфері культури й освіти. XVIII століття можна по праву вважати епохою гувернерства. У російську мову ввійшло поняття “гувернер”. У різних словниках воно тлумачиться по-різному: особа, яку

саме – моделі “треку саморозвитку” інноваційної педагогічної системи й моделі управління нею.

Етап конструювання.

У загальному ж випадку конструювання можна розглядати як діяльність зі створення моделі нової системи, що спирається на наукові знання й практику та має своїм результатом опис цієї моделі. При цьому опис може подаватися в різних знаково-символічних формах.

Подібно до того, як у змісті діяльності з конструювання технічних об'єктів виділяють такі його складові, як технічне завдання, або вихідний документ (I), технічні пропозиції (II), ескізний проект (III), технічний проект (IV) та робочий проект (V), цілком доречно, на наш погляд, виокремити аналогічні елементи в “пакеті документів” на створення нового продукту прогресивної соціальної діяльності в освітньому просторі – інноваційної педагогічної системи закладу освіти. Отже, з огляду на нормативні вимоги, що висуваються до змісту кожного документу з вищенаведеного переліку, ми можемо визначити такі складові конструкторсько-педагогічної документації:

1) педагогічна проблема (завдання), що актуалізується за просторово-часовим фактором;

2) пропозиції щодо розв'язання означеної проблеми. Подаються у вигляді теоретичного обґрунтування ідей і принципів, на яких будуватиметься модель майбутньої системи;

3) ескізний (загальний) проект, що містить принципи, конструкторські рішення. Може бути представлений, наприклад, у вигляді програми розвитку інноваційної педагогічної системи;

4) технічний проект – у пристосуванні до гуманітарних галузей знання постає як методичний проект. Становить собою сукупність конструкторських документів, що містять остаточні варіанти рішення окремих творчих проблем-завдань, підпорядкованих загальній проблемі-меті;

5) робочий проект – конструкторські документи на виготовлення дослідних, експериментальних зразків-моделей та їх апробацію. У педагогічному проектуванні, гадаємо, варто говорити про технологічну документацію на впровадження моделей провідних підсистем інноваційної педагогічної системи та найбільш значущих функціональних підрозділів системи внутрішнього управління закладу освіти.

Експериментально-технологічний етап

На цьому етапі відбувається апробація змістовних та процесуальних компонентів інноваційної педагогічної системи у спосіб моделювання технологічних умов, що є аналогічними умовам функціонування інноваційної педагогічної системи в реальній практиці.

У методології педагогіки розроблено узагальнені алгоритми процесів впровадження та експериментальної перевірки результатів наукових досліджень, у яких можна виділити постійні складові, що доводять свою доцільність якраз у випадку апробації проекту інноваційних перетворень у межах освітнього закладу. Цими складовими є: 1) аналіз практики щодо

діяльності інноваційного закладу освіти (інтегративних, науково-методичних, психологічних, управлінських тощо);

13) розроблення параметрів експертизи концепції й програми реалізації проекту інноваційної педагогічної системи освітнього закладу.

Визначення стратегій діяльності

У даному випадку, на наш погляд, доречно говорити про два види стратегій – управлінські (стратегія керуючої підсистеми) та стратегії діяльності виконуючих осіб (стратегії керованих підсистем).

У дослідженнях, присвячених практиці роботи сучасних освітніх установ, частіше за все йдеться про три основні стратегії інноваційного розвитку та відповідні ним стратегії управління. Стратегія локальних змін – передбачає оновлення одного чи кількох невзаємопов'язаних елементів освітнього процесу, що уможливує отримання часткових результатів, які в сукупності дозволяють школі “зробити крок уперед” [7, с.246].

Стратегія модульних змін передбачає “управління відразу декількома, але обов'язково взаємопов'язаними експериментами, спрямованими на підвищення якості освіти” [там само]. При цьому модуль постає як “комплекс перетворень у межах однієї паралелі, ступеня чи класу...” або як зміна типу “раціоналізації, оптимізації, модернізації”, що вноситься до змісту освіти того чи іншого профілю з першого по випускний клас.

Стратегія системних змін передбачає “управління якістю освіти за рахунок змін багатьох, більшості або всіх виявлених чинників, що можуть прямо чи опосередковано впливати на кінцевий результат” [там само, с.247].

У випадку створення (виникнення) інноваційного закладу, вважаємо, саме “стратегію системних змін” слід розглядати як єдино прийнятний генеральний напрям розвитку освітньої установи. Ця стратегія передбачає розроблення й застосування технології дослідження й розвитку інноваційного закладу освіти як системного об'єкта. У своєму дослідженні технологію такого рівня ми ідентифікуємо як технологію проектування інноваційної педагогічної системи.

Створення узагальнених моделей діяльності

Дослідження функціонування як певного діяльнісного стану педагогічної системи зобов'язує розглядати останню як об'єкт наукового управління [там само, 432]. Технологічність у даному випадку слугує “показником доцільності” процесу здобуття певного результату й реально виявляється у вигляді “мінімальних витрат ресурсів” [3, с. 293].

Розробка моделі перехідного стану педагогічної системи.

Проектування змін у педагогічних системах передбачає побудову трьох моделей діяльності – існуючої, бажаної та перехідної, які в сукупності мають утворювати “цілісну конструкцію перетворень”. Розкриваючи сутність і зміст прогностичного моделювання, що є складовою процесу проектування інноваційної педагогічної системи й полягає у виробленні моделей майбутньої діяльності на різних його етапах, ми окремої уваги надаємо стратегічним моделям (тобто таким, що прогнозують стан системи у найбільш віддаленій часовій перспективі), а

наймають для виховання та початкового навчання дітей; вихователь іноземного походження, що працює у дворянських сім'ях і займається вихованням та домашньою освітою дітей; наглядач за дітьми, вихователь. Акцент у діяльності гувернера перенесено на виховну функцію в умовах сім'ї: “Гувернери – домашні вихователі..., що навчали дітей світському поведженню і правилам етикету, вмінню спілкуватися іноземними мовами” [3, с. 293]. Поняття “наставник” та “домашній вчитель” в одному синонімічному ряді – для осіб з вищою освітою або без неї, але що витримали спеціальні іспити. Обов'язки гувернера різнилися залежно від домовленості з батьками вихованців. Гувернер міг навчати всіх необхідних наук і виховувати своїх підопічних, бути при них цілодобово – годувати, гуляти тощо; працювати в парі з вчителем, тільки слідкуючи за дітьми, виховувати і повсюди супроводжувати; виховувати, супроводжувати і навчати іноземної мови, танців, музики та інших вишуканих мистецтв [2, с. 71]. У цей період у суспільстві ще не склалися чіткі вимоги до діяльності вчителів-гувернерів, їх відбір здійснювався на основі зовнішніх даних, іноземного походження, бажання самих батьків. Відсутність контролю з боку держави негативно позначалася на змістовій та методичній стороні освітньо-виховного процесу.

П'ятий етап (XIX-поч.XX ст.) пов'язаний із “тугою за рідними педагогами” (П.Блонський). Прогресивні діячі культури та відомі педагоги неодноразово підкреслювали необхідність збереження національних виховних традицій, національної культури та мови (М.Пирогов, К.Ушинський, Л.Толстой, М.Драгоманов, П.Каптерев, С.Русова). У XIX столітті в Російській імперії закладаються основи середньої спеціальної педагогічної освіти, розробляється законодавча база діяльності гувернерів-іноземців (1812, 1831, 1834 рр.), вітчизняних домашніх педагогів, а також створення багаторівневої системи навчальних закладів для підготовки вітчизняних кадрів домашніх вчителів та наставників, які могли скласти серйозну конкуренцію вчителям-іноземцям: гімназії Міністерства народної освіти з педагогічними класами, приватні жіночі гімназії, гімназії та інститути відомства імператриці Марії з педагогічними класами, єпархіальні та духовні училища, пансіони, вчительські інститути та семінарії, вищі жіночі курси. Послугами гувернерів і домашніх вчителів тепер прагнуть користуватися не тільки аристократи, а й середні верстви населення. Пріоритетною напрямком діяльності уряду стає боротьба з засиллям гувернерів-іноземців та іноземної культури, створення належних умов для підготовки вітчизняних кадрів домашніх педагогів. З'являються науково-методичні праці, присвячені проблемі домашнього виховання дитини [2; 5].

До 1917 року гувернерів за рівнем професійної підготовки та родом діяльності поділяли на дві категорії – домашні наставники, які мали право і навчати, і виховувати дітей (широка спеціалізація); домашні вчителі, які мали право тільки навчати дітей певним предметам (вузька спеціалізація). Доцільність такого розподілу було доведено практикою. Відповідно термін “гувернер” стає рівнозначним терміну “наставник” і означає спеціаліста

широкого профілю, ніж домашній учитель (О.Зверева, Є.Сарапулова).

У цей час до гувернерів висувалися високі вимоги: вони повинні розкрити дітям основи наук, підготувати їх до вступу у гімназію або до університетських курсів, формувати особистісні якості, знати певні психофізіологічні особливості дитячого віку, володіти ефективними засобами виховного впливу (В.Одоевський, М.Пирогов, К.Ушинський, Н.Зінченко, О.Казіна, П.Каптерев, М.Класовський, В.Лядов, К.Єльніцький та ін.). Індивідуальне виховання вважалося справою дуже відповідальною, тому і допускалися до неї тільки високоосвічені люди з ґрунтовною фаховою підготовкою з усіх навчальних дисциплін. Наприклад, законодавчими актами було визначено навчальні заклади, випускникам яких з одержанням атестата чи диплома без додаткових іспитів дозволено займати посади домашніх наставників чи домашніх вчителів: звання домашнього наставника надавали тільки тим, хто завершив повний курс навчання у вищих навчальних закладах, успішно склав іспити і одержав атестат чи диплом про вчений ступінь одного з університетів [4].

Після відомих революційних подій 1917 року гувернерство як напрямок приватної педагогічної діяльності забороняється у зв'язку з переорієнтацією освіти на нові ідеологічні, політичні та соціально-економічні принципи. Тому й підготовка вітчизняних кадрів вихователів-гувернерів та домашніх вчителів була припинена.

Сучасні суспільні перетворення, становлення гуманістичної парадигми освіти, прийняття нових законодавчих актів, визначення стратегії розвитку дошкільної освіти зробили проблему домашнього виховання знов актуальною і започаткували новий етап розвитку гувернерства – 90-ті роки ХХ – поч. ХХІ століття. Його особливістю є відродження інтересу та виникнення потреби в діяльності домашнього педагога, здійснення його підготовки в системі професійної педагогічної освіти.

Вивчення та аналіз нормативно-правових документів у галузі освітньої політики в Україні та Росії, ознайомлення з результатами соціологічних досліджень дозволяє виявити актуальну потребу в підготовці нового спеціаліста, орієнтованого на освітньо-виховну діяльність в умовах сучасної сім'ї. Діяльність гувернера серед професій в галузі дошкільної освіти є сьогодні запитуваною на ринку освітніх послуг.

Аналіз матеріалів соціологічних опитувань дозволяє говорити про певні розбіжності у вимогах соціального та державного замовлення, констатувати зацікавлення певних груп населення спеціальністю саме вихователя-гувернера, який відрізняється від вихователя дошкільного закладу кількома показниками, що задовольняють замовника (широке право вибору статі, віку, освітньої підготовки спеціаліста тощо). Так, для 55% статі гувернера не має суттєвого значення (19% і 25% відповідно обирають гувернера-чоловіка і гувернантку-жінку). Більш потрібними за віком є гувернери середнього та молодого віку (відповідно 54% та 33%); у невеликій мірі – ті, хто старше 50 років (8%). Аналіз вимог до професійної діяльності гувернера дозволяє відмітити, що 68% респондентів довіряють

можливих шляхів розв'язання проблем з метою досягнення бажаного стану об'єкта на основі заздалегідь заданих критеріїв [там само].

Побудова прогностичної моделі (“моделі стратегічного розвитку”) створеної інноваційної педагогічної системи в процесуальному відношенні становить поєднання й чергування стадій пошукового й нормативного прогнозування, – втім, так само, як і в творчому процесі відбувається циклічне, по чергове включення логічних та інтуїтивних структур мислення.

Проектувальний етап.

Аналіз літератури показує, що багато хто з дослідників як перший етап процесу проектування виділяють розробку концепції інноваційного розвитку освітнього закладу. При цьому зазначається, що концепція має відображати вихідний задум (ідею) проекту (О.Заїр-Бек, В.Радіонов, О.Саранов та ін.). Ми погоджуємося, зокрема, з О.Сарановим, який вважає, що “концептуалізація є необхідною ланкою в процесі проектування моделі інноваційної школи й постає семантичним засобом інформаційної підготовки майбутніх змін” [5, с.105].

Ми виділяємо такі етапи формування концепції:

- 1) аналіз освітньої, соціальної, соціально-педагогічної ситуації (регіональної, локальної);
- 2) обґрунтування актуальності даного проекту (ситуація інноваційного розвитку закладу: суперечності між теорією й практикою; наявність соціального замовлення; стан мобілізаційної готовності освітнього закладу до інноваційних перетворень тощо);
- 3) визначення мети й завдань створеної інноваційної педагогічної системи;
- 4) формування сутнісних ідей концепції проекту на засадах сучасного методологічного й науково-педагогічного знання, прогресивних психолого-педагогічних технологій;
- 5) обґрунтування базових прогностичних моделей: концептуальної моделі інноваційної педагогічної системи освітнього закладу; моделі структури особистості випускника; моделі стратегії розвитку педагогічної системи інноваційного закладу освіти;
- 6) проектування змісту діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії на різних етапах розвитку інноваційної педагогічної системи освітнього закладу;
- 7) проектування системи управління інноваційним освітнім закладом;
- 8) проектування адміністративно-керуючої підсистеми інноваційного закладу освіти;
- 9) проектування дидактичної підсистеми закладу;
- 10) проектування виховної підсистеми освітнього закладу;
- 11) обґрунтування науково-методичного та організаційно-технологічного забезпечення процесу реалізації усіх підсистем інноваційного закладу освіти;
- 12) обґрунтування системи моніторингу інноваційної освітньої діяльності закладу; вироблення критеріїв оцінювання ефективності

інноваційного перетворення.

Поточне діагностичне моделювання може бути організоване на будь-якому етапі проектування за умови необхідності, що виявляється на підставі даних моніторингу. Проте, як нормативна складова, поточна діагностика здійснюється на етапах – експериментально-технологічному та реалізації. Таким чином, поточна діагностика постає засобом утримання системи в межах необхідних показників.

Підсумкове діагностичне моделювання здійснюється на всіх етапах оцінювання, а отже, потребує розробки діагностико-оцінних моделей, серед яких ми вирізняємо еталонні, критеріальні та експертні.

Еталонні моделі є, на наш погляд, найбільш придатними для оцінки вхідних і вихідних параметрів, що підлягають порівнянню з певним зразком (ідеальною моделлю). Діагностичні моделі критеріального типу є найбільш ефективними для тих випадків, коли необхідно діагностувати досягнення кожного етапу й, таким чином, подати процес цілесвідчення через динаміку показників.

Експертне діагностичне моделювання, як виявилось, є найбільш часто застосовуваним у процесі проектування інноваційних педагогічних систем з огляду на те, що розробка системи вимірювання й оцінки параметрів творчого продукту – інноваційної педагогічної системи – є прерогативою осіб, компетентних у певній (одній чи кількох) професійній галузі, якщо говорити про етап експертної оцінки, або самого автора (групи авторів) проекту – на етапі рефлексивної оцінки.

Прогностичне моделювання.

Якщо прогноз розглядати як “імовірнісний науково обґрунтований висновок щодо перспектив, можливих станів того чи іншого явища в майбутньому та (або) альтернативних шляхів і термінів їх здійснення” [5, с.102], то прогнозування можна визначити як “форму наукового передбачення, спеціального дослідження перспектив якогось явища” [3, с.212].

Під педагогічним прогнозуванням розуміють процес здобуття випереджаючої інформації про об’єкт на основі науково обґрунтованих положень і методів. З точки зору педагогічної науки, прогнозування в практичній педагогічній діяльності надає можливості для “обґрунтованого діагностичного завдання цілей”, адекватного їх виконання в освіті. Діагностичність, зазначає В.Сластьонін із співавторами, “є загальною вимогою до розробки цілей та завдань виховання”, яка передбачає “цілком визначений, однозначний опис цілей, способів їх виконання, вимірювання й оцінки” [4, с.350].

За ознакою доміанти діяльності розрізняємо прогнозування пошукове й нормативне. За часовою ознакою – стратегічне, тактичне, оперативне. Пошукове прогнозування здійснюється на основі продовження в майбутньому спостережуваних тенденцій за умовного припущення, що їх не намагатимуться змінити засобами управління. Мета пошукового прогнозування – виявлення перспективних проблем, що підлягають розв’язанню. Нормативне прогнозування спрямоване на визначення

виховання дітей гувернерам з вищою освітою (63% з них – з педагогічною); 17% - із середньою спеціальною; 3% - педагогам, що мають вчений ступінь; а для 7% цей показник не є основним (А.Ганічева). І ці дані не можна вважати остаточними, оскільки соціально-економічна ситуація на ринку освітніх послуг постійно змінюється (і не завжди на краще).

Дослідники виявили ті особливості освітньої діяльності сучасного гувернера в умовах сім’ї, які роблять саме цю професію найкращою для замовника: гнучкість графіка роботи і режиму дитячої діяльності, що забезпечує адаптацію вихованця до умов оточуючого середовища (особливо для дітей, що потребують відповідної корекції); можливість розширення освітнього простору, використання особистісно-орієнтованої моделі навчання, що дозволяє створити оптимальні умови для розвитку особистісних новоутворень дитини дошкільного віку; технології підготовки гувернера до освітньої діяльності можуть моделюватися з урахуванням ціннісних орієнтацій сім’ї та національних виховних традицій; відкритість і постійно діюча система контролю за діяльністю гувернера, яка потребує формування установки на саморозвиток та самоосвіту як одного з показників професійної компетенції.

Специфіка домашнього виховання на сучасному етапі у порівнянні з минулим має свої особливості: всебічна освіта дітей має здійснюватися сьогодні не автономно, а у зв’язку із державними навчально-виховними закладами; вимоги, що висувуються до гувернера, не обмежуються його особистими якостями, а передбачають фахову підготовку такого спеціаліста, спрямовану на оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками (діагностичними, корекційними технологіями); в умовах утвердження нової освітньої парадигми взаємодія педагога та вихованця будуватиметься на принципах суб’єкт-суб’єктних відносин, у межах діяльності співробітництва, що дозволяє враховувати індивідуально-психологічні характеристики особистості дитини; зростання потреби у послугах гувернера пов’язується з можливістю надання сім’ї багатопрофільних послуг (доглядання за хворою дитиною, діагностика і корекція індивідуального психічного розвитку, формування та розвиток здібностей тощо); освітня діяльність гувернера має інтеграційний характер: європеїзація, з одного боку, та стійкий потяг до збереження національної своєрідності, з іншого (С.Арнаутова, С.Купріянов, А.Ганічева, О.Зверева).

Аналіз діяльності гувернера на сучасному етапі дозволяє виявити також й низку таких проблем, серед яких недостатня розробленість механізмів соціального захисту та нормативно-правової бази цієї сфери професійної діяльності.

Сучасний гувернер – це спеціаліст, який повинен володіти глибокими знаннями про особливості психічного та фізичного розвитку дитини з раннього віку до молодшого шкільного, володіти іноземною мовою та масажем, водночас розбиратися у дитячих захворюваннях та взаємостосунках із дорослими, знати основи етики та етикету. Гувернер не повинен замінити дитині батьків. Окрім навчання дітей, він може допомогти батьку і матері усвідомити значущість своєї батьківської ролі та

відповідальність за виховання, вплинути на їхню педагогічну позицію, сприяти гармонійним сімейним відносинам, підвищенню педагогічної культури.

Робота сучасного губернатора залежить також від особливостей сім'ї, її уявленнь про виховання та навчання дитини. Якщо вихованець – дитина з хронічним захворюванням, то така ситуація потребує від педагога чуйності, доброти, високої працездатності, терпіння, медичної підготовки, врівноваженості, володіння практичними навичками догляду за дитиною.

Робота домашнього педагога висуває не тільки високі вимоги щодо його професійної підготовки, а й до особистісних якостей, серед яких перше місце посідають доброзичливість, повага до людей, терпіння, стриманість, ширість у спілкуванні, тактовність, сердечність, спостережливість.

Нині губернаторів готують у двох структурах – на комерційних курсах (недержавні форми підготовки), у державних вищих навчальних закладах та педучилищах (коледжах). На курси приймають усіх бажаючих, і це спричиняє певні труднощі у підготовці слухачів, адже неможливо за два-шість місяців, не маючи базової педагогічної освіти, опанувати складну специфіку роботи домашнього педагога. У державних педагогічних навчальних закладах дисципліну “Методика роботи губернатора” частіше викладають для студентів, що навчаються за спеціальністю “Соціальна педагогіка”, останнім часом і за спеціальністю “Дошкільне виховання”. Навчальним планом для цієї спеціальності не передбачено вивчення методик викладання загальноосвітніх предметів. Без знання методики навчання математики, читання, мовлення та інших предметів майбутній губернатор не зможе кваліфіковано допомогти дитині ні в період її хвороби, ні під час приготування домашніх завдань. Отже, нинішня професійна підготовка губернаторів, як комерційна, так і державна, ще далека від досконалості.

Існуюча у нашій країні широка мережа педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації, величезний досвід держави у галузі підготовки фахівців з багатьох педагогічних спеціальностей дає змогу конструктивно розв'язувати проблему забезпечення суспільства кваліфікованими губернаторами.

Останніми роками українськими, російськими вченими та освітянами вже розроблено декілька моделей фахової підготовки домашніх педагогів, де творчо враховується досвід минулого. Як приклад, розглянемо пропозиції Є.Сарапулової, яка докладно вивчає цю проблему. На її погляд, на останньому, випускному курсі педагогічних училищ і вчз можна запроваджувати платний (за невисоку плату) спецкурс “Методика роботи губернатора”, до якого входила б теоретична і практична (в дошкільних установах та дитячих будинках у позанавчальний час) підготовка спеціалістів. Як показує досвід, пільги (безкоштовне відвідування занять) доцільно надавати тільки відмінникам навчання. Навчання повинно передбачати дві залікові екзаменаційні сесії (їх треба так спланувати, щоб вони не збігалися з курсовими) й завершуватися видачею свідоцтв

З огляду на наведену послідовність етапів проектування інноваційних педагогічних систем, можна констатувати, що найбільш науково обґрунтованим і технологічно розробленим є етап цілепокладання.

