

Наукове видання  
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск тринадцятий. Частина II.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактори: Павлюк Т.П., Лобачова Н.О.  
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 збігатися з думкою авторів.

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

## ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Здано до набору 21.02.07. Підписано до друку 01.03.07.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

*Серія: Педагогіка і психологія  
Випуск тринадцятий  
Частина II*

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

Ялта  
2007

**ББК: 74.04 М43**

**П 79**

**Для нотаток**

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 28 лютого 2007 року (протокол № 7)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.13. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – 300 с.

**Редакційна колегія:**

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;  
**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), 2007 р.

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ОСІБ З  
ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ. ПРОГРАМИ ПЕРЕВИХОВАННЯ**

*Бадьора Сергій Михайлович*

*викладач кафедри оперативно-тактичної підготовки  
Київський національний університет внутрішніх справ*

**Постановка проблеми.** Методика проведення профілактики девіантної поведінки (як, власне, і вся педагогічна практика) другої половини ХХ століття властива прагненням максимально диференціювати й індивідуалізувати педагогічний вплив. Це, зокрема, відстежуємо в теорії перевиховання. Йдеться про розробку детальної класифікації “об’єктів”, на які спрямовувалися зусилля педагогів (диференціація педагогічно занедбаних дітей і підлітків, важковиховуваної молоді й неповнолітніх правопорушників та злочинців тощо), та методики організації процесу перевиховання й виправлення – впровадження індивідуального підходу до кожного неповнолітнього, включаючи вивчення психологічних і фізіологічних особливостей розвитку, складу сім’ї, найближчого соціального оточення.

**Мета статті** – проаналізувати процес становлення у вітчизняній педагогічній практиці диференційованого та індивідуального підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками.

**Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.** Характерно, що вітчизняна виховно-профілактична робота з асоціально налаштованою молоддю формувалася у силовому полі психологічних досліджень В.Бехтерева, О.Лазурського, П.Блонського, М.Рубінштейна, а також педагогічних теорій А.Макаренка, В.Сухомлинського, В.Кашенка, Д.Фельдштейна тощо. Їхні психолого-педагогічні концепції ґрунтувалися на розумінні принципових відмінностей у розумовому, фізичному й моральному розвитку особистості, неможливості (й недоцільності) застосування єдиних виховних і перевиховних методів до всіх категорій підлітків, необхідності провадження індивідуальної роботи з кожним окремо взятим підопічним. Так, А.Макаренко акцентував потребу вироблення індивідуальної навчально-виховної програми роботи з важковиховуваними підлітками, побудованої з урахуванням ступеня деформації морально-етичної сфери індивіда, його попереднього (позитивного й негативного) життєвого досвіду, теперішніх прагнень, устремлінь тощо. Вирішального значення при цьому набувало введення неповнолітнього в “здоровий” колектив, що сповідував суспільно прийнятні цінності: необхідність навчання, значущість праці, почуття взаємодопомоги, відповідальності перед родиною, суспільством і державою, повага до законів і норм соціуму. Зрештою, сам дитячий колектив видатний педагог-практик розглядав як невід’ємну частину суспільства. Звідси маємо й розуміння процесу становлення та функціонування учнівського колективу як самостійного соціального організму в загальній системі суспільства. Відтак, “...виховуючи окрему особистість, ми мусимо думати про виховання всього колективу. На

практиці ці два завдання будуть вирішуватися лише сукупно й лише в одному загальному прийомі. У кожний момент нашого впливу на особистість ці дії обов'язково повинні спрямовуватися й на колектив" [1].