Зокрема, А.Лігоцький, обґрунтовуючи в своєму дослідженні методологічні вимоги, що є головними на етапі постановки мети в освітній системі, особливо підкреслює значущість якомога точнішого її визначення й формулювання, що є можливим, на його думку, за умови відновлення всього “ієрархізованого комплексу цілей” даного різновиду соціальних систем [2, с.70].

О.Саранов вважає, що мета інноваційного процесу, який проектується на практиці, відбиваючи “зовнішню, нормативну сторону інноваційної діяльності”, первісно створюється у вигляді “образу – мети” як соціальної норми. Подальша її реалізація потребує концептуалізації й розгортання в систему часткових завдань, що формулюються як “цілі-наміри”, “цілі-можливості”, “цілі-дії” [5, с. 102].

Моделюючий характер проектувальної діяльності, що ми намагаємося обґрунтувати в нашому дослідженні, є цілком очевидним, з огляду на останню, наведену вище, логічну модель етапів проектування інноваційних педагогічних систем. У зв'язку з цим, виникає необхідність розкриття особливостей процесу моделювання, який, судячи зі змісту етапів проектування, є досить синкретним. Інакше кажучи, моделювання присутнє на будь-якій ділянці лінійної структури проектування інноваційних педагогічних систем, а отже, завдання полягає в тому, щоби з'ясувати відмінності між його продуктами-моделями, отримуваними в діагностичному моделюванні, прогностичному, контролюючому (поточному, або діагностично-проміжному), експертно-оцінювальному тощо.

Діагностичне моделювання.

Діагноз у практичній педагогіці визначається як оцінка загального стану педагогічного процесу чи його окремих компонентів у той чи інший момент його функціонування на основі всебічного, цілісного обстеження [4, 349]. Автори розрізняють діагностику оперативну та довгочасну, загальну та окремих компонентів (особистості; навчально-виховного процесу тощо).

Довгочасна діагностика вважається доцільною для всіх випадків, коли діагностичного вивчення потребує система або процес у цілому. Здійснюється на основі лонгітудної діагностичної моделі, що дозволяє досліджувати об'єкт упродовж тривалого часу. Цими об'єктами стають: особистість учня, педагога (як цілісна структура чи її підструктури); колектив – учнівський, професійно-педагогічний (як специфічні утворення), освітньо-виховний процес у закладі (загалом чи за певними його аспектами; традиційний чи експериментальний тощо).

У логіці процесу проектування вихідне діагностичне моделювання здійснюється на етапі, що передує цілепокладанню, а звідси, як основний його результат розглядається виявлення чинників, що зумовили реальний стан педагогічної системи, та визначення можливостей щодо її

До узагальнених моделей педагогічного проектування, в яких відбито найбільш ґрунтовні моменти цієї специфічної діяльності, ми віднесли: 1) технологічну модель (В.Сластьонін та інші), згідно з якою в розв'язанні будь-якого педагогічного завдання виокремлюється триада “аналіз – прогноз – проект”; 2) модель інноваційних перетворень у школі (О.Саранов та інші), в якій відбито логіку процесу експериментального дослідження, що передбачає етапи діагностики, моделювання, цілепокладання, прогнозування, проектування, конструювання, експерименту, реалізації, моніторингу, коригування; 3) модель створення освітнього проекту, що запропонував В.Радіонов, в основу якої покладено механізм розв'язання “аналіз через синтез” (етапи: передстартовий; декомпозиції; трансформації; конвергенції); 4) модель дослідження “м'яких” (соціальних) систем (Дж. Ван Гіг), згідно з якою визначено такий суттєвий етап, як формування стратегії, тощо.

До таких узагальнених моделей, вважаємо, можна прирахувати запропоновану нами модель психологічної структури проектування інноваційних педагогічних систем, що ґрунтується на виявленні фазного характеру проектування як певного інтелектуального акту. Цими фазами є: пошукова; фаза теоретичної розробки; конструювання; технологічна; фаза моніторингу й оцінки.

Отже, виходячи з розуміння проектування як переважно ідеального процесу, вважаємо за можливе уточнити деякі із загальноприйнятих етапів відповідно до їх фактичної сутності й змісту. У цьому випадку послідовність етапів проектування інноваційних педагогічних систем набуває такого вигляду:

I – моделювання (діагностичне);

II – цілепокладання;

III – моделювання (прогностичне);

IV – проектування (обґрунтування вибору певної моделі інноваційної педагогічної системи та укладання плану її реалізації) – передбачає такі підетапи: 4.1. - створення концепції проекту; 4.2. - визначення стратегій діяльності; 4.3. - створення узагальнених моделей діяльності; 4.4. - розробка моделі перехідного стану педагогічної системи (від діючої її моделі до майбутньої);

V – конструювання (обґрунтування дій дослідника за вектором “творчий задум – ескізний проект – робочий проект”, що передбачають фіксування уявних моделей у знакових моделях – пояснювальних текстах, графічних описах, математичних розрахунках, малюнках тощо);

VI – експериментально-технологічний (обґрунтування й апробація моделей засобів забезпечення процесу реалізації проекту, в тому числі – засобів моніторингу й поточної оцінки);

VII – впровадження (“матеріалізація” ідеальних – теоретичних, експериментальних – моделей провідних підсистем управління; запуск життєвого циклу інноваційної педагогічної системи);

VIII – оцінювання (визнання факту “життєздатності” моделі інноваційної педагогічної системи).

(додатків до дипломів) про присвоєння кваліфікації “гувернер” (“гувернантка”) з правом працювати як у родинах, так і в соціальних службах та реабілітаційних центрах, тобто з широкою спеціалізацією.

Завдяки широкій мережі інститутів післядипломної педагогічної освіти можна відкрити платні вечірні курси для підготовки гувернерів (також із широкою спеціалізацією). На курси доцільно, на думку Є.Сарапулової, набирати три потоки слухачів і навчати їх за різноманітними програмами. Перший потік - слухачі з базовою педагогічною освітою (річний термін навчання); другий – з базовою освітою у ВНЗ, технікумах непедагогічного профілю (термін навчання – 1,5 року); третій – слухачі з базовою середньою освітою (термін навчання – 2 роки). Оскільки система виховання найбільш чутлива до моральних, економічних, політичних змін у суспільстві, гувернерам потрібно регулярно проходити курси підвищення кваліфікації для поновлення педагогічних знань.

Ще один цікавий підхід презентувала російська дослідниця А.Ганічева, який стосується підготовки гувернерів в системі середньої спеціальної педагогічної освіти. На основі аналізу діяльності гувернера у минулому нею була розроблена та успішно апробована модель підготовки сучасного вихователя-гувернера [1].

Програма підготовки спеціаліста в контексті особистісно-діяльнісного підходу була спрямована на реалізацію вдосконалення професійно-особистісного та професійно-діяльнісного компонентів одночасно. Враховуючи той факт, що гувернер працює з дітьми дошкільного віку, де освітній процес здійснюється на основі спілкування, було визначено блок комунікативних функцій, який включив до себе наступні характеристики: помірна екстравертність, спрямованість особистості “на справу”, “на спілкування”, емоційно-психологічна усталеність у спілкуванні.

Специфіка професійної діяльності вихователя-гувернера потребувала визначення блоку вмінь та навичок, які б забезпечували цю діяльність (практичні і практико-технологічні). До практико-технологічного блоку віднесено вміння та навички, що дозволяють здійснювати професійні функції та навчання в адаптованій, полегшеній формі (навчання малюванню, співам, іноземним мовам). Практичні навички спрямовані на оволодіння професійними функціями – визначення психотипу, діагностичні та корекційні вміння, профілактичні медичні заходи, догляд за хворою дитиною, діагностика нервово-психічного розвитку.

Розроблена модель зі спеціалізації “вихователь-гувернер” передбачає поширення блоку предметів психолого-педагогічного циклу і включення таких дисциплін, як педагогіка і психологія сімейного виховання, основи діагностичних технологій, психолого-педагогічний практикум зі спілкування. Поряд з цим, процес цілеспрямованої підготовки передбачає і введення додаткових предметів: спеціальний курс з історії та культури міста і регіону, практикум-тренінг роботи вихователя-гувернера, курс етикету, основи правової діяльності вихователя-гувернера.

Підготовка сімейного соціального педагога здійснюється сьогодні у

вищих закладах педагогічної освіти зі спеціальності “Соціальна педагогіка”, де накопичується певний досвід підготовки справжніх професіоналів, який потребує також відповідного осмислення та аналізу.

Висновки. Вивчення дореволюційної системи домашнього виховання дозволяє стверджувати, що основи індивідуального виховання та навчання дітей в домашніх умовах потрібно знати і батькам. Підготовка до життя освічених, розумних батьків не менш важлива для держави, ніж економічна чи правова освіта її громадян. Це означає, що гувернерство – не архаїзм і данина моді, а педагогіка сучасного і майбутнього, оскільки саме воно разом із дошкільними закладами та іншими соціально-педагогічними службами здатне реалізувати право особистості на гуманістичне виховання та освіти.

Зазначимо, що гувернерство, що виникло в сучасних умовах альтернативної і варіативної освіти як нова форма педагогічної діяльності, має власну історію, етапи розвитку та практичний досвід підготовки домашніх педагогів, який слугує фундаментом для осмислення сутності підготовки спеціалістів домашнього виховання в нових умовах сьогодення. Сучасне гувернерство характеризується необхідністю цілеспрямованої професійно-педагогічної підготовки спеціалістів для гувернерської роботи в умовах родини, використання гнучких технологій, можливість моделювання освітнього процесу підготовки гувернерів з урахуванням ціннісних орієнтацій сім'ї, національних традицій, специфіки сімейного життя. Підготовка гувернера в системі педагогічних закладів різних рівнів акредитації, в післядипломній освіті потребує подальшого вивчення і науково обґрунтованого впровадження.

Резюме

У статті розкриваються особливості підготовки домашніх педагогів в історії вітчизняної освіти та на сучасному етапі розвитку гувернерства (етапи, форми, зміст, відмінності). Розглядається специфіка сучасного гувернерства.

Ключові слова: гувернер, етапи розвитку гувернерства, моделі підготовки домашнього педагога.

Резюме

В статье раскрываются особенности подготовки домашних педагогов в истории отечественного образования и на современном этапе развития гувернерства (этапы, формы, содержание, отличие). Рассматривается специфика современного гувернерства.

Ключевые слова: гувернер, этапы развития гувернерства, модели подготовки домашнего педагога.

Summary

The article deals with peculiarities of home teachers' training in the history of native theory of education and at present-day stage of governess-training development (stages, forms, content and differences). The specific character of present-day governess training is analyzed.

Keywords: governess (tutor), stages of governess training development, models of home teachers training.

УДК 37.012.001.76

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

*Докучасва Вікторія Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти*

Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка

Постановка проблеми. Розробляючи проблему проектування інноваційних педагогічних систем, ми усвідомлювали таку первісну особливість (а відтак – і об'єктивну складність) нашого дослідження, як наявність у ньому двох гностичних площин, одна з яких визначається процесом проектування, а інша – його об'єктом (інноваційна педагогічна система).

За цієї обставини доцільним виявилось застосування двох провідних дослідницьких підходів – предметно-феноменологічного (щодо об'єкта проектування) й предметно-технологічного (щодо процесу проектування).

Висвітлення інструментального аспекту даної проблеми, яке ми здійснюємо саме на засадах предметно-технологічного підходу, і є **метою** цієї **статті**. Як локальне наукове **завдання** на разі розглядається обґрунтування й подання технологічної моделі процесу проектування інноваційних педагогічних систем, що враховує основні концептуальні ідеї нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу.

Отже, звертаючись до сутності поняття, яке у вищезначеному контексті є ключовим, зазначимо, що в класичному, "еволюційному" розумінні технологія (від грец. techne – мистецтво, майстерність, уміння й logos – слово, поняття, вчення) – це “сукупність процесів, правил, навичок, що застосовуються при виготовленні якогось виду продукції в будь-якій сфері виробничої діяльності. Найважливішим компонентом технології є технологічний процес, послідовність спрямованих на створення заданого об'єкта дій (технологічних операцій), кожна з яких ґрунтується на певних природних процесах... та людській діяльності [3, с. 293-294].

З огляду на те, що в дослідницьких колах дуже поширеною є точка зору стосовно семантичної близькості понять “проектування” й “технологія”, буде доцільним у нашому випадку, виходячи з наведеної вище дефініції, розглядати **технологію** як сукупність процесів, правил, що виконують підпорядковуючу (нормотворчу) та упорядковуючу (алгоритмізуючу) функції стосовно дій проєктувальника, спрямованих на створення заданого об'єкта – інноваційної педагогічної системи. Отже, дослідницьким завданням, що звідси випливає, є вироблення й обґрунтування вимог і правил, які висуваються до кожного етапу процесу проектування.

Вважаємо, варто звернутися до найбільш загальних, об'єктивно зумовлених складових процесу проектування, що надають дійсних підстав для вироблення вимог універсального плану (тобто таких, придатність яких не обмежується певною авторською моделлю).

освіти була виховна робота у позакласний час. Однак, існує інша форма впровадження театрального мистецтва в освітню систему – учнівська драматизація на основі навчального матеріалу уроку. Дослідження цього аспекту, на нашу думку, потребує окремої уваги.

Резюме

У статті висвітлюється процес впровадження театрального мистецтва в навчально-виховну практику закладів освіти, що функціонували в Україні у 1922-1923 рр. Аналіз архівних матеріалів показав, що найпоширенішою формою застосування театрального мистецтва у виховній практиці шкільництва цього періоду була гурткова робота учнів та шкільні театри. Зміст театральної діяльності школярів спрямовувався на їхнє політичне, антирелігійне та ідеологічне виховання.

Ключові слова: заклад соціального виховання, трудова школа, театральна діяльність учнів, шкільний театр.

Резюме

В статье освещается процесс внедрения театрального искусства в учебно-воспитательную работу образовательных учреждений, которые существовали на Украине в 1922-1923 гг. Анализ архивных материалов показал, что самой распространенной формой театральной деятельности школьников была кружковая работа и школьный театр. Содержание театрального творчества учеников способствовало их политическому, антирелигиозному и идеологическому развитию.

Ключевые слова: учреждение социального воспитания, трудовая школа, театральная деятельность учеников, школьный театр.

The process of theatrical art introduction into educational establishments that existed in Ukraine in 1922-1923 is depicted in the article. The analysis of archive materials has shown, the most spreading form of scholars' theatrical activity was study groups and school theatre. The contents of scholars' theatrical creation promoted their political, anti-religions and ideological development.

Keywords: establishments of social education, working school, scholars' theatrical activity, school theatre.

Література

- 1.Доповідь Ільїнського на нараді завідуючих відділами соціального виховання // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп. 2., Спр. 1601., арк. 20.
- 2.Інформація про Дитячий будинок ім. Тараса Шевченка // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп. 3., Спр. 897., арк. 56-87 зв.
- 3.Достижения соцвиха к 6-й годовщине Октябрьской революции // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп. 2., Спр. 1623., арк. 39-39 зв.
- 4.Николай Миронов "Обзор детского коммунистического движения на Украине за 1922-1923 гг." // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп. 2., Спр. 1623., Арк. 89-97.
- 5.Протокол № 53 від 24.08.1923 р. засідання Наукпедкому НКО // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп.3., Спр. 895., арк. 54.
- 6.Навчальний план педагогічних курсів // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп. 2., Спр. 1672., арк. 45.
- 7.Временное положение о детских учереждниях социального воспитания в Украинской социалистической советской республике // ЦДАВОВіУУ – Ф. 166., Оп. 2., Спр. 1621., арк. 199-207 зв.

Подано до редакції 11.06.2006

Література

- 1.Ганичева А. Каким быть домашнему воспитателю-гувернеру // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9.
- 2.Зверева О., Ганичева А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 1998.
- 3.Педагогическая энциклопедия. – М., 1964. – Т. 1.
- 4.Сарапулова С. Професійна підготовка гувернерів // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4.
- 5.Сарапулова С. Виникнення і розвиток гувернерства в Україні // Рідна школа. – 2001. – № 7.

Подано до редакції 18.06.2006

УДК 370.1

ДОВУЗІВСЬКА ОСВІТА – УМОВА ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Головченко Анатолій Семенович
кандидат технічних наук, доцент
Литвин Олена Вікторівна
завідуюча підготовчим відділенням*

Міжгалузевий інститут безперервної освіти Національного гірничого університету

Постановка проблеми. Суспільству, яке розвивається, потрібні сучасно освічені, моральні, практичні люди, котрі зможуть самостійно приймати рішення, прогнозуючи їх можливі наслідки, відрізняються мобільністю, володіють почуттям відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання. Інакше кажучи, освіта - це умова та основа соціально-економічних змін; це соціальне замовлення, звернене до всіх ступенів освіти, але перш за все до тих, де в основному проходить становлення особистості – до загальної середньої та вузівської [1, 2].

Життя довело, що механічне перенесення довузівських методик навчання в школи неефективне. Університети повинні спиратися, перш за все, не на початкову (чи середню) професійну підготовку в загальноосвітній школі, а на довузівську підготовку, так як саме в системі довузівської освіти вищого навчального закладу в більшій мірі готуються майбутні студенти.

Специфіка довузівської освіти полягає в тому, що не підміняючи цілісну систему побудови основної освіти, вона повинна служити додатковим ресурсом при впливі на особистість учня з метою його професійного самовизначення та підготовки до навчання у вищому навчальному закладі. Слід відмітити дві суттєво важливі проблеми оновлення змісту довузівської освіти з метою досягнення її наступності в системі безперервної освіти "школа – внз". Перша з них визначає, яким повинно бути доповнення до освіти, щоб з його допомогою випускник школи зміг би не тільки вступити до вузу, долаючи з найменшими зусиллями формальні обмеження конкурсного прийому, але й в повній мірі бути готовим до продовження безперервної професійної освіти на якісно більш високому рівні. Друга пов'язана з тим, як, використовуючи потенціал внз, активізувати інтелектуальні можливості учнів, додаючи їм професіональну спрямованість на етапі профільного навчання в

загальноосвітній школі.

Наявність багатьох проблем, які пов'язані з рівнем якості підготовки школярів, при наявному розриві між організацією шкільної та вузівської освіти, ставить вищі навчальні заклади перед необхідністю проектування системи взаємодії "школа – вnz", реалізація якої дозволила б підвищити якість знань учнів, їх пізнавальну та мотиваційну активність, мобільність, уміння добувати знання не тільки для вступу до вищого навчального закладу, але й для успішного навчання у ньому.

Мета статті – аналіз і пошук шляхів вирішення проблем підвищення якості довузівської освіти як умови успішного навчання у вищій школі.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу і педагогічну практику у зв'язку з проблемою підготовки учнів шкіл до подальшої освітньої діяльності і доступності для них вищої освіти, можна констатувати, що так само має місце значна неузгодженість і в змісті, і в методах, і в засобах навчання в школі та вnz: розрізняються характер і способи пізнавальної діяльності студента і школяра [3,4,5,6]. Як результат, більшість вчорашніх випускників шкіл відчувають певні труднощі при вступі до вищих навчальних закладів (є медалісти, які не підтверджують свої відмінні оцінки атестату на вступних іспитах в університет, третина абітурієнтів взагалі складає профільні предмети на "незадовільно"), а ті, хто вступив до вnz, відчувають адаптаційні труднощі. Іншими словами ці труднощі можна назвати вузівським стресом, який визначається низкою таких психічних станів студентів, як підвищена роздратованість, емоційна нестійкість, агресивність, тривожність, депресії, які вибивають молодь із нормального студентського життя, а іноді навіть призводять до вимушеного припинення навчання у вnz.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, які були проведені на базі Національного гірничого університету (НГУ) дозволили визначити наступні причини, які ускладнюють процес навчання у вnz (окрім, звичайно, недостатніх знань):

- Недостатність мотивації вибору майбутньої спеціальності (вnz, факультету).

- Відмінна від шкільної організація навчання: навчальний процес в середній школі побудований таким чином, що стимулює учня працювати поурочно-регулярно. Переступивши поріг вnz, недавній школяр потрапляє в зовсім іншу реальність: перехід на кредитно-модульну систему, лекційні заняття, можливість "відсидітися" на семінарах, в результаті чого у першокурсників нерідко виникає думка про удавану легкість навчання у вnz, формується хибна впевненість у можливості все надолужити і освоїти безпосередньо перед контрольним заходом в кінці модуля.

- Несформованість ряду загальнонавчальних, та загальноінтелектуальних умінь та навичок: студенти I курсу, як правило, не уміють якісно компонувати навчальний матеріал для засвоєння, ясно та чітко формулювати свої думки, добувати та аналізувати інформацію великого об'єму; не володіють навичками самостійної роботи з довідниками, першоджерелами, іноді з підручниками.

в чаю" (дитяча пригода на 2 дії), Шпак "Новий день настав" (п'єса для дітей на 2 дії), Никитський "В гостях у Снігуроньки" (дитяча п'єса на 1 дію), П. Капельгородський "Чарівна сопілка" (п'єса-феєрія на 1 дію), Мауха "Избранные пьесы для одноклассных школ" (нім. мовою): Практическое руководство преподавания немецкого языка", М. Хоткевич "Лесная царевна", А.В. Миртов Сочинения в школе. Уроки коллективного творчества: сочинения в раннем возрасте. Политическое творчество в школе. Коллективная драматизация народной поэзии – Вып. 1. та багато інших. [5].

Керівництво НКО і прогресивні педагоги-науковці, що входили до складу працівників його підрозділів, зокрема Я.А. Мамонтов, визнавали важливу роль театрального мистецтва у формуванні учнівської молоді, тому в навчальні плани курсів, на яких здійснювалася у ті часи підготовка освітян обов'язково вводилися предмети з основ мистецтва та мистецької діяльності. У цьому аспекті в навчальному плані педологічних курсів, що на початку 1923 р. був розроблений А.І.Гендрихівською, з питань шкільних клубів наголошувалося на такому: "при роботі з курсантами необхідно проробити всі види клубної роботи, насамперед, роботи студій: літературної, музичної, образотворчої та драматичної. Серед питань щодо способів організації та методів роботи у цих освітніх закладах передбачалося пов'язати їх діяльність із викладанням шкільних предметів, роботою дітей у майстернях, шкільних гуртках тощо" [6].

Визнання педагогами трудових шкіл значущості театального мистецтва в системі виховання дітей і молоді підтверджується й тим, що ці питання були порушені на Всеукраїнській конференції шкільних працівників (1922 р.), де викладачка Тарарикова у доповіді "Особливості роботи у місті" пропонувала поряд із різноманітними формами роботи з дітьми застосовувати драматизацію, музичні ранки та вечори. А у §13 "Тимчасового положення про дитячі заклади соціального виховання в УСРР" зазначалося, що "для виконання запланованих звітних робіт оголошується звітний тиждень, протягом якого звичайна робота в групах та гуртках припиняється, гуртки і групи об'єднуються і під керівництвом педагогічного персоналу школи працюють над організацією загальної шкільної або групової виставки дитячих робіт, дитячих ранків чи вечорів, вистав або комбінації цих форм" [7]. Такі звітні тижні можна розглядати як прототип оглядів дитячої шкільної самодіяльності, які набули поширення у шкільній практиці країн радянського союзу за часів розвинутого соціалізму.