Окрім того, А.Макаренко сформулював ряд принципів виховно-корекційної роботи з асоціальною молоддю, що ґрунтуються насамперед на індивідуалізації й диференціації педагогічного впливу. Головні з них такі:

- організація різновікового дитячого колективу, в якому учні різного віку виконують неоднакові завдання, відповідно до їхніх вікових особливостей (так звана вікова диференціація);

- диференціація цілей трудової й навчальної діяльності, що передбачала органічне (а головне – пропорційне) поєднання суспільно значимих та особистісних мотивів;

- забезпечення (незважаючи на вікову різницю) рівноправності всіх членів колективу та можливості вільного вияву позиції й ініціативи кожним вихованцем (від планування й організації спільних заходів до оцінки їх результатів);

- поступове ускладнення навчальних, виховних та трудових завдань, зважаючи при цьому на принцип посиленості поставлених цілей;

- спрямування діяльності важковиховуваних підлітків на користь іншим людям (суспільно корисний компонент трудового виховання). Останнє, покликане формувати у вихованців навички врахування інтересів, бажань, позиції іншої людини й відповідно до цього вибудовувати власну лінію поведінки (йдеться про подолання егоцентризму, почуття "вседозволеності" тощо).

Важливою складовою виховної роботи з особами, поведінка яких має виразні ознаки девіантної й делінквентної (за А.Макаренко), є формування в характері підопічних відчуття колективізму. Колективізм виражається у згуртованості підлітків навколо спільності інтересів і цілей діяльності, в почутті товаришкості, відповідальності, свідомої солідарності молоді людини з суспільством. Характерно також, що А.Макаренко прагнув поєднати колективне й індивідуальне, інтереси та цілі всієї спільноти вихованців і глибоку повагу до особистості кожного учня. У такий спосіб реалізувалося головне завдання педагога – пошук індивідуальних підходів до дитини через колектив.

Відомий учений-педагог В.Кашенко ще в 30-х роках минулого століття розробив досить повну для свого часу класифікацію методів педагогічного впливу і корекції девіантної поведінки (завважимо, що запропонована ним класифікація методів корекції, а також принципи їх застосування отримали широке розповсюдження в роботі з неповнолітніми злочинцями). Зокрема, вчений пропонував розрізняти педагогічні й психотерапевтичні методи. До педагогічних (за В.Кашенком) відносимо: 1) метод суспільного впливу (корекція емоційно-вольової сфери, подолання страхів, метод ігнорування і культурного сміху, попередження жебракування, самоконтроль і самовиховання); 2) спеціальні методи (коригування відхилень у поведінці підлітків, вплив на їх характери); 3) метод трудового перевиховання; 4) корекція через раціональну організацію

<b>Чернишова Г. Ф.</b>	Комплексне програмно-методичне забезпечення педагогічної діяльності в оздоровчому дитячому центрі .....	240
<b>Чубук Р. В.</b>	Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю як психолого-педагогічна проблема .....	246
<b>Чупахіна С.</b>	Усвідомлення першокласниками результатів навчальної діяльності: сутнісний контекст педагогічної оцінки .....	254
<b>Янкович О. І.</b>	Професіоналізм педагога при впровадженні освітніх технологій .....	259
<b>Рибачук К. В.</b>	Історико-теоретичний аналіз філософських та психолого-педагогічних основ становлення вищої педагогічної освіти США .....	264
<b>Чулкова Л. А.</b>	Плюралізм концепцій в педагогіці Германії кінця ХІХ початку ХХ століть ...	271
<b>Сейдаметова З. С.</b>	Програмная инженерия и педагогические аспекты дисциплины «технология проектирования» .....	278
<b>Дрожжина Н. В.</b>	Розвиток виконавських здібностей вокалістів у контексті музичного мистецтва естради .....	284

<b>Прохорова Е. А.</b>	Моделирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов .....	163
<b>Рябова О. Е.</b>	Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища .....	171
<b>Редькина Л. И.</b>	Концептуально-теоретические основы полиэтнического воспитания молодежи	177
<b>Рицак Н. И.</b>	Сутність та завдання полі культурного виховання дітей .....	184
<b>Салюкова Г. Ю.</b>	Тенденції формування творчих зв'язків між Росією і Україною в аспекті розвитку музичного життя Харкова .....	188
<b>Сень Л. В.</b>	Перспективи розвитку американських шкіл .....	193
<b>Сороко Н.В.</b>	Роль інформаційних та комунікаційних технологій у професійному розвитку вчителя .....	198
<b>Соцька О.П.</b>	Діалог культури і дитини засобами знаково-символічної системи .....	203
<b>Ткаченко В. Т.</b>	Особенности целеполагания у лиц с ограниченными функциональными возможностями .....	210
<b>Тушева В. В.</b>	Полікультурна освіта в процесі професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ .....	215
<b>Фогель Т. М.</b>	Теоретичні засади виховання культури міжетнічних стосунків дітей	222
<b>Фоміна О. О.</b>	Тенденції розвитку педагогічної думки наприкінці ХІХ – початку ХХ століть .....	229
<b>Червяковская О. М.</b>	Сексуальные фантазии в подростковом возрасте .....	235

підліткового колективу. Натомість психотерапевтичні методи передбачали спеціалізоване медичне втручання – навіювання й самонавіювання, гіпноз, психоаналіз, переконання тощо.

Скажемо також і про індивідуальний підхід у роботі з особами, схильними до асоціальних проявів, обстоюваний у роботах Д.Фельдштейна (йдеться, зосібна, про його праці “Психологія виховання підлітків” та “Формування особистості дитини в підлітковому віці”). З метою максимальної диференціації засобів педагогічного впливу вчений пропонував розподіляти підлітків-правопорушників на п'ять груп. Схарактеризуємо коротко кожна з них. Так, представникам *першої групи* притаманні ряд примітивних, аморальних потреб та антисоціальних поглядів. Як правило, такі підлітки егоїстичні, агресивно налаштовані до оточуючих, не зацікавлені в навчанні й праці, а правопорушення скоюють цілком свідомо. Для перевиховання підлітків першої групи, на думку Д.Фельдштейна, необхідно залучати їх до суспільно корисної трудової діяльності, використовуючи при цьому притаманні їм завзяття й наполегливість. *Друга група* об'єднує неповнолітніх із деформованими потребами, які наслідують поведінку представників першої групи. Типовими рисами характеру цих підлітків виступають граничний індивідуалізм і егоцентризм, сварливість, неспроможність знаходити взаєморозуміння з іншими членами колективу, стійке бажання утискати слабших тощо. Впроваджуючи виховну роботу з підлітками другої групи, необхідно насамперед демонструвати свою довіру до них, уважно ставитися до їхніх досягнень, схвалюючи й стимулюючи до подальших успіхів. До *третьої групи* Д.Фельдштейн відносив молодь, що поєднує в собі як деформовані, так і позитивні потреби й зацікавлення. Однак притаманний їй егоїзм і слабкохарактерність спричиняються до формування асоціальних моделей поведінки. Найбільш ефективними методами роботи з ними дослідник вважав залучення до трудової діяльності, створення таких умов, які б давали можливість найповніше реалізувати себе, самоствердитися. *Четверта група* правопорушників представлена невпевненими в собі підлітками, які легко піддаються навіюванню, засвоюючи стереотипи поведінки своїх авторитетних товаришів (визначальним для них є вплив соціальної групи). Типологічно схожими на них убачаються й представники *п'ятої групи* – випадкові правопорушники – слабковольні, схильні до засвоєння будь-якого (у тому числі й негативного) впливу оточення. Найважливішими компонентами перевиховання підлітків останніх двох груп вважається (за Д.Фельдштейном) відновлення інтересу до нормального життя, демонстрація перспектив особистісного зросту, залучення їх до відповідальної, суспільно значимої роботи [2].

Таким чином, методика проведення профілактики правопорушень у середовищі неповнолітніх (в тому числі у режимних установах) передбачала чітке розрізнення чотирьох категорій підлітків: педагогічно занедбані діти, важковиховувані підлітки, неповнолітні правопорушники та неповнолітні злочинці. Ця класифікація заґрунтована передовсім на

врахуванні ступеня деформації морально-етичної сфери неповнолітнього, загальної емоційно-вольової спрямованості особистості, сформованості й стійкості негативних стереотипів поведінки. Отже, *педагогічно занедбанними* вважалися неповнолітні, позбавлені належного нагляду й виховання в сім'ї. Як правило, такі підлітки відстають у навчанні, ігнорують життя шкільного колективу, неадекватно ставляться до проявів соціальної активності, систематично порушують шкільну дисципліну тощо. Ураховуючи індивідуальну специфіку цієї категорії підлітків, доцільним убачалося застосування запобіжних заходів правопорушної поведінки (цілком можливо в майбутньому). Такими заходами виступали: посилений педагогічний контроль із боку шкільної адміністрації та вчителів, а в окремих випадках – комісій у справах неповнолітніх. Навчання і виховання педагогічно занедбаних підлітків здійснювалося у звичайній загальноосвітній школі або в школі-інтернаті (у випадках позбавлення родини батьківських прав, інших несприятливих сімейних умов).