Висновки. Отже, аналіз архівних матеріалів дозволяє впевнено стверджувати, що театральне мистецтво на початку 1920-х рр. активно впроваджувалося у виховну практику навчальних закладів різного типу. Теоретики і практики освітянської галузі цього історичного періоду розглядали театральну творчість учнів та молоді, як засіб політичного виховання, як таку, що здатна сформувати активність, волю та колективістичні якості "майбутнього будівника комунізму", тому прерогативою застосування театального мистецтва в практиці закладів

вистава “Квіткова революція” та мелодекламація. Виставу під керівництвом викладача А. Максименка показали учні шостої групи, мелодекламація на тему “Наука” була зачитана учнями сьомої групи. Нажаль, у доповіді не дається характеристика роботи дітей.

Іншим цікавим повідомленням є клопотання П.А. Сапухіна (вчителя однієї із трудових шкіл м. Харкова) до видавничого відділу Головоцвику з проханням підтримати видавництво трьох його п’єс, які попередньо були поставлені учнями школи й зустріли гарячий прийом у дитячій аудиторії. На рецензію подавалися такі п’єси для дитячого шкільного театру: комедія “Хлопчики” у 3-х діях за мотивами оповідання А.П. Чехова “Монтигома, яструбиний кіготь”, драматичний етюд із життя старої школи “Ганнібалова клятва”, дитяча феєрія у віршах “Пробудження весни”. При створенні драматичних творів учитель керувався такими принципами: по-перше, введенням у дію п’єси якомога більшої кількості динамічних елементів, руху, що, на думку автора, відповідало дитячій природі і давало можливість задіяти значну кількість дітей; по-друге, керуючись тогочасними педологічними положеннями, автор прагнув “героїчний та романтичний елементи закріпити на реальному ґрунті життєвого побуту”, тим самим реалізувати у театральній діяльності дітей принцип природовідповідності.

Зміст клопотання П.А. Сапухіна дозволяє припустити, що прогресивні та творчі викладачі активно впроваджували у виховний процес тогочасних трудових шкіл театральне мистецтво як засіб формування учнів, при чому тематика, яку пропонували школярам для театралізації та драматизації була не стільки політичною, скільки відповідала психологічним особливостям юнацького віку: романтика, героїка, прагнення до щирих дружніх стосунків, активне пізнання навколишнього світу тощо.

Окрім цього, той факт, що п’єса “Ганнібалова клятва” була створена у формі драматичного етюду із життя старої школи, вказує на обізнаність автором-вчителем методами організації дитячої театральної творчості, розробленими зарубіжними та вітчизняними педагогами ще на початку ХХ ст. (Фінлей Джонсон, М. Тічер, М.М. Бахтін, М.В. Дрізен та ін.). Це дозволило вчителю не тільки створити цікавий для дитячого віку драматичний матеріал, успішно апробувати його в учнівському колективі, а й запропонувати для широкого використання у виховній роботі зі школярами.

На жаль, ми не маємо статистичних даних про впровадження театрального мистецтва у тогочасне шкільне життя. Однак, слід зауважити, що виховна робота засобами театральної діяльності учнів у трудових школах України була досить поширеною. Про що свідчать списки від 1923 р. рецензованих Наукпедкомом п’єс для учнівської драматизації, які створювалися педагогами і письменниками. Як приклад наведемо перелік творів, що розглядалися лише на двох засіданнях Репертуарної комісії Наукпедкому: Которевич “Збірка дитячих п’єс «Театр у трудовій школі»”, Коваленко “Яцько та Стацько” (дитяча пригода на 1 дію), Коваленко “Хата

- Обмежене використання сучасних інформаційно-комп’ютерних технологій.

- Психологічна некомпетентність студентів у взаємовідносинах з вузівськими викладачами.

- Невміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки, у зв’язку з чим певна кількість студентів приходять на заняття невідготовленими.

- Несформованість таких рис особистості, як самостійність, відповідальність, ініціативність, здібність контролювати та оцінювати себе; а також незнання своїх індивідуальних особливостей, особливостей психічних процесів, що природньо, позначається на організації пізнавальної діяльності першокурсників.

- Відсутність навичок самостійного життя у відриві від батьків (необхідність самостійної регуляції своєї поведінки).

Всі зазначені труднощі адаптаційного періоду студентів різні за своїм походженням. Одні з них об’єктивно неминучі, інші мають суб’єктивний характер і можуть бути пояснені як дефектами виховання в сім’ї і школі, так і недоліками в загальноосвітній підготовці.

Визначення шляхів та умов підвищення якості й успішності навчання молоді у внз стало в 90-ті рр. минулого століття одним із завдань науково-педагогічного колективу факультету довузівської освіти Міжгалузевого інституту безперервної освіти Національного гірничого університету (ФДО МІБО НГУ). На його базі створено розгалужений навчальний комплекс базових навчальних закладів НГУ, до якого входить більше сотні шкіл, гімназій та ліцеїв Дніпропетровської, Запорізької, Донецької, Кіровоградської та Полтавської областей України. Для забезпечення рівних можливостей щодо отримання якісної освіти молоді, яка проживає у віддалених від Дніпропетровська регіонах, факультетом створена мережа регіональних навчальних центрів (РУЦ) НГУ. В цих центрах навчання проводять місцеві викладачі і викладачі НГУ за поєднаними навчальними планами і узгодженими графіками.

Всі слухачі факультету навчаються за інтегрованими програмами, що передбачають обов’язковість викладання комп’ютерних, економічних і гуманітарних дисциплін, спеціальні (профільні) компоненти професійної освіти та поглиблену підготовку з фундаментальних навчальних дисциплін. Навчальний процес органічно поєднується з профорієнтаційною роботою, що дозволяє абітурієнтам усвідомлено вибирати майбутню професію, краще і швидше адаптуватися до вимог і програм НГУ.

Можна виділити наступні основні положення концепції організації роботи факультету довузівської освіти: наступність навчання, виховання у змістовному, організаційному та методичному аспектах; диференціацію змісту освіти в контексті загальнолюдської культури, пізнавальних інтересів і здібностей особистості; педагогіку співробітництва між слухачами та викладачами університету; соціальну, навчальну, професійну самореалізацію особистості через профілізацію і диференціацію навчання; створення оптимальних умов для здоров’язбереження особистості, її

формування при розвиваючому характері навчання на основі вивчення внутрішнього світу людини, її індивідуальності, психологічних та інтелектуальних можливостей, діагностики її здібностей.

За результатами аналізу системи навчання в базових навчальних закладах факультету довузівської освіти МІБО НГУ, можна констатувати, що близько 90% випускників вступають до внз області та України, в тому числі 61% - до НГУ. Так, у минулому 2005 році з 445 випускників факультету довузівської освіти МІБО, які пройшли довузівську освіту в повному обсязі були зараховані на 1 курс гірничого університету 247 осіб (що складає 61% випускників ФДО).

Аналіз звітної навчальної документації 8 факультетів НГУ за 2004/05н.р. показав, що випускники факультету довузівської освіти МІБО, які стали студентами НГУ в 2005 році дійсно в більшій мірі підготовлені до системи вузівської освіти, що проявляється в їх умінні працювати з науковою та довідковою літературою, раціонально розподіляти свій час, демонструвати володіння ефективними способами навчання та креативного мислення, впевнено використовувати новітні інформаційні технології і т.п. Під час навчання в НГУ вони складають, як правило, інтелектуальне ядро студентських груп і з першого курсу активно включаються в навчальну діяльність, суспільне життя університету, демонструють достатньо високий рівень успішності і найнижчий відсоток відсіву. Дехто з них є переможцями вузівських олімпіад і конференцій різного рівня.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що система безперервної освіти, яка передбачає наступність змісту освіти та технологій навчання; систематизовану підготовку в старших класах загальноосвітніх шкіл, орієнтовану на індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів; відпрацювання гнучкої системи профілів, в тому числі з урахуванням реальних потреб ринку праці; інтеграцію старшого ступеню школи з закладами середньої і вищої освіти, ефективно створює умови для успішного навчання молоді у вищій школі.

По-перше, в сучасних умовах діє принцип конкурентності при вступі до внз як за параметрами більш якісної підготовки, так і за критеріями професійних намірів (профорієнтації). Останнє дуже важливо, тому що згідно з опитуванням, студенти, які вступають до внз із звичайних шкіл, у різній мірі (повністю або частково) не задоволені своїм рішенням навчатися за обраними спеціальностями; серед студентів-слухачів ФДО таких майже немає.

По-друге, якісне навчання у вищій школі повинне враховувати не тільки можливість долання випускниками шкіл бар'єру вступних випробувань, але й успіхи (невдачі) адаптаційного періоду вчорашніх школярів, бажання і можливості засвоєння ними вузівських програм. Ті дані, що накопичені за останній час можуть свідчити про більшу успішність у цьому відношенні випускників факультету довузівської освіти МІБО НГУ.

По-третє, надання можливостей якісної загальної (шкільної) освіти в будь-якому регіоні України. Це завдання дуже складне, його рішення не

нараховувалося 28 найменувань.

Загальна спрямованість таких дитячих закладів була трудовою, а головне завдання їх діяльності полягало у забезпеченні дітей житлом та влаштуванням їх побуту. Культурному життю у більшості дитячих містечок приділялося мало уваги, відповідно й театральне мистецтво впроваджувалося слабо. Найбільш цікаві події у цьому аспекті відбувалися на Полтавщині та Чернігівщині. На початку 1923 р. у м. Полтаві з дитячих будинків організували "Дитячий технікум" для дітей віком 12-16 років. Головна робота з виховання дітей у цьому закладі проводилася в індустріальній та ідеологічній галузях: влаштовувалося багато свят, вистав, конференцій, видавалася газета. У м. Чернігові Дитяче містечко створили шляхом злиття низки закладів соціального виховання: двох невеличких дитячих містечок ім. П. Комінтерну й ім. Короленка, та дев'яти дитячих будинків. У новому Дитячому містечку мешкало 462 дитини і працювало 117 дорослих. При цьому навчально-виховному закладі існували школа-клуб, дитячий палац, загальна кухня та їдальня, бібліотека-читальня та дитячий театр.

Узагальнюючи інформацію щодо діяльності Відділу соціального виховання Народного Комісаріату Освіти (далі – НКО), можна зазначити, що театральне мистецтво широко впроваджувалося в практику роботи закладів соціального виховання і розглядалося як засіб організації дитячого колективу, стимуляції активності дітей та формування їх політичної свідомості.

У виховній практиці трудових шкіл в 1922-1923 рр. театральне мистецтво використовувалося як засіб естетичного виховання учнів. Театральна діяльність школярів була представлена інсценізаціями на ранках, вечірках, постанововою шкільних вистав. Однак результати аналізу шкільної справи Катеринославської, Харківської, Одеської, Чернігівської, Полтавської, Донецької, Подільської, Київської, Волинської губерній, що провели інспектури НКО у 1922-23 н.р. і висвітлили в інформаційній довідці "Положення навчально-виховної справи на Україні" вказують, що у більшості губерній шкільна клубна робота, в межах якої впроваджувалася театральна діяльність учнів, тільки-но розпочиналася. Виключення становили деякі губернії, наприклад, на Волинщині по школах проводили антирелігійну агітаційну роботу засобами постановки дитячих вистав, на Полтавщині для широкого загалу учнями влаштовувалися ранки та шкільні вистави, кошти з яких йшли на користь голодуючих дітей.

В архівних документах за 1922-1923 рр. також трапляються поодинокі інформаційні повідомлення про шкільні виховні заходи, в яких використовувалася театралізація і шкільна драматизація. Наприклад, у повідомленні Вченого секретаря Центральної досвідної станції Головного Комітету Соціального Виховання (далі – Головсоцвих) С. Гавського вказується, що п'ятого травня 1923 р. у 18-й школі ім. М. Вовчок м. Харкова відбулося свято на роковини народження Карла Маркса. До програми святкування поряд із доповідями дітей про життя і творчість політичного діяча, хоромими і ритмопластичними номерами входила

Октябрьской революции” [3]. Ініціаторами нового методу роботи дитячого закладу були колективи дитячого будинку ім. Т. Шевченка та Гизровської колонії, дорослі й діти яких проводили соціокультурну роботу серед місцевого населення.

На межі 1922-1923 рр. в наслідок цілеспрямованої урядової політики щодо організації дитячого комуністичного руху в Україні створювалися перші дитячі об'єднання, які мали назву “Юний Спартак”. У дописі М. Миронова “Обзор детского коммунистического движения на Украине за 1922-1923 гг.” вказується, що зміст роботи дитячого руху визначався завданнями політичного виховання, яке здійснювалося у формі політсудів, усних газет, бесід, колективних ігор (наприклад, шарад), масових демонстрацій, свят, інсценівок та ін. [4].

Роботою руху “Юний Спартак” керував Наукпедком, представники якого надавали важливого значення театральному мистецтву в справі формування нового покоління українців. Практика застосування театального мистецтва у діяльності колективів, охоплених дитячим рухом була досить поширеною. Про один із таких заходів доповідав Вчений секретар Колегії Центральної досвідної станції Головоцвику НКО С. Гаєвський. Він повідомляв, що 03.05.1923 р. у клубі ім. Калініна відбулася “вистава”, влаштована представниками бюро “Юних Спартаківців” Рибного району м. Харкова. Захід складався з трьох відділень: перше – доповідь на тему “1-е Мая”, друге і третє – концертна програма: хорові номери (7 творів), інсценівки (5 творів) та спортивні виступи. Назва театралізованих постановок (“Заколдованный пирог”, “Прочь с дороги”, “От рабства к свободе”, “Волга”, “Булочник и трубочист”) вказує на їх соціально-політичну спрямованість, що цілком відповідало провідній державній парадигмі формування людини у досліджуваній період. Підготували і виконували інсценівки діти трудової школи ім. Б. Грінченка, осередку школи “Строитель”, осередку дитячого будинку № 40, учні яких, за зауваженням С. Гаєвського, були членами дитячого руху “Юний Спартак”.

Як засіб організації дитячого колективу працівники із соціального виховання використовували театральне мистецтво в роботі з безпритульними дітьми. Технологія такої роботи полягала у залученні безпритульних до колективу учнів, організованого школою або дитячим будинком. Саме ці школярі утворили “ядро”, засобами якого здійснювався виховний вплив на безпритульних. Головними формами такого впливу були сценічні виступи, концерти, бесіди, виставки, які проводилися і в стінах хат-читалень, і у місцях скупчення безпритульних дітей.

Іншою цариною використання театального мистецтва в житті дітей були дитячі містечка. Ця форма організації дітей і молоді виникла в наслідок складного економічного та політичного стану в країні. Одним із перших закладів соціального виховання такого типу стали два дитячих містечка у м. Одесі. Вони почали організовуватися ще у 1920 р., а на початку 1923 р. в Україні спостерігалася тенденція об'єднання невеличких дитячих установ у дитячі містечка, яких на червень того ж року

замикається на конкретний внз. Намагаючись (у межах своїх можливостей) наблизитись до його вирішення, в структурі МІБО НГУ формуються і успішно працюють регіональні навчальні центри на територіях невеличких міст і районних центрів України.

Резюме

Розглядаються та аналізуються проблеми підвищення якості знань учнів для вступу й успішного навчання у вищому навчальному закладі. Визначено причини, що ускладнюють процес навчання у вищій школі та намічені шляхи їх подолання.

Ключові слова: довузівська освіта, якість знань, адаптаційні труднощі, інтеграція.

Резюме

Рассматриваются и анализируются проблемы повышения качества знаний учащихся для поступления и успешного обучения в высшем учебном заведении. Определены причины, которые усложняют процесс обучения в высшей школе и обозначены пути их преодоления.

Ключевые слова: довузовское образование, качество знаний, адаптационные трудности, интеграция.

Summary

The article deals with analysis and speculations on the problem of pupils' knowledge level that is needed for entering and successful studying in higher educational establishment. The work highlights the reasons that complicate studying process in high schooling, as well as defines the ways of their solving.

Keywords: pre-university education, quality of knowledge, difficulties of adaptation, integration.

Література

1. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гужвій та ін. – К.: Навч. книга, 2004. Кн.3: Модернізація освіти. –2004. – 943 с.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – К., 2004. – 10 серпня. – № 60 – С. 7-11.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. – К., 2004. – С. 200-224.
4. Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: 3б. наук. пр. – К., 2003. – Вип. 2.
5. Журавська Н.С. Безперервність та ступеневість освіти – основа світових технологій // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К., 2002. – №59. – С. 123-130.
6. Голубев К. В авіатори піду, хай мене навчать // Освіта. – К., 2003. – №17. – С. 3.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 378.147:37

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*Гомозова Тетяна Вікторівна
аспірантка*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
Постановка проблеми. Одним з найбільш важливих тенденцій розвитку сучасної вищої педагогічної освіти в Україні є, безумовно, її гуманізація, яка передбачає деякий перегляд цілей, завдань, змісту й методики навчально-виховного процесу. Педагогічні навчальні заклади покликані сьогодні не тільки забезпечувати вузькоспеціалізовану

підготовку майбутнього вчителя, а й сприяти створенню умов для гармонійного розвитку інтелектуальних, моральних, естетичних і професійних якостей. Лише в цьому випадку ми зможемо отримати фахівця з достатнім творчим потенціалом, здатного приймати самостійні рішення з найскладніших питань. У законі України "Про освіту" підкреслюється, що вчитель має забезпечити "всебічний" розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого соціального вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. У зв'язку з цим зростають вимоги до особистості вчителя, рівня його професійної підготовки.

Підготовка майбутніх учителів ускладнюється тим, що у значній частині студентської молоді не сформовані почуття патріотизму, національної гідності та гордості за рідну землю, Батьківщину, проявляється байдужість до державотворчих процесів. Тому особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається саме на вчителя музики, який засобами української музичної культури спроможний ефективно формувати національну самосвідомість студентів, впливаючи не тільки на інтелектуальну, а й на емоційну сферу особистості [3, с. 52].

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти формування національної самосвідомості розглянуті у дослідженнях філософів, психологів та педагогів (І. Бех, І. Бичко, Ю. Бромлей, Й. Вирост, О. Вишневський, О. Докукіна, В. Жмир, І. Зязюн, І. Кас'янов, В. Кремень, С. Кримський, В. Кузь, І. Курас, Ю. Римаренко, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, М. Пірен, Г. Філіпчук, К. Чорна та ін.).

В останнє десятиліття ХХ століття проблему формування національної культури студентів музичних навчальних закладів засобами музичного мистецтва розглянуто вченими Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Рудницькою та ін.

Низка педагогічних досліджень підтверджує особливу роль вчителя музики в духовному, національному та естетичному становленні учнівської та студентської молоді (О. Апраксина, Л. Масол, С. Мельничук, В. Ражникова, Л. Хлебнікова та ін.).

Але багато питань щодо формування національно свідомої особистості залишилось недостатньо вивченими.

Мета статті полягає у визначенні необхідності формування національної самосвідомості майбутніх учителів музики, які навчаються у педагогічних коледжах.

Виклад основного матеріалу. Професіонал у сучасному розумінні – це не тільки фахівець, який глибоко знає свій предмет, а й цілісна, ерудована, вільно і критично мисляча особистість [5, с. 169]. Це громадянин, який вивчає, поважає традиції, культуру та досвід своєї нації.

Сприятливі художньому відродженню нації, нарощуванню культурного потенціалу суспільства зможе вчитель, який сам має високий рівень особистої культури, розвинені орієнтири естетичної оцінки. Естетична

Впровадження театрального мистецтва в освітньо-виховний процес таких закладів тогочасні теоретики освіти розглядали як засіб розвитку активності та самостійності мешканців дитячих будинків та комун. Про це свідчить фраза із доповіді Ільїнського: "Діти повинні відчувати, що вони самі творять життя дитячого будинку зі своїми старшими товаришами. Це повинно виявлятися у самообслуговуванні, гуртках читання, розповідання, драматизації" [1]. Про те, як допомагало театральне мистецтво та власна театральна діяльність учнів організувати життя в дитячих будинках і трудових школах можна достеменно дізнатися зі звітів про роботу таких освітніх установ. Так, у Положенні про Трудову школу ім. Б. Грінченка вказувалося, що її найголовнішими завданнями було зміцнення групових дитячих організацій, допомога дітям у справі загального шкільного об'єднання, зацікавлення перспективами колективного життя й спонукання до діяльнісного прояву колективістичних нахилів школярів. Серед багатьох форм позакласної роботи, котрі існували у школі, була й драматична студія, якою керував викладач М.М. Обрізко. Студія нараховувала 137 школярів. У порівнянні з іншими це було найкрупніше дитяче об'єднання (так у музичній студії було 30 дітей, у літературній – 76, малярській – 70, історичний гурток відвідувало 16 учнів).

Дитячий будинок ім. Т. Шевченка відкрився у 1920 р. і розташовувався в сел. Гаївка (ст. Люботин) під м. Харковом. У цьому дитячому закладі досить добре було представлено дитяче самоврядування: всім життям будинку керували дитячі комітети, серед яких був і драматичний, який складався із 12 дітей. У звітних документах за 1923 р. повідомлялося, що у виховній роботі цієї установи особлива увага приділялася таким напрямом: політвихованню, літературній творчості дітей (діти самостійно видавали шкільну газету і журнал), малюванню із різьбярством, природознавству із сільським господарством та драматичній творчості.

Всього за період існування будинку дітьми було створено близько 20 нових п'єс, з них 12 із "глибоким революційним змістом". Серед найбільш цікавих робіт драматичної студії вказувалося на такі: "Зимова казка" (революційна музична драма), "Весна і революція", "На зміну батькам" [2, арк. 56]. Культурне життя вихованців було досить активним. Наприклад, тільки на початку березня 1923 р. ними було проведено 3 мистецьких заходи: 08.03. – вистава, присвячена 109-й річниці з дня народження Т. Шевченка (сел. Гаївка), 10.03. – ця ж вистава демонструвалася у будинку дитячого театру (м. Харків), а 11.03. її показували на станції Люботин. Програма святкового виступу складалася із доповіді про життя Т.Г. Шевченка та п'єси на 4 дії "Тернами". Слід зауважити, що такі святкові заходи влаштовувалися колоністами кожного року до всіх державних свят.