Категорію *важковиховуваних дітей і підлітків* репрезентують звичайно особи віком від 11 до 15 років, які вже не піддаються звичайному впливу педагогів і батьків, негативно ставляться до навчання, трудової діяльності, нерідко пропускають школу, проводячи вільний час у неформальних молодіжних об'єднаннях, дворових компаніях. Аксиоматично, що їхня повсякденна поведінка має виразні ознаки асоціальної. Проте ця категорія молоді, як правило, ще не порушувала закон, хоча психологічно та морально вже готова до цього. Навчаються важковиховувани підлітки в загальноосвітній школі, однак в залежності від скоєних порушень можуть бути переведені в спеціальні заклади з посиленим режимом утримання (школи-інтернати, дитячі будинки, спеціальні професійно-технічні училища). Серед профілактичних заходів, застосовуваних до них, слід відзначити посилений контроль поведінки через уведення ряду обмежень і заборон (зокрема, ізоляція від асоціально налаштованих однолітків, заборона відвідувати зібрання “неформалів” тощо), активне залучення до трудової діяльності, поєднання морального виховання з правовим тощо. Останньому надавалося неабияке значення, адже основні його функції – розтлумачити суспільно-правові поняття “соціальної норми”, “правил поведінки”, “закону”, “кримінальної відповідальності” та сприяти усвідомленню необхідності їх дотримання в повсякденному житті.

*Неповнолітніми правопорушниками* цілком логічно називали дітей і підлітків, які вже ступили на шлях порушення закону (вчинили дії, що караються Адміністративним кодексом). Перевиховання, як правило, здійснювалося заходами спеціальних шкіл-інтернатів, професійно-технічних училищ, що забезпечували особливий режим утримання й контроль за подальшою поведінкою з метою попередження рецидивів. Обов'язковим був суворий облік неповнолітніх правопорушників у комісіях та інспекціях у справах неповнолітніх та призначення громадських вихователів, які відстежували подальшу лінію поведінки підопічних.

Зрештою, до категорії *неповнолітніх злочинців* належали підлітки, які

<b>Карпінська Т. В.</b>	Сутність і зміст наукової діяльності з музичного фольклору та фольклористики у вищій освіті України кінця 80-х років ХХ століття – початку 2000-х. ....	84
<b>Квітковська Н. В.</b>	Роль ранньої діагностики девіантних дітей та неблагополучних сімей у практиці їх виховання .....	89
<b>Ковальчук Г. В.</b>	Аспекти проблеми двомовності в одеському регіоні .....	97
<b>Колбіна Л. А.</b>	Особливості формування соціально-ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки .....	103
<b>Кондратенко Р. В.</b>	Зміст та структура готовності майбутніх вихователів до формування відповідальності дошкільників .....	110
<b>Кот Т. О.</b>	Педагогічні умови формування морально-етичних суджень у дітей молодшого шкільного віку .....	116
<b>Кумейко Т. А.</b>	Формування у майбутніх учителів готовності до запобігання конфліктів .....	123
<b>Кучеренко С. В.</b>	Ценностные ориентации в структуре личности .....	128
<b>Лов'янова І. В.</b>	Зміст математичної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід .....	133
<b>Мартинюк О. Б.</b>	Бесіда, як одна з основних форм навчання за Єнським планом .....	137
<b>Марченко Г. В.</b>	Історичне підґрунтя полікультурності освіти Донеччини .....	144
<b>Пішун С. Г.</b>	Ціннісні орієнтації як наукове поняття ...	153
<b>Пономарёва Е.Ю.</b>	Графические методы психодиагностики в изучении адаптационных процессов младших школьников .....	157