Іншим важливим фактом було те, що культурно-просвітницьку роботу учні проводили не лише в стінах своїх закладів, а й серед мешканців того району, де знаходився заклад соціального виховання. Про це в 1923 р. повідомлялося у дописі "Достиження соціалістів к 6-й годовщині

**ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА
В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ У 1922-1923 рр.**

*Дергач Маргарита Альфрїмівна
доцент*

Запорїзький національний університет

Постановка проблеми. Формування молодого особистості завжди важливе і актуальне для суспільства, і пріоритетною у цьому процесі є діяльність закладів освіти, що ґрунтується на сучасній системі навчання і виховання. Одним із освітньо-виховних засобів є мистецтво, серед різновидів якого педагогічного осмислення та визнання набули музичне і образотворче.

Театральне мистецтво також здавна застосовувалося у системі розвитку дітей та молоді. **Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Багато наукових праць присвячено вивченню впливу театральної діяльності на формування окремих психічних утворень школярів (Т.О. Шевчук, Г.П. Петку, В.М. Шахрай, Г.О. Єскіна), розвитку соціальних і духовних потреб дітей і молоді (Л.М. Чуриліна, О.А. Комаровська, М.Г. Левченко). **Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте у сучасній практиці виховання засобами театрального мистецтва театрально творчість учнів поступово зменшується і навіть взагалі зникає. Сьогодні майже не існує шкільних театральних колективів, а діяльність тих, що працюють, здебільшого спрямована лише на постановочну роботу. Така тенденція штучно вилучає театрально мистецтво із арсеналу освітньо-виховних засобів формування дітей та молоді, звужує його педагогічний потенціал до меж розваги і дозвілля. На нашу думку, необхідно методологічно обґрунтувати педагогічні можливості театрального мистецтва та театральної творчості дітей, осмислити історичний досвід впровадження цього виду діяльності в шкільну практику та визначити напрями його застосування в існуючій освітній системі. Тому **мета статті** полягає у висвітленні практики організації виховання дітей засобами театрального мистецтва, яка існувала на початку становлення українського шкільництва.

Виклад основного матеріалу. Концепції естетичного виховання і художньої освіти, що розроблялися представниками Науково-педагогічного Комітету (далі Наукпедком) у перше десятиліття існування робітничо-селянського уряду, поступово впроваджувалися в освітньо-виховну діяльність закладів соціального виховання. На жаль, у звітній документації та статистичних матеріалах того часу не має чіткої інформації про кількість тих освітніх установ, в життя яких впроваджувалося театрально мистецтво. Однак, дослідження специфіки їх діяльності, загальні тенденції організації дітей та шкільної молоді, аналіз освітніх парадигм того часу дозволяє виявити установи соціального виховання, педагогічні працівники яких потенційно могли використовувати театрально мистецтво як засіб соціального виховання учнівства. Насамперед, це були дитячі будинки і трудові школи закритого типу.

культура стає одним з найважливіших факторів розвитку, засобами удосконалення освітньої справи [4, с. 29].

Студентський вік - етап формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінності дружби, любові можуть бути першорядними [2, с. 68].

Відповідаючи самому собі на питання „хто я?“, „який я?“, молода людина формує саме самосвідомість – власне уявлення про себе, становлення свого „Я“, відкриття власного внутрішнього світу.

У підлітковому віці ставлення особистості до всього, що її оточує, стає більш осмисленим. Її психічний розвиток та, зокрема, процес самопізнання і самоусвідомлення детермінується певними конкретними умовами, хоча самі умови життя впливають на цей процес опосередкована через активну діяльність суб'єкта. Якщо ж така діяльність буде спрямована на користь народу, на процвітання своєї національної культури, то її варто розглядати як одну з основних передумов становлення особистості та формування національної самосвідомості [1, с. 137].

Молоде покоління є найуразливішим та невривноваженим стосовно своєї національної належності. Тому проблема формування національної самосвідомості у підлітковому віці – тоді, коли молода людина вже починає усвідомлювати себе як особистість, потребує позитивного вирішення. Саме мистецтво впливає на емоційну сферу людини, її почуття, повертає її думки і волю на досягнення ідеалу. Воно володіє рядом рис, які виділяють його як особливу форму людської життєдіяльності. У своєму змісті твори мистецтва виражають думки і почуття людей. У своїх художніх образах вони відображують неповторну індивідуальність, творчу своєрідність художника або ж дух народу, який виробив і доніс до нас художні цінності. Твори мистецтва мають на меті поєднання в собі певних соціальних цілей: соціальну дію на людину, можливість дати їй естетичну насолоду, принести радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, лишити слід у духовному світі особистості, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу. А оскільки з усіх видів мистецтва найулюбленішим в середовищі підлітків є музика, стає цілком незаперечним її вплив на формування різних сторін особистості, вважаючи і національну самосвідомість. Крім того, сприймаючи музичне мистецтво, підліток розвиває свій естетичний смак, інтереси, оволодіває критеріями оцінювання прекрасного, що, в свою чергу, впливає на духовну культуру особистості. Через спілкування з музикою свого народу учень глибше пізнає його історію, естетично переживає події минулих років, трансформовані в думку, пісню тощо, вчиться любити рідний край, красу його природи, розкриває для себе невідомі сторінки культури свого народу, живить його духовними здобутками [1, с. 138].

Значення музики як чинника національного виховання особистості полягає і в морально-естетичному характері її впливу: емоційний зміст твору стає стимулом для формування та вияву почуттів, емоційним фоном життя та діяльності людини.

На сучасному етапі у вихованні студентів, на нашу думку, ще недостатньо використовується сучасна українська фортепіанна музика. Студенти мало знають сучасні українські твори та майже не цікавляться ними.

Ми вивчали ставлення студентів до сучасної фортепіанної музики у педагогічному коледжі Харківського гуманітарно-педагогічного інституту. Результати опитування показали: студенти знають про наявність сучасної фортепіанної школи, позитивно ставляться до неї, але мало використовують її у своєму виконавському репертуарі.

Так, студенти вважають, що сучасна українська фортепіанна музика формує національну самосвідомість людини, розвиває якості особистості, передає національні цінності, також вона виховує національну гідність та гордість. Важливим виявилось те, що вони вважають, що саме знання сучасної української музики є показником професіоналізму сучасного викладача. З усіх опитаних 27,7% студентів вважають, що сучасне національне фортепіанне мистецтво розвиває духовну культуру людини, 6,3% - вважають, що вона підвищує національну самосвідомість української молоді. Треба також відзначити, що студенти з цікавістю беруть участь у позакласних заходах, пов'язаних з виконанням сучасних фортепіанних творів українських авторів (60%).

Однак є студенти (6%), які зовсім не цікавляться національним мистецтвом й сучасним фортепіанним, зокрема. Їх не цікавлять нові жанри, форми, сучасні композитори, нові фортепіанні твори, тобто все, що пов'язано з українським сучасним мистецтвом.

Проведене опитування дає можливість окреслити напрями подальшого розгляду проблеми розвитку національної самосвідомості студентів засобами сучасної української музики.

Саме тому у програмі з музичного інструменту треба зробити акцент саме на вивченні національної музичної спадщини та на творах сучасних українських композиторів, адже цим виховується любов та повага до рідного мистецтва.

Висновок. Формування самосвідомості є найголовнішим процесом у студентському віці. Підліток розкриває себе для себе, і оскільки його світогляд, погляди, переконання досить нестійкі й можуть змінюватися, формування національної самосвідомості в цьому віці є однією з найбільш актуальних проблем в системі національного виховання. Отримуючи здатність заглиблюватися в себе, в свої переживання, підліток ніби заново відкриває для себе цілий світ емоцій, можливість з позицій прекрасного оцінювати природу рідного краю, поетичне слово, звуки музики.

Розвиток духовності та національної самосвідомості неможливо уявити без відчуття себе як частки свого народу, своєї культури. Музика особливо впливає на всі сторони свідомості та самосвідомості особистості. Головне – вона є одним з найбільш дієвих засобів виховання особистості людини, формування домінуючих показників, які становлять основи духовної та національної культури майбутнього професіоналу.

Резюме

мотивації студентів педвузів. Визначені концептуальні основи дослідження, відповідні показники і процедури дослідження. Вивчені особливості розвитку навчальної мотивації студентів та тенденції її змін у процесі навчання. Також доведено доцільність і ефективність оптимізації навчальної мотивації студентів педвузів.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, когнітивний компонент.

Резюме

Работа посвящена выявлению особенностей развития учебной мотивации студентов педвузов. Определены концептуальные основы исследования, соответствующие показатели и процедуры исследования. Изучены особенности развития учебной мотивации студентов и тенденции её изменений в процессе обучения. Также доказана целесообразность и эффективность оптимизации учебной мотивации студентов педвузов.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, когнитивный компонент.

Summary

The research is devoted to features of educational activities motivation of the future teachers. The methodical base of research has been developed, which contains a set of criteria reflecting projections of a number of vitally necessary systems for educational activity. Individual features of motivational sphere of the students and tendencies of their changes in the process of training have been investigated. Expediency and efficiency of optimization of the students' motivational sphere is proved.

Keywords: motivation, educational activity, cognition component.

Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. Начальний посібник.-Луцьк: Вид-во Волинського державного університету, 1997.- 18-0С.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. -К.: Рад.школа, 1989. - 608 с.
4. Маркова А.К.; Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 5-17.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - Т.1-2. - М.: Педагогика, 1986.

Подано до редакції 18.06.2006

схеми. У чинних мотивах когніції забезпечують зв'язок діяльності з потребами особистості. А у “знаних мотивах” когніції не мають сталого зв'язку з потребами студента. Коли викладач передає студентам певні значення, то він апелює до відповідних потреб особистості студента та намагається пов'язати навчальну діяльність з його потребами.

Але цей зв'язок не легко сформувати. На думку психологів, тут потрібна самостійна смислова діяльність студента, яка полягає в пошуку і знаходженні особистісного сенсу діяльності. Для закріплення цього зв'язку потреб з діяльністю необхідне стале підкріплення.

На думку дослідників, передача студентам значень, актуалізація важливості діяльності – це лише перший крок, який актуалізує зв'язок діяльності з потребами особистості. Однак у подальшому відбувається індивідуальна обробка значень, пошук особистісного сенсу, встановлення зв'язку діяльності зі своїми власними потребами. Усі це – внутрішня діяльність студента, яку він повинний виконати сам, а викладач може лише створити сприятливі умови.

При цьому індивідуальна робота викладача зі студентом має переваги, порівняно з груповою роботою. На лекції можна навести лише загальні значення, але при цьому потрібні нові форми роботи, які створювали б сприятливі можливості для пошуку студентами особистісного сенсу навчальної діяльності. Потрібна спеціальна діяльність яка б стимулювала особистісний розвиток студентів та більше б допомагала їм у сенсітворюванні.

Висновки. Проведений аналіз проблеми мотивації навчальної діяльності студентів у психолого-педагогічній літературі дозволив визначити і обґрунтувати концептуальні положення дослідження. Психологи підкреслюють, що мотивацію навчальної діяльності слід розглядати як складову мотиваційної сфери особистості студентів.

Завданням діяльності вищої школи стає формування мотиваційних основ професійного розвитку особистості. Мотивація навчальної діяльності студентів є складним системним утворенням.

Дослідження психологів підкреслюють, що в системі мотивів навчальної діяльності студентів педвузів відбуваються певні позитивні зміни, такі як підвищення ролі внутрішньої мотивації, мотивів особистісного розвитку, так і має місце зниження мотивів соціальної значущості професії, переважання неадекватних мотивів.

Таким чином, можна наголосити, що у внз повинні бути створені умови, які б максимально сприяли пошуку студентами особистісного смислу навчальної діяльності та забезпечували розвиток когнітивного компоненту мотивації, сприяли б розумінню студентами значення навчальної діяльності і усвідомлення шляхів досягнення успіху у професійній діяльності. При цьому дослідники підкреслюють, що урахування визначених передумов та забезпечення розвитку когнітивного компоненту, сприяє формуванню відповідної мотивації у студентів.

Резюме

Робота присвячена виявленню особливостей розвитку навчальної

У даній статті розглядається актуальність формування національної самосвідомості як одного з необхідних факторів професіоналізму майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: національна самосвідомість, сучасна українська фортепіанна музика, національне мистецтво.

Резюме

В даній статті розглядається актуальність формування національного самосознання як одного з необхідних факторів професіоналізму майбутніх учителів музики

Ключевые слова: национальное самосознание, современная украинская фортепианная музыка, национальное искусство.

Summary

In the given article the actuality of forming of national consciousness is considered as one of necessary factors of professionalism of future music masters.

Keywords: national consciousness, modern Ukrainian fortepiano music, national art.

Література

1. Єгорова І.В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.- К.: МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. – С. 137-140.
2. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
3. Осипець Р.О. Сучасний етап сформованості національної самосвідомості майбутніх учителів // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 51-54.
4. Побережна Л.Л. Психолого-педагогічні засоби розвитку естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів // Соціалізація особистості: Зб. наук. Праць. – К.: НПУ. – 1999. – Випуск 3. – С. 28-34.
5. Почуєва В.В. Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівця // Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна: Зб. наук. праць. Випуск XIII – XIV. – Харків: Основа, 2005. – С.166-173.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 378.18

МОНІТОРИНГ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

*Гончаренко Юліана Володимирівна
аспірантка*

Запорізький національний університет

Постановка проблеми. Постійні прискорені зміни, що відбуваються у соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблеми, пов'язані з духовним розвитком людини. Саме тому концепція сучасної освіти спрямовується на гуманізацію та гуманітаризацію всіх ланок навчально-виховного процесу школи, пріоритетним завданням якої є формування й розвиток естетично-духовної культури особистості. Це, в свою чергу, зумовило сприймання естетичного виховання, як обов'язкової складової загальної освіти, метою якої є формування системи знань та мистецької компетентності учнів, виховання художнього смаку і естетичної культури, розвиток духовної та емоційно-

почуттєвої сфери особистості, стимулювання її творчої активності. Вирішення цих завдань можливо за умов залучення дітей до мистецтва хореографії, яке здатне наситити внутрішній світ людини високими світлими естетичними почуттями.

Аналіз досліджень. На актуальності естетичного виховання дітей засобами танцювального мистецтва наголошували такі відомі хореографи як Г. Березова, Л. Богатикова, М. Боголюбська, Л. Бондаренко, В. Верховинець, О. Конорова, Б. Мануйлов, А. Тараканова та ін. Питання сучасної теорії хореографічного виховання висвітлені в працях Т. Морозовської, О. Таранцевої, П. Коваля, В. Нілова, О. Попика, О. Фоміна. Проблеми формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання розглядалися О. Бурлею.

Невирішені питання. Однак зазначені наукові роботи спрямовані на вирішення питань, пов'язаних з естетичним вихованням у хореографічних шкільних та позашкільних гуртках, студіях і колективах. Для сучасної загальноосвітньої галузі пріоритетного значення набувають уроки хореографічної діяльності в системі середніх шкіл, у межах яких здійснюється естетичне виховання молодших школярів. Тому **мета статті** полягає у вивченні стану та з'ясуванні ефективності естетичного виховання учнів молодших класів засобами хореографічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз змісту навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів Запорізької області виявив, що для перспективи розвитку гармонійної, всебічно розвинутої, духовно збагаченої особистості у навчально-виховний процес загальних і профільних шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів впроваджується хореографічна діяльність, якій надають функцію естетично-культурної трансформації людини. Так аналіз статистичних даних по м. Запоріжжю показав, що із 127 середніх навчальних закладів у 68 ведеться викладання хореографічної діяльності в різних формах: урок, гурток у системі позакласної роботи, факультативні заняття. У 24 загальноосвітніх навчальних закладах предмет „Хореографія” введено до загального розкладу, тобто він є обов'язковим і викладається у формі уроку. Проте навчально-виховна робота на уроках хореографії в системі шкільної освіти має різні аспекти. Отже, на сьогодні актуальною є проблема методичного забезпечення процесу хореографічної діяльності учнів. Розглянемо більш детально принципи організації хореографічної діяльності у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів.

В шкільних закладах, зорієнтованих здебільшого на культурологічне, естетичне спрямування (школи-комплекси естетичного навчання і виховання, ліцеї та гімназії мистецтв), хореографічна діяльність має чітку, сформовану структуру. Принцип організації навчання з мистецтва танцю здійснюється за методичними настановами провідних викладачів хореографії (Б. Колногузенко, А. Камін, Ю. Нікітін та ін.), а також за програмами Міністерства освіти і науки України та авторськими програмами педагогів-хореографів (Л. Цветкова, Р. Алексюк, І. Горбачук, О. Дончук).

усвідомлене і цілеспрямоване їх відношення до навчальної діяльності.

Тобто, на нього покладається задача керувати не тільки поведінкою і навчальними діями студентів, але і їхніми мотивами як у безпосередньої діяльності, так і у руслі загального розвитку особистості.

Як відомо, керувати мотивацією навчання можна, реалізуючи як такі психологічні засоби впливу, як інформування, показ перспектив, переконання, створення проблемних ситуацій, так і опосередовано, через організацію взаємодії педагога і студентів.

Психологи вважають, що зміст навчання, форми і методи повинні відповідати особистісним інтересам, ідеалам і цінностям студентів.

Відомо, що зміст навчання - складне особистісне відношення, що інтегрує усі аспекти відносин людини з педагогічною системою. На кожному етапі розвитку він може досить істотно змінюватися.

Розуміння студентами змісту навчальної діяльності робить їх діяльність усвідомленою, зростає активність і результативність, краще освоюється навчальний матеріал та зростає їх працездатність.

Саме зміст навчання лежить в основі мотиваційної сфери студентів, визначає їх спрямованість. З іншого боку, сам зміст навчання тісно пов'язаний із вже сформованими у студента на попередньому етапі потребами та мотивами.

Психологи визнають, що особистісні сенсоутворюючі механізми мають безумовний пріоритет у процесі особистісного і професійного розвитку. Таким чином, ми вважаємо можливість формування у студентів мотивації учіння шляхом розвитку її когнітивного компоненту. Також ми ставимо завдання проаналізувати механізм розвитку мотивації учіння студентів через посилення її когнітивного компоненту.

Таким чином, забезпечуючи розвиток когнітивного компоненту мотивації, можна формувати відповідну мотивацію у студентів. Розвиток мотивації неможливий без розвитку її когнітивного компонента, без повідомлення студентам відповідних значень, які здатні трансформуватися у смисли.

Як визначають дослідники, розвиток мотивації учіння у студентів залежить від якості і сили значень, а також від характеру зв'язку когніцій з наявними мотиваційними структурами.

Якість когніцій забезпечується можливістю їхнього зв'язку з низкою важливих потреб особистості. Коли викладач повідомляє студентам певні значення, він спирається на потреби студентів, щоб пов'язати діяльність, до якої він прагне сформувати мотивацію з цими потребами.

На думку О. Леонтьєва, формування значень “знаних мотивів” – передумова виникнення чинних спонук діяльності. Передача студентам у процесі навчання значень готує основу для розвитку чинних мотивів діяльності.

Важливими чинниками при цьому є сформованість операційно-технічних компонентів діяльності та наявність певного інтересу до процесу та змісту діяльності.

Психологи підкреслюють, що когніції – це не лише слова та мислені

пізнавальної мотивації. Як визначають психологи, у студентів відбувається певне зниження мотивації учення протягом перших років навчання у ВНЗ. Дослідження особливостей динаміки навчальної мотивації студентів дає змогу викладачам ВНЗ успішно керувати її розвитком.

Метою професійної підготовки при цьому є не тільки розвиток мотиваційної сфери, але й формування у майбутніх педагогів адекватної спрямованості особистості.

Аналіз наукових праць. Проблему навчальної мотивації у своїх працях досліджують М.Алексеева, В.Асеев, Г.Бал, Л.Божович, М.Боришевський, В.Віллонас, О.Колісник, Г.Костюк, О. Леонтєв, С.Максименко, М.Матюхіна, А.Маркова, А.Орлів, В.Рибалка, Х.Хекхаузен та інші [1-6].

Мета статті - розглянути проблему розвитку навчальної мотивації студентів вищих навчальних закладів та висвітлити її трактування в психологічній науці на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці одне з головних місць займає проблема розвитку мотивації навчальної діяльності, а також формування потреби і здібностей особистості до подальшого самостійного самовдосконалення протягом усього життя.

Психологи, що вивчали проблеми мотивації професійної діяльності, підкреслюють, що при оволодінні професією та зростанні майстерності у людини виникає задоволеність професійною діяльністю. Незадоволеність професійною діяльністю призводить до зростання напруженості, фрустрації, синдрому емоційного вигорання та ін.

Як підкреслюють психологи, задоволеність майбутньою професією в значній мірі закладається в процесі навчання у ВНЗ. З позицій безперервної освіти етап навчання студентів у ВНЗ є підсистемою в загальній системі професіоналізації особистості.

Головною метою системи професійної підготовки є не тільки засвоєння студентами знань, умінь і навичок, але і розвиток мотиваційної сфери майбутніх педагогів. Навчальна діяльність у вищому навчальному закладі повинна бути спрямована на забезпечення високого рівня процесу професіоналізації майбутніх фахівців.

Подальше вдосконалення педагогічного процесу істотно залежить від підвищення його розвиваючих і виховних можливостей, тобто в кінцевому результаті від формування мотиваційної складової. Знаючи особливості мотиваційної сфери студентів, тенденції її розвитку, педагог може зорієнтуватися й у причинах, що обумовлюють їхнє відношення до навчання.

Ці положення не завжди знаходять своє втілення у системі підготовки майбутніх педагогів. У той же час відомо, що ні соціальна ситуація розвитку особистості яку навчають, ні формування операційних основ навчальної діяльності не призводять до розвитку мотивації навчання.

Сучасні дослідження підкреслюють, що педагог повинен визначати, які саме характеристики мотивації необхідно формувати для виникнення якісно нового рівня навчальної діяльності студентів, в основі якого лежить

Аналіз шкільної документації дав можливість отримати широку інформацію, щодо структури та рівня викладання хореографії у цих закладах освіти. Так, вивчення програмних матеріалів, у яких розкривається основний зміст навчально-виховного процесу з мистецтва танцю та визначаються методики навчання, показало, що вони розраховані на дітей, котрі мають спеціальні хореографічні та художні здібності: пластичність і гнучкість тіла, почуття ритму, розвинена координація рухів, танцювальність, еластичність суглобів та м'язів ніг, стрибучість, виворітність ніг тощо. Ці здібності вимагають від учнів високого технічного, механічного, виконавського рівня, досягнути якого можливо через наполегливу працю, тобто багаторазовим повторенням рухів та щоденним, виснажливим тренінгом. Серед художніх здібностей важливими є образність, артистичність, виразність, неповторність виконання рухів тощо. Щоб ними оволодіти, учні повинні мати жваву увагу, винахідливість, розвинену фантазію та низку інших психічних якостей. Для активного розвитку цих здібностей навчальний план шкіл, гімназій та ліцеїв мистецтв значно розширений спеціальними предметами: класичний, народно-сценічний, сучасний танець, гімнастика, композиція танцю та ін. Тобто цілі хореографічної діяльності спеціальних загальноосвітніх шкіл мистецького напрямку дотичні цілям підготовки дітей у традиційних хореографічних студіях та гуртках. Цей підхід виправданий, адже завданням хореографії у закладах мистецької середньої освіти є початкова фахова підготовка учнів, з метою їх подальшого навчання в системі середньо-професійної та вищої освіти. Тому навчально-виховний процес в них спрямований на оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками професійного танцювального мистецтва, виховання любові до класичного, народного та сучасного танцю, розуміння художніх прийомів хореографії, формування гармонійно розвиненої особистості з високим художньо-культурним потенціалом.

Школи, ліцеї, гімназії природничо-математичного і технічного напрямку підготовки можна розглядати як експериментальні лабораторії, де здійснюється апробація нового змісту освіти шляхом диференціації навчально-виховного процесу. У цих закладах хореографічна діяльність або входить до варіативної складової навчального плану (викладається як додатковий (1-4 класи) чи спеціальний (5-9 класи) курси), або існує в межах позакласної гуртової роботи. Аналіз наявних нормативних шкільних документів засвідчує, що завдання хореографічної діяльності молодших школярів у цих закладах спрямовані на всебічний розвиток учнів, як особистостей на основі розкриття їх потенційних психофізичних можливостей. Оскільки урок хореографії непередбачений у шкільному компоненті такого типу закладів, його викладання ведеться за типовими програмами самодіяльних хореографічних гуртків, які були розроблені ще у 80-х – 90-х рр. ХХ ст. і не містять сучасних методик навчання, що враховують психологічні, фізичні, статеві особливості учнів початкових класів. Також в цих закладах використовують авторські програми викладачів танцю, які розраховані на дітей молодшого шкільного віку і

базуються на вивченні переважно ритміки та народної хореографії.

Спостереження на уроках хореографії показали, що досить часто, до структури занять з народно-сценічного танцю та ритміки вчителі вводять елементи класичного танцю. Хоча означений вид танцю і є фундаментом для засвоєння усіх танцювальних форм, однак його викладання у немистецьких загальноосвітніх закладах повинно здійснюватися з певним корегуванням основних елементів, тобто необхідно враховувати природні фізичні дані кожної дитини. Як недолік слід вказати, що хоча вивчення означених танців і сприяє вихованню у дітей національної свідомості, культури поведінки, художнього смаку та ін., однак методики, за якими їх вивчають, недостатньо впливають на розвиток емоційно-почуттєвої, духовної сфери особистості. Змістовний компонент хореографічної діяльності, що проводиться у таких загальноосвітніх закладах не включає таких видів хореографії, як брейк, хіп-хоп, фанк-джаз, східні танці, що є дуже популярними серед учнів молодших класів і здатні захопити школярів, особливо таких, котрі не виявляють бажання займатися хореографією. Тобто сучасні танцювальні стилі можуть виступати мотиваційними орієнтирами у залученні учнів початкових класів до танцювального мистецтва.

У загальноосвітніх, багатoproфільних школах, класичних, гуманітарних ліцеях і гімназіях хореографія, як предмет художньо-естетичного циклу, також входить до варіативної складової навчального закладу [1]. Виховна робота в них спрямована на формування естетично-духовної, творчої, культурно збагаченої особистості, здатної сприймати та відчувати прекрасне в житті та мистецтві. Це передбачає зміну ролі хореографічної діяльності й оновлення її змісту в зазначених закладах освіти.

Аналіз навчальних планів таких загальноосвітніх установ показав, що викладання хореографії в них ведеться за авторськими програмами видатних педагогів-хореографів (С. Цветкова, А. Тараканова, Л. Бондаренко та ін.) та вчителів хореографії загальноосвітніх шкіл м. Запоріжжя. Означені програми не враховують сучасні вимоги освітньої галузі, щодо виховання гармонійної всебічнорозвиненої особистості, адже в них відсутні методики, спрямовані на індивідуальний розвиток кожної дитини, на її самовираження та самовдосконалення. Хоча урок хореографії у таких навчальних закладах розрахований на всіх учнів початкових класів, його структура, наповнення, методи навчання є дотичними уроку в школах мистецтв та школах естетичного профілю. В цьому є певна неузгодженість між існуючою системою функціонування хореографічної діяльності учнів початкових класів і потребою сучасної школи, завдання якої спрямовані на виховання справжньої духовності, високої емоційної культури та універсального творчого мислення дитини.

Деякі з цих закладів освіти впроваджують в структуру навчально-виховного процесу інтегрований курс „Мистецтво”, основною метою якого є розвиток гармонійної особистості, здатної сприймати, розуміти і створювати художні образи, а також самовиражатися та

which consist of list of purpose of teaching, tasks and criteria of estimation of theoretical knowledge of students, are determined. Presented also criteria of evaluation of participation of students in the active and interactive forms of work.

Keywords: psychology, module, informative block, estimation.

Резюме

В статье рассматриваются теоретические и практические проблемы внедрения кредитно-модульной системы в высшей школе, раскрывается содержательная структура дисциплины "Психология". Для каждого модуля определены базисные информационные блоки (цели обучения, задания, критерии оценки знаний и умений обучающихся). Представлены также критерии оценивания участия студентов в интерактивных формах работы.

Ключевые слова: психология, модуль, информационный блок, оценка.

Резюме

У статті розглядаються теоретичні та практичні проблеми впровадження кредитно-модульної системи у вищій школі, розкривається структурування змісту дисципліни "Психологія". Для кожного модуля визначаються базисні змістовні блоки, котрі складаються з переліку мети навчання, завдань та критеріїв оцінки знань та умінь студентів. Представлені також критерії оцінювання участі студентів в інтерактивних формах роботи.

Ключові слова: психологія, модуль, інформаційний блок, оцінка.

Література

1. Гуцало Е.У. Загальна психологія. Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів за КМСОНП. – Кіровоград, 2005. – 428 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
3. Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Н.А. Колтко, О. А. Миненко. Учимся фасилитировать: Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. - Кіровоград, 2003. – 52 с.
4. Цимбалюк І.М., Яницька О.Ю. Загальна психологія. Модульно-рейтинговий курс для студентів вищих навчальних закладів.– К.: ВД "Професіонал", 2004. – 304 с.

Подано до редакції 07.06.2006

УДК 371

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗУ

*Девіс Л.А., Шайда Н.П., Кормишев М.В., Шайда А.Г.
м. Слов'янськ*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство чекає від людини прагнення самовдосконалення та підвищення свого особистісного і професійного рівня. Такий підхід накладає особливу відповідальність на діяльність викладачів сучасної вищої школи, що здійснюють професійну підготовку майбутніх педагогів.

Актуальність дослідження особливостей формування навчальної мотивації у студентів педвузів визначається необхідністю розвитку їх

розв'язання психологічної задачі без стереотипів та пошуків однозначних рішень (продуктивність); здатність до критичного, самостійного мислення (незалежність); висунення можливих гіпотез та здатність до визначення найбільш актуальної для даного випадку гіпотези; систематизація засобів розв'язання психологічної задачі, створення алгоритму дій; розмірковування відповідно до ситуації, у відповідності до контексту (концептуальність); спроможність ліквідувати помилки у власних судженнях, відкритість для критики і переоцінки (самокореція); описання досвіду, що спирається на конкретні індивідуально-психологічні факти та переживання тощо.

При проведенні занять з КМСОНП ми активно використовували притчі, афоризми, метафори, коротенькі оповідання, голограми, котрі ілюстрували основні розділи психології та допомагали усвідомлювати їх не лише логічно, але й емоційно, інтуїтивно, образно. Були сформульовані рекомендації до структури обговорення текстів та критерії оцінки ефективності інтерпретаційних процесів [1; 3].

Оскільки при визначенні рівня знань студентів з психології активно використовуються тестові завдання (як з окремих тем модулів, так і комплексні), то ми розробили цифрові показники для цього виду контролю. Блок тестів складається з 20 завдань. Правильна відповідь на 18-20 пунктів оцінюється за шкалою ECTS як АВ, відповідно: 17 – С; 15-16 – D; 11-14 – E; 6-10 – FХ; 0-5 – F.

Накопичення рейтингових балів відбувається за рахунок виконання практичних, дослідницьких, творчих, тренінгових завдань, розв'язання психологічних задач, захисту модульної самостійної роботи або індивідуального завдання до безвідривної педагогічної практики та інших видів навчальної діяльності. Розроблені максимальні значення в балах за кожний виконаний вид роботи, а також шкали, в межах яких студент може отримати загальний залік. "Реєстр вартості" видів навчальної діяльності – прерогатива викладача, який враховує трудомісткість завдань, науковий рівень та ступінь самостійності виконання, форму та терміни звітності та ін.

Висновки. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, завдяки гнучкій системі оцінювання та актуалізації мотиваційних стимулів діяльності, сприяє розвою ініціативи, прагнення самопізнання і самовдосконалення студентів. Актуальним у перспективі є розробка та створення на основі друкованих книг електронних підручників, методичних рекомендацій, алгоритмізованих інструкцій, бази даних першоджерел з використанням гіперпосилань, графічних матеріалів та програмованих тестових завдань. На часі впровадження інтерактивного методичного комплексу забезпечення дисципліни та комп'ютерних класів для проведення занять з психології.

Summary

In the article the theoretical and practical problems of introduction of the credit-module system at higher school are considered, of maintenance of discipline "Psychology" opens up. For every module base rich blocks in content,

самовдосконалюватися [2]. Завдання курсу „Мистецтво” реалізуються через його основні структурні компоненти: музика та образотворче мистецтво. Хореографічна діяльність в програмі цієї навчальної дисципліни є варіативною складовою, якій відводяться окремі розділи. Тому урок хореографії в межах цього курсу може проводитися один раз на місяць, чи взагалі не входить до переліку тем, що вивчають учні протягом семестру. За таких умов естетичне виховання школярів початкових класів засобами хореографічної діяльності, на жаль, не може здійснюватися повною мірою, бути насиченим та цілеспрямованим.

Проведений аналіз наявної хореографічної роботи у так званих “традиційних” загальноосвітніх школах виявив, що предмет „Хореографія” не є базовим компонентом їх шкільної програми, однак адміністрація цих закладів із власної ініціативи організовує хореографічну діяльність своїх учнів. Чітких підходів до способів організації та викладання хореографії у таких школах немає.

Таким чином на сьогодні ми маємо різноманітні форми впровадження хореографічної діяльності учнів у систему загальної освіти. Однак цей процес відбувається хаотично і потребує наукового обґрунтування. Тому перший етап програми нашого дослідження передбачав виявлення необхідності введення хореографічної діяльності в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи та з'ясування її впливу на особистість молодшого школяра.

З цією метою були проведені бесіди, інтерв'ю та анкетування респондентів двох категорій: батьків дітей, котрі відвідують загальноосвітні навчальні заклади м. Запоріжжя, а також вчителів цих закладів (Загальноосвітні школи № 66, № 94, колегіум „Еліт”, Класичний лицей). Загальна кількість опитуваних становила 459 осіб. З них першої категорії (батьки) – 317 чоловік, другої категорії (вчителі загальноосвітніх навчальних закладів) – 142. Для отримання потрібної інформації були розроблені анкети, які містили відкриті та закриті питання (див. Додаток 1).

Зміст анкет спрямовувався на вирішення таких завдань:

1. З'ясувати ставлення батьків та вчителів до хореографічного мистецтва та встановити частоту й характер їх звернення до хореографічної діяльності.

2. Виявити відношення батьків та вчителів до впровадження у практику сучасної школи уроків хореографії.

3. Виявити думку респондентів про вплив мистецтва танцю на особистість дитини.

Відповідно до першого завдання респондентам обох груп пропонувалися опитувальні листи № 1 для батьків (далі експериментальна група № 1) та № 2 для вчителів (далі експериментальна група № 2), у яких перші три запитання були спільними. Більшість респондентів обох груп (№ 1 – 83%; № 2 – 71,8%) відповіли, що вони самі та їх рідні відвідували танцювальні гуртки у студіях художньої самодіяльності й навіть досі продовжують займатися хореографією. Частина опитуваних (№1 – 16,9%;

№ 2 – 28,1%) ніколи не займалися танцями, хоча деякі з батьків (3,6%) і вчителів (4,8%) відповіли: „Якщо була б нагода обов'язково відвідував би хореографічні заняття”.

На друге запитання відповіді опитуваних першої (96,1%) та другої (94,3%) груп були майже однаковими: „я дуже полюбляю танцювати”, „не уявляю проведення родинних свят без танців”, „дуже люблю, тому часто відвідую сучасні танцювальні клуби”. Лише 3,9% батьків і 5,6% вчителів зазначили, що не люблять танцювати. Результати відповідей на останнє запитання цього блоку подаємо у табл.1.

Таблиця 1

Характер та частота спілкування батьків і вчителів з мистецтвом танцю

Форми спілкування	Досить часто (у %)		Не часто (у %)		Дуже рідко (у %)		Ніколи (у %)	
	№1	№2	№1	№2	№1	№2	№1	№2
1. Відвідування неформальних закладів дозволя	7,2	2,1	34,5	3,5	39	11,2	19,2	83
2. Відвідування танцювальних концертів та балетних вистав	5,8	4,2	52	26,7	42	69	–	–
3. Спілкування через аудіовізуальні засоби: перегляд TV, CD та відео програм	58,7	65,4	39,8	21,8	8	6,3	–	–

Отже, батьки та вчителі, у більшості, доволі часто спілкуються з танцювальним мистецтвом. Вони активно відвідують культурні заходи, із задоволення дивляться телепередачі та аудіо записи, де широко представлено хореографічне мистецтво.

Для вирішення другого завдання респондентам пропонувалося питання № 4 з першого й другого опитувальних листів. Майже всі вони дали позитивну відповідь: № 1 – 93%, № 2 – 90,1%. Це свідчить про те, що вчителі та батьки дуже зацікавлені у викладанні хореографії в школі. У додаткових бесідах деякі з батьків говорили, що при виборі загальноосвітнього закладу надавали пріоритет саме тій школі, де викладаються мистецькі дисципліни, зокрема, хореографія.

Також у дослідженні необхідно було встановити, які результати очікують респонденти обох груп від уроків хореографії та з'ясувати, як, на їх думку, засоби хореографічного мистецтва впливають на дитину, тобто вирішити третє завдання. Відповіді батьків на запитання № 5 та № 6 опитувального листа можна умовно розділити на три категорії: вплив мистецтва танцю на естетичний (1), фізичний (2) та інтелектуальний (3) розвиток учнів.

1. Засобами хореографії у дитини розвинеється естетичний смак, відчуття прекрасного – 36,7%; займаючись танцями дитина отримає змогу не тільки відчувати своє тіло, а й вільно виражати свої емоції, що буде сприяти її особистісному розвитку – 27,2%.

студентів з різних розділів та основних тем (та подібні форми презентації знань) доцільно здійснювати за трибальною шкалою (“3”, “4”, “5”). Критерії цих балів можуть бути такими:

5 балів – максимально високий бал. Досконале знання та розуміння понятійного апарату з тієї чи іншої теми, вільне оперування різноманітними класифікаціями психічних явищ, знання методичних засобів оцінки рівня розвитку пізнавальних, емоційно-вольових процесів, індивідуально-типологічних особливостей та ін. Відповідь на поставлені теоретичні питання повна, насичена глибокими та розгорнутими судженнями. Студент демонструє творче застосування знань при вирішенні завдань дослідницького типу, здатність до знаходження нових джерел знань та способів їх одержання. Знання мають логічний, доказовий та послідовний характер. Студент володіє способами концентрованого викладу матеріалу.

4 бали – відповідь майже повна, має усвідомлений та достатньо розгорнутий характер. Студент вільно оперує знаннями й може застосувати їх в практичній діяльності. Відповідь логічна, доказова, проте не зовсім послідовна у викладені. Студент спроможний переносити знання в нові учбові ситуації, аргументує правильність власних підходів.

3 бали – відповідь не повна, фрагментарна. Знання мають недостатньо стійкий та послідовний характер. Вони застосовуються в основному при вирішенні завдань репродуктивного типу. При відповідях на поставлене запитання студент не дотримується викладених в лекціях ідей, теорій, фактів, оперує загальними фразами з життєвого досвіду. Відповідь має дуже лаконічний та формальний характер. Відсутня стійкість, логічність, послідовність відповіді. Студент частково використовує знання у практичній діяльності.

Впровадження творчих завдань спонукало нас до розроблення критеріїв оцінювання участі студентів у активних та інтерактивних формах роботи. Перелічимо деякі: адекватне розуміння проблеми; здатність до бачення багатьох аспектів проблеми, смисл яких раніше не брався до уваги; здатність висувати конструктивні, конкретні доповнення та альтернативи; апеляція до наукового авторитету для підтримки власних поглядів та висновків; установка на соціально-психологічну активність у спілкуванні, орієнтація на діалогічне та полілогічне розуміння; здатність до переформулювання проблеми, фіксації змін в її інтерпретації в цілому або деяких аспектів; демонстрація моделі спілкування, що побудована на співпраці; здатність до реалізації позиції проблематизатора, генератора ідей; здатність до аналізу та визнання комунікативних помилок (ігнорування точки зору інших, їхньої позиції, актуального стану; прояви авторитарності, напору; випитування; нав'язування своєї точки зору; переривання іншого в ході розмови; багатослів'я, затягування розмови; перебільшене акцентування на правоті власних тверджень, безапеляційні висловлювання) тощо.

Критеріями оцінювання при розв'язуванні психологічних задач або проблемних ситуацій стали: знаходження результативних шляхів

Блок практичної досконалості; III. Блок самопізнання та самокорекції; IV. Блок психотренінгу; V. Блок самоконтролю знань та рефлексії; VI. Блок педагогічної майстерності; VII. Блок інформаційно-методичного забезпечення.

Ми також наповнили конкретними завданнями зміст кожного блоку. Представимо основні:

I. Блок теоретичної компетенції. План теоретичних повідомлень студентів. Мета та завдання. Визначення основних понять теми. Запитання для перевірки. Теми рефератів та аналітичних оглядів. Інтерактивний виступ (міні-лекція) з подальшим коментуванням.

II. Блок практичної досконалості. Теми дискусій. Запитання до дискусії (метод групових дискусій). Психологічні задачі. Творчі завдання. Завдання на креативне самовираження (есе, твір, доповіді, роздуми). Імпровізована промова (розказування історій).

III. Блок самопізнання та самокорекції. Проведення психологічних досліджень. Оцінка рівня розвитку власних психічних процесів. Вивчення власних індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, інтересів, здібностей, переконань та цінностей.

IV. Блок психотренінгу. Психотехнічні вправи, психогімнастика. Робота в малих групах. Ділові, рольові та комунікативні ігри. Проективне малювання. Моделювання та розігрування конкретних педагогічних ситуацій. Психодрама.

V. Блок самоконтролю знань та рефлексії. Зміст лекційної модульної контрольної роботи (тестовий контроль знань). Зміст практичної модульної контрольної роботи (звіти про виконання практичних завдань). Контрольні запитання за темами модуля. Варіанти контрольних робіт (аудиторні поточні контрольні роботи). Домашні роботи та завдання. Завдання для самостійної роботи. Індивідуальні навчально-дослідні завдання (конспект з теми (модуля) за заданим або власно розробленим студентом планом; реферат; анотація прочитаної додатково літератури з курсу; біографічний опис; історичні розвідки появи психологічних теорій та течій; розробка тематики бесід на психологічні теми зі школярами різних вікових груп, батьками дітей тощо). Захист ІНДЗ. Рефлексивна співбесіда з викладачем. Тестові варіанти комплексних кваліфікаційних завдань. Запитання до залуку. Запитання до екзамену. Система діагностики засвоєння навчального матеріалу.

VI. Блок педагогічної майстерності. Завдання до безвідривної педагогічної практики студентів. Складання психологічних характеристик учнів. Організація власної діяльності як складової колективної діяльності.

VII. Блок інформаційно-методичного забезпечення. Інформаційне та методичне забезпечення самостійної роботи. Навчальні цілі кожного виду занять та критерії оцінки їх досягнення. Література. Шкала оцінювання навчальної діяльності студента. Комплексна оцінка модульних контролів. Інтерактивний комплекс методичного забезпечення дисципліни [1].

Значних змін зазнали підходи до оцінки ступеню засвоєння змісту кожного модуля та форми контрольних заходів. Теоретичні повідомлення

2. Мистецтво танцю є гарним засобом фізичного розвитку дитини (батьки вказують на розвиток рухової та фізичної систем організму дитини: сили м'язів, стрибучості та гарної постави – 30,6%.

3. Займаючись хореографією, дитина отримує додаткові знання з національної культури, традицій та побуту інших народів, що сприяє її інтелектуальному розвитку – 5,2%.

Таким чином, більшість батьків визначила пріоритетність художньо-естетичного розвитку особистості дитини засобами хореографічної діяльності. Причому, окрім розвитку естетичного смаку, респонденти групи № 1 вказували на формування емоційно-почуттєвої сфери дитини.

З третього завдання дослідження анкета для вчителів містила запитання № 5, 6, 7, 8. Слід зауважити, що на відміну від батьків, більшість вчителів (84,5%), відповідаючи на питання № 5 та № 6, не відокремлювали вплив хореографії на певні сфери розвитку дитини. На їх думку, хореографічна діяльність повинна спрямовуватися на виховання гармонійної всебічнорозвиненої особистості. Лише незначна кількість респондентів групи № 2 (2,3 %) вказала тільки на формування фізичної краси учнів засобами хореографічної діяльності. Вони вважають, що танцювальне мистецтво не може системно впливати на естетичний розвиток молодших школярів.

Майже всі вчителі (90,1 %) у відповідях на питання № 7 та № 8 вважають доцільним проведення уроків хореографії після перших двох-трьох базових дисциплін, особливо зауважуючи на поліпшенні уваги учнів, їх зосередженості на новому матеріалі, що, в свою чергу, сприяє більш продуктивній праці на уроках. Вони також наголошували на зниженні в учнів психологічного напруження, зникненні втоми, поліпшенні настрою після уроку хореографії. Але 7,7 % респондентів групи № 2 незадоволенні введенням хореографічної діяльності у загальний розклад шкіл. На їх думку, це веде до перенасичення змісту навчально-виховного процесу школи, і, відповідно, до перевантаження учнів. 2,1 % вчителів відкрито визнали, що ніколи не замислювалися над цим питанням.

Результати спостережень, бесід, анкетувань показали, що опитувані першої та другої груп дуже зацікавлені у викладанні хореографії в загальноосвітніх навчальних закладах. На їх думку, займаючись хореографічною діяльністю, діти мають можливість не тільки розвиватися фізично, вдосконалюючи красу тіла, а й створювати свій внутрішній світ, тобто формувати власну естетично-духовну культуру.

Узагальнені результати дослідження подано у табл.2.