## Зміст

<i>Бадьора С.М.</i>	Індивідуальний та диференційний підхід до осіб з девіантною поведінкою. Програми перевиховання .....	3
<i>Бондаренко Г. П., Дроздова І. П.</i>	Теоретичні основи добору термінів фаху для навчання української наукової термінології російськомовних студентів-економістів сходу України .....	17
<i>Войналович Л. П.</i>	Розвиток національної освіти у полікультурному середовищі України в 20-30-х роках ХХ століття .....	23
<i>Горбунова Н. В.</i>	Слово та його лінгвістичні характеристики .....	28
<i>Гуренко О. І.</i>	Виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування у студентської молоді .....	36
<i>Дембіцька С. В., Яблочников С. Л.</i>	Керування якістю як елемент сучасної освітньої парадигми .....	43
<i>Діденко Н. Г.</i>	Розвиток діалогу і партнерства між європейськими освітніми структурами у забезпеченні якості вищої освіти .....	49
<i>Дмитрів О. В.</i>	Використання методу ситуативного навчання на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах .....	55
<i>Закирьянова И. А.</i>	Анализ состояния проблемы социокультурной подготовки учителей в мировой и отечественной практике .....	60
<i>Зсня А. О.</i>	Порівняльний аналіз граматичних явищ двох контактуючих мов як засіб підвищення ефективності навчання другої іноземної мови у вищому навчальному закладі .....	70
<i>Зсня Л. Я.</i>	Формування методичної компетенції вчителя іноземної мови старшої профільної школи .....	75

вчинили злочин, що карається Кримінальним кодексом, і дістали відповідний вирок суду. Виправлення й перевиховання здійснюється у виховно-трудових колоніях для неповнолітніх, що забезпечують сувору регламентацію життєдіяльності підлітка, ізоляцію його від асоціального оточення, примусове залучення до трудової діяльності (основний чинник перевиховання), морально-етичне, естетичне й правове виховання. Нагадаємо також, що для неповнолітніх злочинців, що піддаються перевихованню (за рішенням суду), вирок міг бути відстроченим або умовним.

Отже, можемо зробити висновок, що розподіл неповнолітніх, схильних до девіантної поведінки, на окремі групи, а відтак диференціація методів виховно-профілактичної роботи з ними відбувалися за такими ознаками:

1) розумовими, що передбачало виявлення індивідуальної схильності особистості до вивчення тих чи інших предметів гуманітарного, фізико-технічного, математичного, природничого циклів наук. На основі цього формувалася подальша програма профорієнтації та коригування життєвих планів підлітка;

2) морально-етичними, суть яких полягала в урахуванні ступеня деформації свідомості підлітка, його схильності до антисоціальних дій, загальної спрямованості характеру. Украй важливим було також з'ясування умов скоєння правопорушення або злочину (чи було це ситуативним, викликаним збігом певних обставин, чи ж спланованим заздалегідь, усвідомленим), мотивації дій тощо;

3) трудовими, що покликані виявляти здібності неповнолітнього до певних видів праці (ремесла) та, відповідно, формувати його подальшу орієнтацію на певну виробничу кваліфікацію. Така диференціація була якнайповніше представлена в програмах трудового виховання й освіти спеціальних професійно-технічних училищ, виховно-трудових колоній для неповнолітніх, де утримувані не лише привчалися до трудової діяльності, але й отримували відповідну технічну спеціальність;

4) естетичними, що вказують на необхідність розвитку естетичних здібностей і смаків особистості, можливу орієнтацію на професію митця. У межах режимних установ розвитку естетичних уподобань відбувався через участь вихованців у гуртках художньої самодіяльності, заняттях музикою, живописом, акторською справою і т.п.;

5) спортивними, що передбачають схильність індивіда до занять фізкультурою, спортом. У спеціальних навчально-виховних закладах, виховно-трудових колоніях педалювання розвитку спортивних уподобань вихованців зумовлювалося перш за все пропагандою здорового способу життя, відмовою від тютюнопаління, вживання алкоголю, психотропних речовин;

6) сімейними. Йдеться про вивчення складу родини неповнолітнього девіантна (повна чи неповна, благополучна чи неблагополучна), її матеріального достатку й зайнятості батьків, рівня їхньої педагогічної грамотності, з'ясування соціальних уподобань і життєвих устремлінь.