Таблиця 2

Відношення респондентів до впровадження хореографічного мистецтва у навчально-виховний процес сучасної школи

Завдання	Рівні виявлення					
	високий		середній		низький	
	№1	№2	№1	№2	№1	№2
Ставлення до хореографії	81	69,1	11	11,2	7,8	18,8

Відношення до впровадження хореографії у шкільні заклади	93	90,1	5	7,7	2	2,1
Вплив мистецтва танцю на особистість дитини	99,7	84,5	–	13,2	–	2,3

У додаткових бесідах було виявлено низку труднощів, з якими стикаються вчителі-хореографи. В узагальненому вигляді їх можна сформулювати так: виключення уроків хореографічної діяльності з базового компоненту навчально-виховного процесу школи і переведення її до категорії позакласної освіти веде до зменшення годин, що, в свою чергу, впливає на зниження рівня забезпечення культурно-духовного розвитку особистості; недостатність і застарілість методичних та нормативних матеріалів призводить до невідповідності існуючих програм сучасним запитам учнів, незадоволення природних потягів дитини до фантазування, самовідкриття, імпровізації, що негативно позначається на вихованні творчої активності молодших школярів; низький рівень матеріально-технічного забезпечення уроків хореографії перешкоджає формуванню інтересу дітей до хореографічної діяльності, що в свою чергу заважає повноцінному, цілеспрямованому естетичному вихованню молодших школярів.

Висновки. Отже, проведене дослідження свідчить, що викладання хореографічної діяльності у шкільній практиці набуває масового характеру. Однак на сьогодні існує низка проблем пов'язаних з відсутністю єдиної структури організації та проведення уроків хореографії в не мистецьких шкільних установах, недостатньою розробленістю методичного забезпечення та невідповідністю теоретико-методологічних основ хореографії сучасним потребам освітньої галузі. Тому в подальшому потребують наукового обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічні умови організації та здійснення хореографічної діяльності у навчально-виховному процесі школи, що дозволить послідовно і цілеспрямовано вирішувати завдання естетичного виховання.

Додаток 1

Опитувальний лист № 1

Анкетування батьків

1. Чи займалися Ви або хтось із Вашої родини хореографією?
2. Чи подобається Вам танцювати?
3. Як часто Ви спілкуєтесь з мистецтвом танцю? Який характер цього спілкування?
 - а) відвідую неформальні заклади дозвілля: дуже часто, епізодично, рідко, ніколи (обраний варіант підкреслити).
 - б) відвідую танцювальні концерти та балетні вистави: дуже часто, епізодично, рідко, ніколи (обраний варіант підкреслити).
 - в) спілкуюся через аудіовізуальні засоби: перегляд TV, CD та відео програм: дуже часто, епізодично, рідко, ніколи (обраний варіант підкреслити).
4. Чи потрібні уроки хореографії у шкільній практиці?
5. На Ваш погляд, що може дати дитині заняття хореографією?
6. Яких результатів Ви очікуєте від цих занять?
7. Як довго займається Ваша дитина хореографією?
8. Чи помітили Ви зміни у її характері, поведінці, способу мислення дитини? Які?
9. Чи емоційна Ваша дитина? Якщо так, то яким чином вона передає емоції?

концептуальних підходах та конкретних змістових новаціях у конструванні дисципліни "Психологія" з огляду на впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в КДПУ ім. В.Винниченка. Зазначимо, що всі зміни базуються на нормативних документах МОН України, освітньо-кваліфікаційних характеристиках (вимогах до професійних якостей, знань і умінь фахівця, що необхідні для виконання завдань професійної діяльності), освітньо-професійних програмах та навчально-методичному комплексі дисципліни "Психологія".

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) переорієнтовує діяльність як викладача, так і студента. У документах та інструктивних матеріалах щодо КМСОНП акцентується положення про те, що викладачам доведеться точніше формувати вимоги до знань з учбової дисципліни, методично і технічно забезпечувати велику самостійність студентів, постійно контролювати їх роботу, засвоювати способи концентрованого викладу матеріалу, регулярно проводити індивідуальні консультації. Нормою стає систематичне оновлення змісту навчання, методик і матеріалів. Одним словом, домінанта викладацького навантаження зміщується в методичну сторону (від інформаційної складової до організаційної) [2].

Відповідно, метою професійної підготовки студентів стає ключова вимога – "уміння", тобто відбір змісту за критерієм ефективного формування професійних умінь, котрі необхідні для майбутньої діяльності. Студенти відчують зміни у переорієнтації з суто лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму процесів навчання; у переході від формально-репродуктивної до самостійної пошуково-пізнавальної діяльності, від "втравчання" інформації до організації широкої самоосвіти. Практичні заняття з психології збагатяться активними методами навчання, тренінговими технологіями, евристичними процедурами тощо. Зменшується частка аудиторних занять, натомість зростають обсяги самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Змінюється також динаміка та щільність засвоєння навчальної інформації. Велика циклічність викладання курсу психології (три семестри) поступить двом четвертям (20 тижнів), що може сприяти формуванню наполегливості, відповідальності студентів, систематичності, структурованості їх знань.

Тепер кілька слів щодо структурної перебудови курсу "Психологія". Весь програмовий матеріал розбито на шість змістових модулів, які є логічно завершеними частинами навчального матеріалу. Кожен модуль включає декілька тем. Для кожного модуля визначені базисні змістовні блоки, котрі складаються з переліку мети навчання, навичок та вмінь, оптимальної послідовності засвоєння матеріалу. Виписані основні поняття тем (тезаурус) та можливі види навчальних завдань різного ступеня складності, що підпорядковуються певним дидактичним цілям.

Узагальнена структура аудиторної та самостійної роботи будь-якого модуля представлена наступним чином: I. Блок теоретичної компетенції; II.

2. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. - М.: Издательский центр „Академия”, 2005. – 256 с.
3. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
5. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
6. Либерман Ф. К вопросу о недоразумениях в области фортепианной педагогики // Русская музыкальная газета. – № 51, 1912.
7. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

Подано до редакції 28.06.2006

УДК 316.62. 378

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ "ПСИХОЛОГІЯ" У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Гуцало Емілія Ун-Сунівна
доцент кафедри психології*

Кіровоградський державний педагогічний університет ім.В.Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язання із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасна професійна підготовка педагогічних кадрів в світлі вимог впровадження новітніх технологій навчання (зокрема, кредитно-модульної) поставила складні креативні завдання з організації, трансформації та динамічного впровадження їх в практику вищої школи. Більшість інноваційних технологій прямо пов'язана з психологічною наукою, знання якої не лише сприяють обізнаності у сфері різноманітних психічних явищ та комунікативних процесів, але й сприяють компетентності, прогресивності, ефективності спеціаліста будь-якої професії. Гуманітарна дисципліна "Психологія" є фундаментальною базою становлення фахівця нової якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження КМСОНП є винятково актуальною і найменш розробленою з психолого-педагогічного погляду. Теоретичні дослідження понять похідних від модуля здійснюють А.Алексюк, В.Вонсович, С.Горностаєв, А.Куландіна, М.Шут, А.Фурманов та ін. На засадах модульної організації змісту навчальної дисципліни викладено матеріали навчального посібника І.Цимбалюка, О.Яницької "Загальна психологія" [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На наш погляд, недостатньо розробленими залишаються питання практичного структурування змісту вузівської дисципліни "Психологія", наповнення його новими технологіями навчання. Ми передбачаємо, що змістовна та структурна перебудова викладання предмета "Психологія" може трансформувати цю гуманітарну дисципліну на цілісну, системно організовану діяльність, у ході якої створюються соціально-психологічні та інноваційно-педагогічні умови для успішного навчання й психологічного розвитку особистості вчителя у вузівському освітньому середовищі.

Мета статті – обґрунтувати на теоретичному та практичному рівні психологічні особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось на деяких узагальнених

Опитувальний лист № 2

Анкетування вчителів

1. Чи займалися Ви або хтось із Вашої родини хореографією?
2. Чи подобається Вам танцювати?
3. Як часто Ви спілкуєтесь з мистецтвом танцю? Який характер цього спілкування?
 - а) відвідую неформальні заклади дозволя: дуже часто, епізодично, рідко, ніколи (обраний варіант підкреслити).
 - б) відвідую танцювальні концерти та балетні вистави: дуже часто, епізодично, рідко, ніколи (обраний варіант підкреслити).
 - в) спілкуюся через аудіовізуальні засоби: перегляд TV, CD та відео програм: дуже часто, епізодично, рідко, ніколи (обраний варіант підкреслити).
4. Чи потрібні уроки хореографії у шкільній практиці?
5. На Ваш погляд, що може дати дитині заняття хореографією?
6. Яких результатів Ви очікуєте від цих занять?
7. Чи сприяють уроки хореографії більш продуктивній роботі на шкільних заняттях?
8. Чи помітили Ви зміни у поведінці інтервертированих та екстрвертированих учнів?

Які?

Summary

The article represents the results of the research devoted to study of the conditions and efficiency of aesthetic education of the pupils. The research is based on the analysis of the school documentations, results of super vision on the questionnaire of parents and teachers.

Keywords: the choreographic activity, aesthetic education, pupils, the secondary schools.

Резюме

В статті представлені результати дослідження, которое было посвящено изучению состояния и эффективности эстетического воспитания младших школьников средствами хореографической деятельности. Исследование базируется на анализе школьной документации, результатах наблюдения, анкетировании родителей и учителей.

Ключевые слова: хореографическая деятельность, эстетическое воспитание, младшие школьники, средние общеобразовательные заведения.

Резюме

У статті подано результати дослідження, що присвячувалося вивченню стану та ефективності естетичного виховання молодших школярів засобами хореографічної діяльності у сучасній шкільній практиці. Дослідження базується на аналізі шкільної документації, результатів спостереження та анкетування батьків і вчителів.

Ключові слова: хореографічна діяльність, естетичне виховання, молодші школярі, середні загальноосвітні навчальні заклади.

Література

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах // Директор школи. - 2005. – № 4 (340). – С. 2 – 16.
2. Програма „Мистецтво” для 4-річної початкової школи / Колектив авторів: Масол Л., Белкіна Е., Бзовська Л. // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 29-35.

Подано до редакції 08.06.2006

ПРОБЛЕМА ВІДОБРАЖЕННЯ ТРИЄДИНОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ

Грищенко Василь Олександрович

*кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник
Інститут моніторингу якості освіти Національного технічного
університету України «Київський політехнічний інститут», м. Київ*

Постановка проблеми. Освітня система нашої країни переживає період кардинальних перетворень. Відбувається реорганізація її складових, висуваються нові цілі і завдання, вдосконалюється зміст і методика навчання. Фундаментом організаційного становлення оновленої освітньої системи мають стати навчальні програми. У цьому зв'язку постає проблема формування теоретичних засад по створенню учбових програм як для середньої ланки навчання, так і для вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. Протягом всієї історії розвитку вітчизняної системи освіти поставали принципові питання стосовно проблем розширення і оновлення переліку навчальних питань та планів їх викладу. Нам невідомо, щоб теоретичні дослідження педагогічного толку ставили проблему формування теоретичних засад зі створення навчальних програм. Висвітленню місця навчальних програм у навчальному процесі присвячена робота Л.Я. Зоріної [1]. Ми будемо спиратися на діючі програми з математики для загальноосвітніх навчальних закладів, опублікованих у збірнику [2].

Навіть побіжний аналіз діючих навчальних програм, наприклад, в частині профільного навчання, приводить до висновку, що вони не повною мірою забезпечують навчальний процес. Відчувається дефіцит загальнотеоретичних положень, яких треба дотримуватися під час формування навчальних програм з математики.

Мета статті – запропонувати теоретичну основу для принципів структурування елементів оснащення послідовності тем навчальних програм з математики.

Основна частина. Будемо спиратися на системний поділ навчального матеріалу з математики за трійним принципом [3]. Якщо за ним схематично окреслити компоненти змісту навчання, то вони зведуться до таких трьох частин.

1. Сфера довідкової частини математичних знань. До неї входить послідовний набір означень, аксіом, формул та теорем у їх логічно-бездоганних формулюваннях. Це скелет навчального матеріалу, – він складає основу підручників.

2. Сфера логічних схем і конструкцій. Це логічні способи виведення, форми умовиводу, змістовна суть правил логічних переходів, тобто вся реалізована дедуктивна частина навчальних знань. Матеріал цієї компоненти можна порівняти із з'єднувальною тканиною скелету живого організму, яка здатна приводити в рух всі складові скелету. Оволодіння матеріалом даної сфери забезпечує *розуміння* змісту і суті складових довідкової частини математичних знань.

Підсумовуючи зазначимо, що загальні тенденції осмислення проблем фортепіанного виконавства та методів опанування цим універсальним музичним інструментом в вищій школі схожі і залежать не від різного фахового спрямування (музичні академії, інститути мистецтв, консерваторії, музичні підрозділи педагогічних ВНЗ), а від творчого потенціалу педагогів-піаністів, його активізації, розгортання їх особистісних інтересів з різних галузей наукового пошуку та практичного застосування як чинника конкурентної спроможності пропозицій педагогів-піаністів України з навчальних технологій вищої фортепіанної школи.

Усвідомлення представниками вищої фортепіанної школи власного потенціалу та соціально-культурних завдань музичної освіти та виховання обумовлює подальший творчий пошук інноваційних технологій мистецької освіти в системі методологічних пріоритетів загальної педагогіки.

Summary

This article is about science and practice of creative activity piano teachers which is conditioned by their science and theoretical search. Means themselves potential, social and cultural tests of music education make sure go out from old special methodic of piano education and making in system methodology total pedagogic innovations technology music education, its realization make sure specifically ability for high piano school in Euro education space.

Keywords: creative, high piano school, innovations technology.

Резюме

В статті раскрывается научно-практическая сущность творческой активности педагогов-пианистов чем обусловлен их научно-теоретический поиск. Осознание собственного потенциала и социально-культурных задач музыкального образования обеспечивает выход из старого специально методического направления фортепианного обучения и создание в системе методологических приоритетов общей педагогики инновационных технологий музыкального образования, реализация которых обеспечивает конкурентную способность высшей фортепианной школы в европейском образовательном пространстве.

Ключевые слова: творчество, высшая фортепианная школа, инновационная технология.

Резюме

В статті розкривається науково-практична сутність творчої активності педагогів-піаністів чим обумовлюється їх науково-теоретичний пошук. Усвідомлення власного потенціалу та соціально-культурних задач музичної освіти спричиняє вихід із старого вузько методичного спрямування фортепіанного навчання та творення в системі методологічних пріоритетів загальної педагогіки інноваційних технологій мистецької освіти, реалізація яких уможливує конкурентну спроможність вищої фортепіанної школи в європейському освітньому просторі.

Ключові слова: творчість, вища фортепіанна школа, інноваційна технологія.

Література

1. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп.ред.) та інші -К.: НПУ, 1999.– 461 с.

Прикладна методика опанування сучасним музичним інструментом, наприклад, фортепіано, ускладнюється завдяки усвідомленню, що це не суто ремісничий процес. Він включає і художньо-інтерпретаційну складову музично-виконавської діяльності. Тому методика навчання лише гри на музичному інструменті частково вичерпала своє призначення з позиції педагогічної компоненти музично-інструментальної школи в умовах сучасного стану розвитку теорії загальної та мистецької педагогіки, завдяки чого дещо втратила конкурентну спроможність в нових освітніх парадигмах та соціально-культурних умовах. На думку Михайла Шведа, „генерування і втілення нових ідей” безпосередньо пов’язане... „з конкурентним середовищем та концентрацією прогресивних кадрів” (Мистецькі обрії 2001-2002, с.197). Конкурентним середовищем став європейський освітній простір, в якому відповідне має зайняти і українська фортепіанна школа із сучасними досягненнями в сфері інноваційних технологій музичного навчання.

В педагогічній діяльності вчителя-музиканта особливого значення набуває опанування фортепіано, оволодіння відповідними вміннями й навичками. „Якщо проаналізувати (переклад автора статті. – Н.П.) діяльність сучасного вчителя музики в школі, легко помітити, що значна частина його роботи пов’язана з фортепіано. Використовуються в школах і баян, і акордеон, і скрипка, і народні інструменти (можливо, використовуються навіть недостатньо широко), проте за своїм значенням та репертуарними можливостями жоден з цих інструментів не в змозі конкурувати з фортепіано” [7, с. 6-7].

Аналіз сучасних підходів до фортепіанного виконавства та методики навчання довів, що автори інноваційних технологій (І.Аксельруд, Н.Лісіна, Ю.Некрасов, В.Сирятський, В.Тітович, В.Шульгіна та ін.) різняться підходами до створення змістовного їх наповнення, ракурсами висвітлення певних проблем, акцентування на пріоритетних для них складових фортепіанного виконавства, методики опанування фортепіано і т.д. Навчальний музичний матеріал залишається майже незмінним (нових фортепіанних творів високого художньо-естетичного рівня з’являється небагато, таких, щоб завоювали визнання у слухачів, виконавців, педагогів). Проте, інноваційні тенденції проявляються в різних аспектах його творчого обмірковування, усвідомлення та висвітлення (філософські, методологічні, психолого-педагогічні, інтелектуально-творчі, методико-технологічні). Пояснення ми знаходимо в збільшенні науково-теоретичних здобутків та їх поглибленні (в царині окремих наукових галузей з урахуванням міжгалузевих зв’язків, які продовжують розвиватись, завдяки поширенню нової інформації з іноземних джерел, досягненням конкретних фортепіанних шкіл: в суспільному та особистісному вимірах тощо), що уможливило розширення доступу до нового матеріалу кожного музиканта-творця, музиканта-педагога, музиканта-виконавця, музиканта-дослідника, отримання кожною зацікавленою особою нової інформації та реалізації відповідного потенціалу у власній інтелектуально-імпровізаційній, професійно-творчій, освітньо-інноваційній діяльності.

3.Сфера інтуїтивної, образної уяви. До неї входить система образних елементів людської уяви, які створюються у свідомості разом із опануванням матеріалу перших двох сфер. Опанування їм узгоджується з розвитком математичної уяви, як основи математичної інтуїції.

Для забезпечення певної замкнутості системи навчальних знань ми повинні додатково враховувати ще і царину описової математики. Вона виконує допоміжну функцію. До прикладів складових описової математики можна віднести такі описи математичних об’єктів, які використовують побутову термінологію і непридатні для використання в дедуктивних міркуваннях. Область описової математики утворює те середовище, в якому існують і розвиваються виділені нами три компоненти змісту навчання математики.

Сама по собі систематизація навчального матеріалу за трійною схемою ще не є гарантованою запорукою якісного забезпечення всіх компонентів навчання. Для того, щоб виникла надійна основа для достатнього рівня навчання, крім фіксації змісту сфер трійності, пропонується накладати на них систему із чотирьох співвідношень: (1) триєдиність, яка означає що тільки об’єднання сфер трійності складає повноцінне навчання математики, (2) односутність, за якою в кожній із сфер трійності мають бути дотримані норми математичної науки, (3) незлитність, яка не дозволяє будувати навчання математики матеріалом, що дістався б злиттям трьох сфер в одну однорідну множину навчальних елементів, (4) нероздільність, за якою не можна орієнтувати навчання на основі автономного існування і розвитку якоїсь однієї сфери трійності.

Вихідною позицією подальших наших міркувань буде той факт, що програма і підручник – це основні нормативні документи як для викладача, так і для учня чи студента. В свою чергу, і програма, і підручник прямо функціонально залежні від змісту навчання. Бачення трійної структури змісту у цьому зв’язку дозволяє повною мірою відчутти взаємозв’язок між пунктами програми і відповідними фрагментами підручника. Цей взаємозв’язок має бути наділений мережею годин, причому її кількісні показники визначаються, головним чином, проекцією матеріалу на третю сферу змісту. Іншими словами, обсяг часу, потрібного для вивчення певного розділу, залежить від його складності, яка прямо визначається будовою образної складової матеріалу, мірою її оригінальності.

Конструктивної методики обрахунку потрібної кількості годин не існує – це завжди був продукт багаторічного досвіду педагогів. Виділення сфер трійності дещо спрощує і прояснює цей розрахунок. У всякому разі, виділяючи сферу образів, ми виділяємо той фактичний матеріал, який має бути переданий від викладача до слухачів під час очних занять.

До речі, саме остання обставина пояснює ті непрості шляхи введення в педагогічну практику середньої школи елементів математичного аналізу. Як відомо, дискусії стосовно викладання цих розділів розпочалася в педагогічній пресі ще в кінці XIX століття. А пропаганда необхідності вивчення елементів стохастички розпочалася близько ста років тому. Проте, на жаль, повноцінного вивчення даних розділів у нашій загальноосвітній

школі не досягнуто і до сьогоднішнього дня. У всякому разі, задач із теоретико-ймовірнісного розділу не наважуються включати ні до випускних іспитів старшої школи, ні до вступних іспитів до вищих навчальних закладів. Причина таких складнощів одна – незвичний характер елементів образної уяви нових розділів. Ще не вироблено однозначного наповнення сфери образної уяви стосовно шкільного викладання стохастики.

Виникає питання: як трієчність має бути відображена в програмі? З одного боку обсяг кожної сфери змісту навчання прямо впливає на мережу годин. А з другого боку – в пояснювальній записці мають бути описані особливості опанування даною сферою змісту навчання. Як підкреслювалося в [1], навчальна програма має містити конкретні цілі навчання і методи їх досягнення. Причому в результаті ознайомлення із пояснювальною запискою у педагогів має скластися чіткий уявний образ мети навчання, не переобтяжений другорядними деталями. Якщо до програми включено принципово нові питання, то до пояснювальної записки має бути описано особливості організації навчального процесу у цьому зв'язку. Останнім часом програми стосуються таких навчальних курсів, для яких не існує доступних підручників, або ж навіть таких єдиних підручників ще не створено. Тоді пояснювальна записка в цій частині має особливе значення.

В діючому Державному стандарті [4] зазначається, що “типові навчальні плани відображають різні варіанти структурування навчального змісту, визначених базовим навчальним планом, ...на основі чого навчальні заклади складають робочі плани, в яких конкретизується варіативна складова освіти з урахуванням особливостей організації навчально-виховного процесу”.

Не станемо тут зупинятися на питаннях співвідношення між навчальною програмою і навчальними планами. Але зрозуміло одне: умови індивідуалізації навчання, його диференціації та профільності передбачають багатоманітність програм, а разом із тим ретельність формування положень пояснювальної записки щодо специфіки реалізації навчального процесу. Зокрема – мають бути чітко задані критерії оцінювання навчальних досягнень.

На жаль, практика сьогоднішніх навчальних програм з математики [2] може служити прикладом суцільного порушення зазначених вимог. Звернімося, наприклад, до програми з математики для спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв економічного профілю, авторами якої є М.А. Вайнтрауб, О.С. Стрельченко, І.Г. Стрельченко. У пояснювальній записці зазначено, що “програма орієнтована на використання підручника: Шкіль М.І., Слєпкань З.І., Дубінчук О.С. Алгебра і початки аналізу 10-11 клас, 1996.” Безумовно, підручник солідний і доступний. Проте навіть побіжна спроба аналізу на предмет його достатності для забезпечення навчального процесу приводить більше до питань, ніж до відповідей. Так, уже в першому розділі (вступі) даної програми серед ключових понять і результатів зустрічаємо “Математичні моделі в економіці, «золоте правило

мистецтвознавством, соціологією. Існує якісна відмінність музичного мистецтва й методики музики. Це призводить і до різних засобів їх дослідження. Методичні дослідження не обмежуються теоретичним аналізом, вони широко вивчають відповідний досвід, педагогічне спостереження і результати педагогічного експерименту. Тобто, методика музичного навчання є наукою прикладною. Щодо методики опанування музичним інструментом. Із музичної енциклопедії (під ред. Ю.В.Келдиша) дізнаємось, що „поза основної класифікації (в межах музикознавства) знаходяться деякі дисципліни прикладного значення, наприклад методика навчання гри на різних інструментах”.

Методика музики, на думку С.Гончаренко, суттєво відрізняється від інших методик (наприклад, точних наук або фізкультури). Навіть в межах однієї галузі мистецтвознавства: музики, методика, як прикладна наука, „часткова дидактика”, що навчає специфічних прийомів, манер, технічних засобів музичної виразності, сприяє опануванню музичним інструментом, не схожа з методикою диригування хором чи постановки голосу. Більше того, методика навчання гри на фортепіано звучить уявлення про складний технологічний процес оволодіння фортепіано, який забезпечує подальше його використання: - в розвитку музичних здібностей та музично-естетичного виховання молоді; - як сольного або аккомпануючого інструменту; - для пізнання культури різних історичних епох засобами фортепіанної музики; - здійснення психолого-педагогічного наукового експериментального пошуку тощо. Спеціалізована методика частково вичерпала своє призначення з позиції педагогічної парадигми фортепіанної школи. Тому сучасний стан теорії загальної та мистецької педагогіки обумовлює нові підходи уточнення, трансформації, ускладнення вже відомих понять, їх узгодження на стику окремих науково-педагогічних галузей.

Старовинні „Методи” навчання гри на музичному інструменті, теоретичні праці, присвячені „інструментальній педагогії” (мова викладу надається за першоджерелами), які відомі історії культури ще з XVI століття, безперечно звучать уявлення про складний процес оволодіння, наприклад, сучасним клавішним інструментом (фортепіано, роялем) та використання його в широкому спектрі культурно-музичного призначення. Натомість окремі методичні позиції авторів, від яких нас відділяють декілька століть, приємно дивують своєю схожістю з сучасними думками (в італійському трактаті вже в 1597 р. можна знайти вимоги „дуже сході до вимог сучасної „фортепіанної педагогії”), які утримують свої позиції протягом всього XX століття, зберігаючись і до наших часів завдяки своїй технологічній доцільності, хоча й мають багато звужене дидактичне поле. Це стосується, наприклад, складності опанування клавішними інструментами, що і зараз сумніву не викликає. Ще в іспанському трактаті „Declaration de instrumentos misicales” Жуан Бермудо стверджує (щоправда, відносно органу), що „для вивчення органу необхідно не менш 20 років життя”, але бувають випадки, коли на цю справу необхідно витратити все життя: „все залежить від вибору керівника” [6].

засобам навчання (за допомогою чого), а також враховувати необхідний реальний рівень кваліфікації та професіоналізму вчителів (хто) й об'єктивні методи оцінки результатів навчання (чи так це насправді)" [3, с. 78]. На відміну від методичних розробок, які були зорієнтовані на вчителя, технологія навчання пропонує проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру й зміст навчально-пізнавальної діяльності самого суб'єкта учіння і веде до стабільно високих успіхів багатьох учнів. Особливостями нової технології навчання є: сучасність, оптимальність, інтегральність, науковість, програмування діяльності, масштабне використання сучасних технічних засобів навчання тощо [там само].

Отже, технологія навчання - це системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного процесу; оснований на діяльнісному підході, що забезпечує інтенсифікацію навчання, генералізацію знань і вмінь учнів з метою використання їх у навчальній та практичній діяльності [4, с.31].

Незважаючи на активну науково-теоретичну розробку змісту педагогічної технології, очевидно, що будь-які спроби взяти під сумнів методіку як науку гальмуватимуть її розвиток і тим самим завдаватимуть неповторної шкоди системі освіти. „Настав час перейти від дискусій про науковий статус методіки до обговорення шляхів форсування наукової діяльності в галузі методіки на всіх рівнях і в усіх формах освіти, включаючи загальноосвітню школу, професійно-технічну, середню спеціальну і вищу освіту" [5, с.29]. Ми погоджуємось із тими науковцями, які запрошують до поважного ставлення до історичного розвитку методичної науки, вбачати в кожному з наданих визначень конкретне призначення для удосконалення сучасної термінології, що повніше відповідало б методологічному контексту сучасної освіти.

Стрімкий розвиток музично-педагогічної науки обумовлює й понятійну еволюцію, що не може з плином часу не враховувати динаміку сучасного наукового педагогічного пошуку. Безумовно в практиці враховуються й підтверджені часом терміни або їх складові, але в процесі еволюції наукових понять дещо змінюються, питання термінології залишаються важливими для подальшого розвитку наукового знання.

Методика глибоко пов'язана з відповідною наукою, оскільки в освітніх процесах треба відзначати особливості відповідної науки, її змісту, методів дослідження. Але неможливо просто вивести основні положення, наприклад методіки музичного навчання, з самого музичного мистецтва або музикознавства, тому що музикознавство – це наука про музику, завдання якої „вивчення процесу розвитку музичної культури”, а методика музичного навчання – наука про процес навчання музиці й виховання та розвитку в цьому процесі. Це якісно різні науки. Методика музичного навчання, наприклад, як галузь мистецтвознавства і музичної педагогіки вивчає не пізнання музичного мистецтва, а процес навчання, „опанування музичним мистецтвом”. Методика музичного навчання, виховання й розвитку пов'язана безпосередньо з музикою, до того ж з філософією, естетикою, психологією, педагогікою, віковою фізіологією, дидактикою,

накопичення», функції ціни та доходу, функції попиту та пропозиції”, а серед основних вимог до вступу ми читаємо: мати уявлення про методи і підходи прикладної математики, зокрема, в області економіки; знати характер та особливості поведінки функцій попиту і пропозиції.

Ці вимоги можуть бути складовими означеної в заголовку програми, але вони ніяк не можуть бути забезпечені жодним вітчизняним підручником з алгебри і початків аналізу, зокрема, рекомендованим авторами.

Така невідповідність прослідкується і далі. Так, у другому розділі серед ключових задач визначено “Моделювання в задачах цінового і маркетингового аналізу”, „Аналіз незбитковості, рівняння попиту і пропозиції, маркетингове дослідження, точка рівноваги”, а серед основних вимог до них зазначено: вміти скласти найпростіші моделі цінового та маркетингового аналізу у вигляді рівнянь попиту та пропозиції, рівняння ціни і доходу та за допомогою відомих методів розв'язувати їх; визначити точку незбитковості, точку рівноваги, проміжки збитків та доходів.

Не станемо продовжувати цитування даної програми, оскільки наведених фрагментів достатньо, щоб упевнитися в нереальності її використання у повному вигляді масовою школою.

Ми не ставимо під сумнів потребу наших спеціалізованих шкіл у таких програмах, вона цілком доречна. Але не виникає сумнівів, що дана програма є віртуальна, тобто умовна, яка після прийняття за основу певними спеціалізованими школами породжує цілу сукупність теж віртуальних програм. Причому деякі з них не тільки не затверджені офіційно, але й не зафіксовані на папері.

Не варто надіятися, що ми натрапили на якусь виключну шкільну програму з математики, яка через недогляд редакторів виявилася незабезпеченою навчально-методичним матеріалом. Подібна ситуація рядова, хоч і дещо інша для інших програм.

Так, серед затверджених програм [2] значиться програма спеціального курсу “Прикладна математика” для учнів 8-11-х (9-12) класів з поглибленим вивченням математики (авт. О.Б.Рудик). Стосовно її методичного забезпечення у пояснювальній записці немає жодного слова. Очевидно, потрібних повноцінних посібників у наших бібліотеках бракує. Недаром автор пише: “Перед вивченням курсу учні повинні мати стійкі навички пошуку, редагування, збереження, копіювання файлів на жорсткий диск і дискету. Тема «Алгоритмічна мова» вивчається оглядово і лише для того, щоб учні знали, як користуватися довідниковими інформаційними системами і літературою під час опанування наступними темами”.

Закінчується дана програма заголовком ЛІТЕРАТУРА, після якого наводиться список публікацій у періодичних виданнях. Автор цих рядків звернувся до бібліотеки Будинку вчителя, щоб переглянути пропоновані джерела – більшості з них у фондах не виявилось...

Та, якщо вони і були б доступними, така програма математичного курсу без реального методичного забезпечення може служити тільки орієнтиром для спеціалістів по створенню навчальних посібників за даною

темою.

Власне кажучи, мабуть, сама кампанія по публікації подібних шкільних програм розрахована саме на такий хід подій. Тільки високою і далекою метою пояснити підняття інтелектуальної планки шкільного навчання М.А. Вайнтраубом – автором “Програми розвитку творчого мислення учнів (Шахи. Інтелектуальні ігри. Основи математичної логіки. Інтегрований курс навчання)”.

Вимоги до навчальних досягнень учнів. Кожний пункт програми має бути наділений рядком, де повинно бути вказано вимоги до навчальних досягнень учнів. Технічно вимоги організуються у вигляді другої колонки, як це зроблено в програмі В.Г. Бевз, А.Г. Мерзляка і З.І. Слєпкань [2, с. 8-52]. Тут повинно бути відображено міру опанування даним матеріалом учнями, причому диференційовано у відповідності до кожної із сфер трічності. Так, під рубрикою “Учні повинні мати уявлення” тут перераховано вимоги до оволодіння елементами третьої сфери; рубрики “...знати” і “...уміти” дають назву вимог стосовно елементів першої і другої сфер змісту навчання. Дана програма витримана в класичному стилі і стосується традиційних розділів шкільної математики, стосовно яких протягом десятиліть вироблялися норми навчання. Тому лаконізм у виразах тут цілком доречний.

Проте в контексті нових навчальних програм дану частину бажано наділяти більш багатим набором ключових термінів. Наприклад, такими: називає, наводить приклади, розпізнає, характеризує, описує, формулює, пояснює, обґрунтовує, порівнює, класифікує, аналізує, оцінює, виносить судження, розв’язує, спостерігає, використовує, дотримується правил. На жаль, стосовно практики творення програм з математики поки що цю термінологію не включено до обігу. Орієнтація на трічну структуру змісту навчання призведе до відповідного більш чіткого поділу вимог стосовно навчальних досягнень учнів на категорії.

Висновки. 1. Троїчність змісту навчання математики явним чином відображається в навчальних програмах в частині фіксації вимог до навчальних досягнень учнів.

2. Для забезпечення високого рівня навчання бажано організувати вимоги до навчання за зразком вимог триєдиності.

3. Практики публікації створених навчальних програм, що не забезпечені доступною навчальною літературою, слід уникати.

Резюме

В статті пропонується скористатися принципом триєдиності змісту навчання математики для складання навчальних програм. Розділ вимог до навчальних досягнень учнів пропонується формувати за зразком трічності.

Ключові слова: трічність, триєдиність, структурування, навчальний матеріал, навчальна програма.

Резюме

В статті пропонується використати принцип триєдиності змісту навчання математики для складання навчальних програм. Розділ вимог до навчальних досягнень учнів пропонується формувати за зразком трічності.

музичної освіти до кінця не визначена. „Метод як поняття в праксеологічному контексті використовується в двох визначеннях. В методологічному – як шлях досягнення педагогічної мети та в прикладному – як система дій з вирішення конкретної професійної задачі”. В обох випадках нормуючі якості метода базуються на „системності дій та прогностично заданій мірі технологічності” [2, с. 71,72].

Тобто, в терміні „технологія” відображено не лише передавання інформації, а й процес навчання, що має велике сучасне значення і може претендувати на широке використання в мистецькій педагогіці в межах фортепіанної школи, враховуючи індивідуальну форму опанування музичного інструмента, процес безпосереднього особистісного музично-педагогічного спілкування суб’єктів навчання в творчій навчально-виховній діяльності.

Педагогічна технологія в науково-педагогічній літературі визначається як „сукупність знань про засоби та способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його на практиці”. Така система діяльності педагога й учнів побудована на конкретній меті, згідно з визначеними принципами, методами і формами навчання. Педагогічна технологія включає в себе „науково обґрунтований проєкт педагогічного процесу», систему для всіх суб’єктів педагогічного процесу, „які діють відповідно до цього проєкту”. „Саме таке поняття педагогічної технології – загальноприйняте в дидактиці” [3, с.46]. Спочатку необхідно уявити ідеальну модель виховання, проєкт її реалізації (технологічну карту) і, за можливості ретельно дотримуватись цього проєкту, зв’язуючись з моделлю [там само, с.133].

Значущість і правомірність терміну „педагогічна технологія” сумніву з кінця ХХ століття вже не викликає. Аналізуючи погляди майстрів педагогічної освіти, ми стверджуємо в думці, що термін „педагогічна технологія” науково виправдовується в теорії загальної педагогіки. Він удосконалюється поряд з поняттям „методика”, подекуди його замінює, часто обидва терміни (методика і технологія) використовуються поруч. „Оновлення змісту освіти потребує розробки і принципово нових *методик і технологій* (курсив.-Н.П.), які містять у собі гарантований мінімальний рівень навченості, сувору витрату часу й професійну майстерність викладача” [3, с. 78]. Поняття „педагогічна (виховна) технологія” П.М.Таланчуком визначається як „упорядкування систем дій, з виконанням яких вдається досягти поставленої мети”, В.П.Беспалько – „проєкт процесу формування особистості”, „змістовна техніка реалізації навчально-виховного процесу”, І.А.Зязюном – „педагогічна майстерність і педагогічна техніка” [там само, с.128].

Технологія навчання обіймає такі напрямки, які охоплюють теоретичні і практичні пошуки. Сутність їх зводиться до серйозної реконструкції усталеної методичної системи на основі її експериментальної перевірки. „При цьому однозначне і суворе визначення мети навчання (чому і для чого) повинно сприяти відбору й структурі змісту (що), оптимальній організації навчального процесу (як), методам, прийомам і

музично-виконавських можливостей, розкривається в багато ширшому спектрі креативних здібностей піаністів, які в змозі конкурувати на європейському ринку музично-педагогічних послуг, що реалізуються в їх багатоаспектній професійно-педагогічній діяльності завдяки створенню і впровадженню в практику фортепіанного навчання оригінальних технологій комплексного опанування цього універсального музичного інструменту.

Підтримуючи ідею свободи (дослідження з філософії, теорії культури, педагогіки, музичної педагогіки тощо) педагогічна думка вбачала її прояв у розвитку творчих здібностей людини; активізації творчого потенціалу особистості в різних його видах; здатності до конструктивного перетворення, нестандартних прийомів поведінки (В.Загвязинський, І.Канєвська, К.Роджерс, Л.Рувинський, С.Сисоева, Г.Шевченко, В.Шубинський). С.Сисоевою, наприклад, творчість розглядається як „важлива форма людської практики”.

Творчий потенціал реалізується у різних видах людської діяльності - когнітивній, світоглядній, комунікативній, естетичній та інших (О.Домінський, Л.Дробаха, О.Онщенко, І.Пашетпа, В.Присакар, О.Рудницька, Л.Сущенко). Погоджуючись із О.Домінським, Л.Сущенко наголошує, що фахівець має бути здатним генерувати власні ідеї та пропонувати нетрадиційні шляхи вирішення задач, переносити знання в нові ситуації [1, с. 422]. В.Присакар, І.Пашетпа з двох підходів до здійснення керівництва творчим процесом: оволодіння алгоритмами творчого процесу і побудова відповідних моделей різноманітних творчих вирішень та створення найсприятливіших умов для творчої діяльності педагога обрали другий [там само, с.395]. Спираючись на результати власного дослідження автори дійшли висновку, що „процес розвитку творчого потенціалу вчителя не приведе до помітних результатів, якщо не сформулювати вміння сприймати педагогічну діяльність як творчий процес”, яка можлива за умов професійно-особистісної мотивації, що „народжується і підтримується ідеєю.., захоплює педагога” [1, с.397-398].

Одним з найперспективніших напрямків сучасних дидактичних і методичних досліджень в Україні стало опрацювання нових освітніх технологій (діалогу культур, співробітництва, модульної, особистісно-орієнтовної), метою яких має стати не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення студентів досвідом творчого пошуку, формування механізму навчальної самоорганізації кожної особистості. Ідея полягає у доцільності упорядкування й осучаснення тих методичних підходів, які історично вичерпано в нових умовах розвитку теорії загальної та мистецької педагогіки у зв'язку зі змінами методологічних принципів на основі накопиченого науково-практичного досвіду. Натомість, наукової глибини самої концепції творення методик ще не усвідомлено.

З наукових позицій теорії педагогічної праксеології методика як наукова категорія, її статус в історії педагогіки (в т.ч. мистецької) завдяки динамічному розвитку, усвідомлення сутності як наукової категорії, ускладнення шляхом змістовного наповнення та змінам позиції в структурі

Раздел относительно учебных достижений предлагается формировать по образцу троичности.

Ключевые слова: троичность, триединость, структурирование, учебный материал, учебная программа.

Summary

In the article we propose to use the principle of triunion of the training material for the education programs composition. We propose to form the section as to educational attainments on the trinity model.

Keywords: triunion, trinity, made into a lattice, education program, education material.

Література

1. Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальні програми для профільного навчання. Програми факультативів, спецкурсів, гуртків. - К.: Навчальна книга, 2003. – 304 с.
3. Грищенко В.О. Структурування навчального матеріалу з математики за принципами троїчності // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Вип. 8, ч.2 – Ялта. РВВ КГУ, 2005. - С. 150-156.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / затвердж. каб. мін. України 14.01.04 324, Освіта України, №5, 20.01.04.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК+371.123:132

ДІЯЛЬНІСНО-РОЛЬОВИЙ ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Гура Олександр Іванович,
професор кафедри управління навчальним закладом і
педагогіки вищої школи*

*Гуманітарний університет “Запорізький інститут державного та
муніципального управління”*

Постановка проблеми. На сьогодні на науково-теоретичному та прикладному рівні не має чіткого концептуального визначення та усвідомлення специфіки та сутності професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, її відмінності від професійної компетентності вчителя. Дані явища розглядаються в контексті узагальнюючого, універсального поняття “професійна компетентність педагога”. Результати теоретичної та емпіричної роботи, у зв'язку з тим, що відсутня єдина методологічна база, не дають підстав для чіткого та однозначного визначення даного феномену, яке можна взяти за основу професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На підставі здійсненого аналізу сучасного вітчизняного науково-теоретичного підґрунтя можна умовно диференціювати підходи до визначення поняття професійної компетентності педагога на системно-структурний, особистісно-діяльнісний та знаннєвий, які хоча і мають різну форму, але є дуже близькими за своїм змістом.

Так, відповідно до системно-структурного підходу, основними родовими ознаками поняття “професійна компетентність педагога”

визначаються єдність та системність теоретичної та практичної готовності педагога (А.К. Маркова, Л.І. Міщенко та ін.), професійних знань та професійного мислення (З.О. Ісаєва, Т. Браже, Н. Манько та інші).

Особистісно-діяльнісний підхід розкриває сутність професійної компетентності через компоненти, що характеризують педагога як особистість та суб'єкт професійної діяльності (Н.В. Кузьміна, В.М. Введенський, М.В. Елькін, М.І. Лук'янова й ін.).

Представники третього підходу основною родовою ознакою професійної компетентності педагога визначають загальнонаукові та професійні знання (В. Кричевський, В. Маслов, В. Стрельников, П.С. Решетников, Н.В. Гузій). Але визначення підходів є умовним, більшість науковці у своїх роботах розглядають зазначені родові ознаки як синоніми.

Невирішена частина проблеми. Отже, незважаючи на відмінність наукових підходів в сучасній психолого-педагогічній літературі відсутня концептуальна різноманітність і різноплановість трактування означеного поняття. Відсутніми є також і ґрунтовні дослідження професійної та психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу (внз), присвячені визначенню їх співвідношення, моделей на рівні наукової теорії, характеристики місця і ролі в системі професійної діяльності викладача внз.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні сутності діяльнісно-рольового змісту психолого-педагогічної компетентності викладача внз.

Основними завданнями визначені такі:

- 1) на основі здійсненого аналізу проблеми професійної компетентності в науковій літературі, аналізу методологічних основ наукового пізнання педагогічних явищ, визначити сутність категорії “професійна компетентність викладача внз”;
- 2) обґрунтувати співвідношення особистісно-професійних феноменів “професійної компетентності” – “психолого-педагогічної компетентності” викладача внз;
- 3) розкрити сутність діялісно-рольових компонентів психолого-педагогічної компетентності викладача внз.

Основний матеріал і результати дослідження. Для досягнення мети даної роботи перед нами постає потреба в прийнятті “робочого” визначення професійної компетентності педагога вищої школи (викладача вищого навчального закладу). Узагальнюючи теоретичні та емпіричні результати наших попередніх досліджень (професійної компетентності педагога, методологічних основ визначення професійної та психолого-педагогічної компетентності, специфіки умов професійної педагогічної діяльності у внз та особливостей професійного становлення викладача внз), ми будемо розуміти під даним феноменом сукупність діялісно-рольових і особистісних характеристик фахівця, яка забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у внз, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Постановка проблеми. Усвідомлення української педагогічної системи як інтегрованої в європейську освітню спільноту детермінує пошук шляхів досягнення або ж доведення конкурентної спроможності національної музичної педагогіки, а в її структурі й фортепіанної школи, інтелектуально-творчого потенціалу її представників та практичного втілення їх інноваційних концепцій у власних навчальних технологіях. Цим зумовлюється **актуальність** визначеної проблеми розкриття головного чинника конкурентної спроможності навчальних технологій фортепіанної школи – творчого пошуку їх створення.

Аналіз досліджень щодо творчої інноваційної діяльності педагогів проводився багатьма вченими: В.Бондар, Ю.Гільбух, С.Гончаренко, В.Загвязинський, І.Зязюн, Н.Кичук, В.Оконь, В.Полонський, М.Поташнік, О.Савченко; в музичній педагогіці – О.Апраксіною, Л.Арчажніковою, Н.Ветлугіною, Н.Гродзенською, Л.Коваль, І.Котляревським, В.Орловим, Ю.Полянським, Л.Хлебніковою, В.Шацькою. Інноваційність методичних поглядів фортепіанного навчання стала предметом спеціального дослідження педагогів-піаністів: І.Аксельруд, І.Дмитрик, В.Клин, Н.Лісіна, В.Макаров, Л.Масол, Ю.Некрасов, Т.Нестеренко, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Сирятський, О.Склярів, М.Степаненко, В.Тітович, В.Шульгіна, О.Щолокова.