Загалом, про важливість діагностування умов родинного виховання підлітка вже неодноразово говорилося. Скажемо лише, що своєчасне виявлення соціальних девіацій у межах родини (алкоголізм, схильність до бродяжництва, злочинного способу життя або надмірна зайнятість батьків на роботі, часті відрядження і, як наслідок, неможливість контролювати дозвілля й поведінку дитини) дозволяє скоригувати методику проведення виховно-профілактичної роботи й усунути рецидиви асоціальних проявів (приміром, скоєння більш тяжких злочинів). Ясна річ, що вивчення умов життя підлітка в родині мало сенс лише в межах ранньопрофілактичної діяльності (власне, до скоєння злочину неповнолітнім) й покладалося в основному на шкільну адміністрацію, вчителів і класних керівників.

Вітчизняна педагогічна практика означеного періоду свідчить, що принцип індивідуалізації роботи з асоціально налаштованою молоддю передбачав комплексний підхід і складався щонайменше з трьох елементів. Насамперед це всебічне вивчення особистості підлітка, що передбачало з'ясування морально-психологічного клімату в його сім'ї (зокрема, контроль батьків за навчально-пізнавальною діяльністю й поведінкою дитини, тенденції сімейного виховання і под.), аналіз динаміки змін у шкільній успішності (як правило, про формування соціальних девіацій свідчить зниження інтересу до навчання, прогули уроків) та процесу формування і розвитку моральних рис і якостей характеру (ціннісні орієнтації, ставлення до колективу, вміння знаходити спільну мову з однолітками або навпаки ізольованість учня). Окремо слід сказати про оцінювання характеру спілкування підлітка у вільний (позашкільний) час, приміром, у компанії однолітків, неформальному молодіжному об'єднанні тощо. Важливо при цьому не лише зафіксувати участь неповнолітнього у відповідному неформальному угрупованні, але й з'ясувати, які потреби він задовольняє, обираючи таку форму дозвілля (прагнення до самоствердження, почуття соціальної захищеності, потреба в спілкуванні, вживання алкоголю, наркотиків, бажання задовольнити статеві потяги).

Найпоширенішими формами роботи тут виступали тактовні спроби педагогів дізнатися про друзів неповнолітнього, їх уподобання й смаки, спосіб проведення часу, а також відстежити вплив, який компанія справляє на підлітка. Для проведення адекватної індивідуалізованої та диференційованої профілактики цінну інформацію дає з'ясування суб'єктивного ставлення особи до себе, своєї поведінки, найближчого соціального оточення. В цілому означений період розвитку вітчизняної педагогічної науки характерний запеклою боротьбою із частковою або повною заміною позитивної діяльності неповнолітніх (маємо на увазі, зокрема, навчання, участь у різного роду гуртках, спортивних секціях, роботу, виконання суспільно корисних громадських доручень) безцільним гаєнням часу в дворових компаніях, що, як уже неодноразово підкреслювалося, зчаста мають соціально негативне спрямування. Наприклад, спостерігаємо широко впроваджувану пропагандистську кампанію, спрямовану проти захоплення молоддю західноєвропейськими та американськими музичними напрямками, відповідною манерою

сумнівом, позитивно впливає на результативність навчання.

В Україні багато співаючих людей прагнуть стати професійними естрадними співаками. І наскільки вдасться їм реалізуватися на професійній сцені, багато в чому залежить від педагога. У медиків існує «клятва Гіппократа», суть якої лаконічна – «не завдай шкоди!» У вокального педагога в руках здоров'я голосу і майбутнє співака, тому якими б методами не користувався педагог, головна мета – виховання фахівця, що володіє всім необхідним комплексом вокально-виконавської майстерності.

#### **Резюме**

У статті вивчаються проблеми розвитку виконавських здібностей вокалістів у системі музичного мистецтва естради. На основі особистого виконавського і педагогічного досвіду запропоновано оригінальну методику виховання професійних естрадних співаків.