Виділена проблема творчого спрямування професійної діяльності педагогів-піаністів на шляху створення і застосування інноваційних освітніх технологій, як чинника забезпечення конкурентної спроможності на ринку музично-педагогічних послуг, **не була предметом** спеціальної науково-теоретичної уваги.

Мета статті – теоретичне усвідомлення творчої активності в застосуванні інноваційних підходів у педагогічній діяльності педагогів-піаністів, визначення пріоритетів практичного їх застосування у власних навчальних технологіях в умовах конкуренції на європейському ринку музично-педагогічних послуг.

Цьому сприятиме вирішення наступних **завдань**: виявлення тенденції оновлення методичних систем фортепіанного навчання завдяки творення сучасних інноваційних технологій, з'ясування чинників урізноманітнення різних методико-технологічних систем, запропонованих українськими педагогами-піаністами, та їх застосування в умовах конкуренції освітніх пропозицій.

Сучасне бачення інновацій – створення проєктованих дидактичних моделей навчально-виховного процесу, яке відрізняється новими підходами, методами навчально-пізнавальної діяльності студентів до розкриття змісту фортепіанного навчання або творчим опануванням цього інструменту. Інноваційні (як і технологічні процеси) визначаються цілеспрямованим, систематизованим процесом впровадження певних дидактичних систем з очікуваним автором результатом протікання творчого розвитку тих, хто навчається.

Вирішення проблеми спирається на визначення творчого потенціалу представників вищої фортепіанної школи як такого, що виходить за межі їх

сущность деятельностно-ролевых компонентов психолого-педагогической компетентности преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональная компетентность преподавателя высшего учебного заведения, психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшего учебного заведения, профессиональная деятельность, профессиональные знания, умение, навыки, профессиональные качества, ВУЗ.

Summary

In this article it is definite meaning of the category “professional competence of a high school teacher” it is given theoretical correlations of personal-professional phenomenas “professional competence” – “psychological pedagogical competence” of a high school teacher, meaning of activity-role components of psychological-pedagogical competence of a high school teacher.

Keywords: professional competence of a high school teacher, psychological-pedagogical competence of a high school teacher, professional activity, professional knowledge, skills, professional qualities.

Література

1. Гура О.І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”. Навчальний посібник: вид. 2-ге, виправл. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 188 с.
2. Основы вузовской педагогики: Учеб. пособие для студ. университета. – Л.: ЛГУ, 1972. – 311 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 480 с.
5. Психология. Учебник для педагогических институтов / под ред. А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 575 с.

Подано до редакції 11.06.2006

УДК 378.124:786.2

ТВОРЧИЙ ПОШУК ЯК ЧИННИК КОНКУРЕНТНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИЩОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ

*Гуральник Наталія Павлівна
доцент кафедри фортеп'янного виконавства
і художньої культури Інституту мистецтв
докторант*

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

Навчальні технології вищої фортеп'янної школи України склалися на тлі теорії музичної педагогіки ХХ століття, яка відрізнялась багатовекторністю наукової думки: філософської, історичної, мистецтвознавчої, педагогічної, методичної. Аналіз відповідної літератури, сама історія розвитку фортеп'янного навчання, яка пройшла довгий складний шлях закріплення традицій та появи новітніх технологій доводить, що з кожним кроком відбувались певні зміни, ствердження прогресивних інноваційних позицій, які в умовах осучаснення науково-теоретичної педагогічної думки увійдуть в історію як відповідний етап розвитку вищої фортеп'янної школи.

Базуючись на прийнятій нами проміжній позиції, на методології сучасної вітчизняної науки (особистісно-діяльнісному підході), а також з метою дослідження місця і ролі психолого-педагогічної компетентності викладача внз, можна прийняти таке положення: основою професійної компетентності є особистість педагога, яка є її “носієм”, та професійна педагогічна діяльність (з усіма її характеристиками: змістовними і динамічними) яка є її механізмом (засобом) прояву.

Таким чином, професійну компетентність ми повинні розглядати в двох контекстах: особистісному (внутрішньому), що має потенційний характер – готовність до прояву в процесі професійної діяльності, та діяльнісному (зовнішньому), що має актуалізований характер – проявляється в процесі виконання професійної педагогічної діяльності. Відтак, з одного боку, можна говорити про внутрішню і зовнішню компетентність, особистісну та діялісню. З іншого, поставити питання про їх відповідність та співвідношення.

Якщо, згідно з науковою позицією одного із основоположників особистісного підходу К.К. Платонова, розглядати особистість як ціле, то елементами цього цілого будуть стійкі психічні властивості, що називаються “рисами особистості”. С.Л. Рубінштейн визначає їх як здатність індивіда на певні об'єктивні впливи закономірно відповідати певними психічними діяльностями. Отже, властивості, які є елементом структури особистості, в той же час можна визначити її елементарними видами діяльності [4, с.122].

Оскільки основою свідомою формою прояву активності особистості у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнята діяльність як процес формування психічного образу об'єктивної дійсності та реалізація його знову ж таки в предметну дійсність (О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов та інші), то, на наш погляд, можна стверджувати, що зовнішня компетентність є проявом внутрішньої.

Таким чином, можна зробити припущення, що внутрішньою компетентністю педагога (індивідуально-психологічні властивості, професійна позиція, акмеологічні інваріанти – компоненти саморозвитку тощо) є психолого-педагогічна компетентність, а зовнішньою компетентністю педагога (професійні знання, вміння, навички, професійні якості) – професійна як об'єктивний її прояв у професійній діяльності.

Відтак, можна говорити про психолого-педагогічну компетентність викладача внз, що забезпечує виконання ним професійної педагогічної діяльності, яку ми спостерігаємо в процесі її прояву, і, в залежності від специфіки сфери реалізації діяльності, класифікуємо як професійну. Професійна педагогічна діяльність викладача внз, як зовнішній фактор, детермінує активізацію, особливу організацію (систематизацію) та прояв психолого-педагогічної компетентності у вигляді професійної (на діялісно-рольовому рівні). Тобто, з позицій системного підходу, психолого-педагогічну компетентність (не психологічний компонент особистості) можна розглядати як системоутворюючий компонент професійної компетентності фахівця.

Для підтвердження або спростування прийнятого припущення, нам необхідно проаналізувати зазначені структурні компоненти професійної компетентності викладача вназ відповідно з двох позицій: зовнішніх (об'єктивних, діяльних), прояв яких ми можемо спостерігати, та внутрішніх (суб'єктивних, особистісних), що "сховані" від стороннього спостерігача. Але спочатку необхідно прийняти позицію стосовно співвідношення двох компонентів психолого-педагогічної компетентності: психологічного та педагогічного.

В своїй роботі ми будемо виходити з того, що психологічний компонент, відповідно до методології та предмету дослідження психологічної науки, може бути представлений такими складовими як психічні властивості, стани та процеси. Педагогічний, відповідно, – усвідомленими, цілеспрямованими процесами (механізмами) їх розвитку, поєднання та прояву в діяльності. Таким чином, психолого-педагогічна компетентність буде представлена, з одного боку, певним "психологічним" та "педагогічним" змістом, з іншого, – певними "психологічними" та "педагогічними" функціями, процесами та механізмами. Поєднання цих двох складових здійснюється на основі свідомості та самосвідомості особистості, що характеризується рефлексивним (науковим) рівнем розвитку: усвідомлення педагогом своєї професійної (предметної) діяльності, професійних (соціальних) відносин і самого себе як суб'єкта діяльності, професіонала (Я-педагог).

Обґрунтування запропонованої ролі та місця психолого-педагогічної компетентності, на наш погляд, може бути здійснені двома кроками.

По-перше, з позиції змісту даного явища. Оскільки видовим, визначальним структурним поняттям є "компетентність", то, взявши за основу узагальнену структуру професійної компетентності викладача вназ (з "робочого" поняття, яке ми прийняли вище), охарактеризувати специфіку зовнішнього прояву її внутрішніх складових.

По-друге, з позиції функцій, процесів та механізмів. Проаналізувавши місце і роль психолого-педагогічного компоненту (компетентності) в системі професійної компетентності, дати остаточне визначення даного феномену, яке і стане основою для подальшого дослідження.

В контексті даної роботи, ми спробуємо окреслити тільки основні напрямки використання двох підходів, причому акцент зробимо безпосередньо на розгляді психолого-педагогічної компетентності з боку певного змісту – системи діяльнісно-рольових компонентів.

Відповідно до прийнятої нами позиції й базуючись на роботах вітчизняних науковців, представлених в науковій психолого-педагогічній літературі, стандартах вищої освіти, що знаходять свою реалізацію в навчально-виховному процесі вназ, основними змістовними, діяльнісно-рольовими компонентами психолого-педагогічної компетентності є професійні знання, вміння, навички, професійні якості, які ми повинні визначити і охарактеризувати.

Найбільш повно і широко в науковій літературі представлена категорія знань. Так, на сьогодні достатньо детально розглянуті типи знань,

вигляду. Вона є явищем, яке існує тільки в актуальних процесах або актах. Професійна діяльність, точніше сказати її зміст – професійні задачі, які необхідно вирішувати, і є тим каталізатором, навколо якого, за допомогою системоутворюючого елементу, проявляється дане явище. Тільки в контексті вирішення тих чи інших професійних задач ми можемо говорити про певні знання, вміння, навички і, відповідно, професійну компетентність та рівні її прояву. Дане явище проявляється з певною періодичністю та різною комбінацією елементів. Оскільки сама професійна діяльність безперервно змінюється: відпадають старі або з'являються нові елементи, у зв'язку з цим змінюється будова і характер змісту (знань, вмінь, навичок та ін.), які забезпечують діяльність. Вирішення професійної задачі дає новий досвід і переводить професійну компетентність на новий більш високий рівень.

Висновки. Таким чином, під професійною компетентністю викладача вназ ми розуміємо системну якість яка забезпечує відповідність його професійної діяльності вимогам професійного середовища вназ, і яка може бути представлена у вигляді сукупності певних підсистем.

Відтак, психолого-педагогічну компетентність ми можемо розглядати як системоутворюючу якість викладача вназ, яка забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію (самопідготовку і самореалізацію) в процесі вирішення професійних задач. Саме вона є "механізмом" самоорганізації, утворення та прояву професійної компетентності як цілісності у відповідності до вимог конкретної практичної діяльності.

Наступним кроком, який підтвердить або поставить під сумнів нашу позицію, є необхідність розгляду психолого-педагогічної компетентності як динамічного процесуального явища, сукупності внутрішніх процесуально-функціональних особистісних компонентів, що буде предметом нашого подальшого дослідження.

Резюме

В статті визначається сутність категорії "професійна компетентність викладача вищого навчального закладу (вназ)", теоретично обґрунтовується співвідношення особистісно-професійних феноменів "професійна компетентність" – "психолого-педагогічна компетентність" викладача вназ, розкривається сутність діялісно-рольових компонентів психолого-педагогічної компетентності викладача вназ.

Ключові слова: професійна компетентність викладача вищого навчального закладу, психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу, професійна діяльність, професійні знання, вміння, навички, професійні якості, вназ.

Резюме

В статье определяется сущность категории "профессиональная компетентность преподавателя высшего учебного заведения (вуза)", теоретически обосновывается соотношение личностно-профессиональных феноменов "профессиональная компетентность" – "психолого-педагогическая компетентность" преподавателя вуза, раскрывается

ін.), можна визначити як професійні якості: певну систему індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися). Більш повна характеристика даного компоненту компетентності представлена в наших попередніх роботах [1].

Таким чином, можна зробити висновок, що зазначені та охарактеризовані діяльнісно-рольові компоненти є результатом систематизації (поєднання) та прояву тих чи інших професійних підсистем. Тобто наше припущення про те, що професійна компетентність є зовнішнім вираженням психолого-педагогічної компетентності, має під собою підстави.

Але прояв діяльнісно-рольових компонентів, як і професійної компетентності в цілому, при вирішенні професійних задач (наприклад забезпечення організації навчально-виховного процесу) потребує активізації не однієї сукупності підсистем, тобто певної системи діяльнісно-рольових компонентів, а системи професійних якостей. Таким чином, характеризуючи сутність професійної компетентності викладача вчз, визначаючи місце і роль психолого-педагогічної компетентності, мова повинна йти про системну якість та механізм(и), що забезпечують її прояв.

Перш, ніж прийняти більш чи менш остаточне визначення поняття “професійна компетентність викладача вчз”, “психолого-педагогічна компетентність викладача вчз”, на наш погляд, необхідно більш детально зупинитися на аналізі положень (принципів), що будуть забезпечувати методологічну основу визначення та в подальшому побудови даних феноменів.

Так, базуючись на попередньому теоретико-методологічному аналізі професійної компетентності, попередніх результатах нашого дослідження, основними її принципами визначаємо наступні.

1. Системність: має певну сукупність елементів, які знаходяться у взаємовідносинах і зв'язках між собою, яка утворює певну цілісність, єдність.

2. Якісність. Складається (базується) із певної сукупності властивостей (якостей) особистості, що проявляються, утворюючи системну якість. Вона проявляється на межі взаємодії двох систем: внутрішньої – суб'єктивного середовища, та зовнішньої – об'єктивного середовища, що має свої властивості. Як і всякий процес (та результат як прояв процесу) може бути тільки цілісним утворенням, яке забезпечується зовнішньою функціональною ознакою, що витікає із зовнішніх вимог, та внутрішнім міцним взаємозв'язком та взаємозалежністю.

3. Детермінованість. Професійна компетентність характеризується не тільки наявністю зв'язків і відношень між елементами, що її утворюють, але й нерозривною єдністю з навколишнім середовищем, при взаємодії з яким, вона проявляє свою цілісність. Системоутворюючим елементом є психолого-педагогічний компонент.

4. Динамічність. Професійна компетентність не має статичного

які обслуговують педагогічну діяльність (Г.П. Щедровицький); види знань в структурі професійної компетентності (П.С. Решетников); психологічні компоненти в системі професійного знання педагога (Н.В. Кузьміна); знання з дидактики (М.В. Буланова-Топоркова), професійні педагогічні знання та їх найважливіші функції (І.Я. Лернер, П.С. Решетников); рівні сформованості знань (І.Я. Зязюн); “модель просування” особистості педагога по мірі оволодіння психолого-педагогічними знаннями та способами їх використання (В.А. Семиченко) тощо. Більш повна характеристика підходів до аналізу педагогічних знань представлена в наших попередніх роботах [1].

Але, якщо ми будемо розглядати знання з позицій змісту (в слід за більшістю науковців) як компонент психолого-педагогічної компетентності, перед нами постане проблема визначення концептуальної відмінності між знаннями психологічними, педагогічними, професійними, спеціальними, життєвими тощо.

Запропоновані в науковій літературі підходи характеристики знань базується на зовнішньому прояві психолого-педагогічної компетентності в професійній діяльності. Тобто визначальним є зовнішній фактор – сфера використання цих знань. Як би ми не характеризували знання: виділяли їх види, рівні, блоки, спрямованість тощо, розглядаючи їх в контексті змісту (зовнішній прояв – знання з позиції спостерігача) ми не зрозуміємо концептуальної різниці між двома поняттями: компетентність і психолого-педагогічна компетентність. Мова про знання, як і їх види, рівні, складові, типи, блоки тощо, може йти тільки в момент їх прояву – вирішення завдань професійної діяльності. Але, якщо поставити питання про подальшу їх долю: що є основою знань, де вони зберігаються, накопичуються і в якому вигляді? Куди діваються не правильні знання? Знання є явищем суб'єктивним чи об'єктивним? На ці та інші питання не можливо відповісти тільки з позиції змісту.

Г.П. Щедровицький зазначав, що знання і процес – два аспекти одного і того ж явища. Відповідно, можна зазначити, що особистість здійснює процес (мислення, діяльність) і залишає в якості слідів залишки дій, які спостерігач (зовнішній) фіксує у вигляді деяких статичних структур (знаки зв'язків), які потім називаються знаннями (змістовний аспект). Засвоєння цих статичних структур знання (знаків) включає його елементи в більш широкі структури, що визначають діяльність. Мати знання з психологістичної точки зору – значить вміти здійснювати діяльність.

Таким чином, постає потреба в аналізі знань з процесуальних позицій. Причому, треба не забувати три основних методологічних положення вітчизняної науки: по-перше, що знання є адекватним відображенням дійсності в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій тощо (знакова форма); по-друге, за своїм генезисом і способом функціонування воно є соціальним феноменом; по-третє, воно визначає діяльність.

Необхідно також зазначити, що знання є базою і однією із головних умов успішного формування наступних змістовних діяльнісно-рольових

компонентів психолого-педагогічної компетентності – вмінь та навичок.

Дослідження проблеми формування педагогічних вмінь та навичок, як одних із основних компонентів професійної компетентності педагога, в практиці вищої школи, почались ще на початку 20-х років ХХ століття, коли розпочинались спроби виділити в діяльності педагога окремі прийоми, часткові дії і класифікувати їх у відповідності з функціями педагогічної діяльності (дослідження С.І. Гусева, Н.Д. Левітова, Т.К. Маркар'яна, П.М. Парибока, Г.С. Прозорова, М.В. Соколова й ін.). В подальшому це знайшло відображення у формуванні декілька наукових напрямків дослідження педагогічних умінь.

Представники першого напрямку наукових досліджень (Н.В. Кузьміна, С.І. Кісельгоф, О.П. Акімова, Г.О. Засобіна, З.Ф. Леонова й ін.) основним принципом виявлення і класифікації педагогічних вмінь та навичок визначали компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний, яким відповідають певні вміння.

Науковці другого напрямку (В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков й ін.) за основу своїх досліджень брали загальні положення професіограми і на цій основі визначали систему теоретичних знань, перелік педагогічних умінь та навичок, необхідних для здійснення навчально-виховних функцій педагога-предметника.

Представники третього напрямку (Л.І. Уманський, Л.Ф. Спінін, М.С. Пашкова та інші) спрямували дослідження на зміст форм і методів формування педагогічних вмінь за окремими видами педагогічної праці.

Але, на думку більшості вітчизняних науковців, формування системи загально-педагогічних понять (знань), вмінь та навичок навчально-виховної роботи має бути найважливішим завданням професійної підготовки педагога у вищій школі (Н.В. Александров, О.М. Арсен'єв, Ю.К. Бабанський, А.В. Петровський, О.І. Пискунов, О.І. Щербаков й ін.). Вміння і навички, як одна із складових професійної компетентності та майстерності педагога, грають визначальну роль в кожній професійній діяльності. По-перше, тому, що вони, як і знання, є результатом навчальної та самостійної практичної діяльності, по-друге, як і знання, вони є основою для реалізації професійної діяльності.

Ефективність виконання кожної діяльності, у тому числі і педагогічної, в більшій мірі залежить від рівня володіння суб'єктом способами її виконання. В основі пошуку (або освоєння способу) лежить практика, яка на підставі багаторазового виконання певних дій створює необхідні умови для його засвоєння та “зміцнення”. Засвоєні та зміцнені на основі практичної діяльності способи дій, у вітчизняній психолого-педагогічній науці визначають як навички. Однією із характерних рис навичок є певний рівень автоматизму, тобто вони дають можливість не усвідомлювати кожну окрему операцію. Але не одна з цілеспрямованих дій не здійснюється цілком автоматично (Психологія, 1956).

Навички необхідні при виконанні всіх видів діяльності. Особливості та специфіка діяльності дають підстави для визначення певних видів,

класів та рівнів навичок (за прикладом знань). Але оскільки навички більш пов'язані з виконанням дій та операцій (а не діяльності в цілому), то в науковій педагогічній літературі, на наш погляд, не достатньо приділено уваги ролі даного складового компоненту діяльності. Відповідно, залишається не визначеною сутність даного феномену.

Натомість, великий акцент робиться на педагогічних вміннях, які, у відмінності від навичок, не передбачають засвоєння попередніх вправ. Хоча в науковій літературі зазначаються складні відносини між вміннями та навичками. З одного боку, вміннями можна володіти без наявності певних навичок, з іншого, вміння закріплюється і вдосконалюється у мірі оволодіння навичкою. Високий рівень вміння означає не тільки володіння навичкою, а й можливість використовувати різні навички для досягнення однієї й тієї ж цілі в залежності від умов діяльності [5].

Розглядаючи професійну культуру, компетентність, майстерність як єдність теоретичного і практичного аспектів готовності педагога до здійснення професійної діяльності, їх структуру більшість вітчизняних науковців розкривають у відповідності до підходу запропонованого В.О. Сластьоніним, І.Ф. Ісаєвим, О.І. Міщенко, Є.Н. Шияновим, яка може бути представлена через педагогічні вміння (з позиції змісту) [3, с.42].

Але знову ж таки, запропонована зовнішня змістовна характеристика вмінь та навичок не дає можливості повністю зрозуміти сутність даного компоненту психолого-педагогічної компетентності. В науковій літературі, при досить великій презентативності педагогічних вмінь, не має загальноприйнятого визначення поняття власне “вміння”. Дане явище розуміють як: регулятивну функцію – володіння складною системою психічних процесів і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності за допомогою знань і навичок, що має особистість (А.В. Петровський); виконавчу функцію – володіння способами навчання і виховання, що базується на свідомому використанні психолого-педагогічних знань (О.А. Абдуліна) тощо. Дуже часто уміння ототожнюють із здібностями, навичками, знаннями. Так Н.В. Кузьміна, педагогічні вміння визначає як здатність, яку людина здобуває на основі знань та навичок, в процесі виконання діяльності в нових умовах, причому, це не просто механічна їх комбінація, а кожний раз новий “сплав”. Відтак, професійна підготовка повинна бути спрямована на розвиток, перш за все, здатності створювати такий сплав [2, с.288].

На високому рівні розвитку педагогічні вміння виступають в якості генералізованої властивості особистості по володінню складною динамічною сукупністю психічних і практичних дій, спрямованих на вирішення професійних завдань. Їх визначення та стандартизація має відносний характер та зумовлені певними професійними функціями.

Діяльнісно-рольові характеристики професійної компетентності викладача вназ в загальному вигляді, базуючись на аналізі численних наукових підходів до розуміння сутності поняття “якість” (Є.К. Агудов, Л.Г. Кравченко, В.В. Морозов, О.І. Уємов, О.П. Шептулін, В.І. Свідєпський, Р.О. Зобов, І.Л. Мін'яйло, В.П. Кузьмін, С.Г. Шляхтянко й