**Ключові слова:** естрадний спів, вокальна педагогіка, діагностика.

#### **Резюме**

В статье изучаются проблемы развития исполнительских способностей вокалистов в системе музыкального искусства эстрады. На основе личного исполнительского и педагогического опыта предложена оригинальная методика воспитания профессиональных эстрадных певцов.

**Ключевые слова:** эстрадное пение, вокальная педагогика, диагностика.

#### **Summary**

The article is devoted to problems of developing of vocal performing abilities in the system of musical art of stage. There's original method of education of professional crooners is suggested on the basis of the personal performing and pedagogical experience.

**Keywords:** contemporary pop singing, vocal pedagogic, diagnostics.

#### **Література**

1. Емельянов В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: методические рекомендации для учителей музыки. – Новосибирск: Наука, сиб. отд., 1991. – 41 с.
2. Эстрадно-джазовый спів. Програма для вищих закладів культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації /укладач Н. В. Дрожжина/. – Х., 2006. – 28 с.
3. Клипп О. Я. Обучение эстрадному пению на музыкальных факультетах педагогических вузов. Дисс. канд. пед. наук. – М., 2003.
4. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. ИП РАН, МГК им. П. И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». – М., 2002. – 496 с.
5. Попов Н. Н. Постановка голоса для вокалистов. – 2-е изд., перераб. – М.: Сопричастность, 2002. – 80 с.
6. Риггс С. Как стать звездой. – М.: Guitar College, 2000. – 110 с.
7. Юссон Р. Певческий голос. – М., 1974. – 272 с.



інструментом виступає сам співак, його голос. Тому вокальний імпровізатор повинен тактично спланувати драматургію свого вислову, добре продумати синтаксис імпровізаційної мови, розраховувавши свої вокальні можливості.

З перших кроків навчання співака в роботі над вокально-педагогічним художнім репертуаром слід прищепити студентам уважне ставлення до поетичного тексту і глибоке проникнення в художній задум композитора. Співвідношення вербального та музично-інтонаційного ряду становить окрему проблему.

Навчання професійного співу вимагає залучення емоцій з метою правильної організації координації співацького процесу. Іншими словами, емоція – це не тільки художньо-виконавський засіб дії на слухача, але і найважливіший засіб досягнення технічної досконалості співацького голосу, тобто властивість, необхідна насамперед самому співакові для оволодіння ним технікою співу.

На початковій стадії навчання не слід давати студентам творів значної емоційної насиченості, оскільки це може порушити координацію співацького процесу у недосвідчених співаків.

Перспективи розвитку сучасної естрадної музичної культури вимагають підготовки таких виконавців-співаків, професійна майстерність яких включає високий рівень не тільки вокальної, але і пластичної культури, – тобто які володіють всім арсеналом виразних засобів.

Тільки постійна увага до учня дає педагогові можливість для вчасного використання тих або інших педагогічних прийомів щодо розвитку професійної майстерності. А чітке, об'єктивне спостереження за всіма стадіями розвитку учня значною мірою застерігає від помилок як у процесі виховання його на окремих етапах, так і у визначенні характеру майбутньої виконавської діяльності.

Під час індивідуальних занять викладач має фіксувати увагу як на позитивних, так і негативних аспектах розвитку студента в різні періоди навчання. На уроці повинна панувати сприятлива творча атмосфера. Адже виховання голосу – це тонкий психофізіологічний процес створення високопрофесійного співака-митця.

Велике значення у вихованні висококваліфікованого фахівця має особа самого вчителя. Ф. Шаляпін говорив, що «хороший вчитель повинен давати учням не тільки поради, але й яскраві приклади того, чого слід добиватися, а чого треба уникати» [4, с. 377].

Показ голосом – один з методів, яким користується автор статті. Комбінуючи метод словесного пояснення і показу голосом, педагог швидше досягає потрібного результату в рішенні вокально-технічних і виконавських завдань.

У музичному вихованні особистісні якості педагога грають виняткову роль. Особистість вчителя повинна поєднувати в собі вищий художній авторитет не лише педагога, який володіє спеціальними знаннями, але й близької людини – друга в життєвих і творчих справах. Це створює особливу атмосферу довіри і доброзичливості у вокальному класі і, поза

одягатися, спілкуватися, поводитися тощо.

Важливе значення мала також участь неповнолітнього в громадському житті (його активна чи пасивна позиція), ставлення до суспільно корисної праці та членство в піонерській чи комсомольській організації. Останні виступали чи не найголовнішими факторами морально-етичного виховання та соціального становлення особистості (соціалізації особи). Вивчення особистості підлітка та складання його детальної характеристики було головним завданням класних керівників, а в окремих випадках (приміром, після скоєння правопорушення або злочину) і представників комісій та інспекцій у справах неповнолітніх, громадських вихователів.

Наступним елементом індивідуальної виховно-профілактичної роботи вважалося прогнозування процесу виховання (або перевиховання й виправлення, якщо мова йде про заклади посиленого режиму утримання) неповнолітнього. Прогнозування результатів педагогічного впливу (“проєктування особи”, за термінологією А.Макаренка) заґрунтоване передусім на з'ясуванні недоліків у характері й поведінці особистості та наполегливому їх усуненні. Сутність педагогічного прогнозування якнайкраще схарактеризували сучасні дослідники В.Галузинський та М.Євтух, зваживши: “Робити... прогноз – це виявляти, що саме потрібно зробити для дальшого виховання: розвинути позитивні якості (які саме?), усунути недоліки (які саме?), якими методами діяти” [3]. Відзначимо також, що на сучасному етапі прогноз виховання безпосередньо залежить від диференційовано-групової чи індивідуальної програм виховання. Так диференційовано-групова програма виховання (відповідно – прогнозування результатів її спрямування й реалізації) складається для неповнолітніх, об'єднаних за певними критеріями в мікрогрупи. Для кожної з них найбільш ефективними виявляються однакові або схожі методи впливу, адже об'єднує їх єдина, спільна для всіх вихованців мета. Тимчасом індивідуальна програма педагогічної діяльності складається з урахуванням персональних особливостей конкретного підлітка і передбачає особі мету виховання та відповідні їй методи.

Стрижневою віссю педагогічної роботи з особами, схильними до соціальних девіацій, виступала безпосередня реалізація групових та індивідуальних програм перевиховання. Можна окреслити дві основні сфери такої роботи: суб'єктом педагогічного впливу був увесь колектив загалом та кожний конкретний неповнолітній зокрема. У першому випадку йдеться, власне, про формування ініціативного й відповідального активу групи та залучення його до безпосереднього впровадження виховних завдань. Мета шкільного педагога або вихователя в режимних закладах на цьому етапі передбачала перетворення лідерів із формальних (номінальних, визначених чи призначених вихователем) на неформальних (реальних ватажків), які, використовуючи свій авторитет, будуть впливати на решту колективу. Одночасно з цим напрямком впроваджувалася й індивідуальна робота з кожним вихованцем, що дозволяло диференціювати завдання та методи виховання, формулювати оптимальний комплекс вимог, визначати

засоби покарання, заохочення тощо Зрештою, поєднання групових та індивідуальних перевиховних програм спрямовувалося на формування в свідомості асоціально налаштованих неповнолітніх понять колективу, громадської думки, соціальних норм і етичних рухів поведінки, необхідності вчитися, чесно працювати, дотримуватися встановлених правових норм, власне, всіх тих понять, що характеризують процес соціальної адаптації особистості.

Специфікою індивідуального підходу до перевиховання утриманців режимних закладів слід також вважати вивчення мотиваційної сфери кожного неповнолітнього правопорушника, виявлення помилкових суджень у розумінні життєвих проблем і ситуацій, переорієнтація особистості на суспільні цінності й прийнятні правила поведіння. Профілактично-перевихована діяльність спрямовується, головним чином, на руйнування негативних настанов, уявлень, цінностей, мотивів і стереотипів поведінки антисоціального характеру та формування чітко усвідомлених позитивних ціннісних орієнтирів, прагнень. Останні покликані сприяти реабілітації після закінчення спеціальних професійно-технічних училищ, звільнення особи з виховно-трудова колоній, її подальшій самореалізації в суспільстві.

Ясна річ, що подолання негативних моделей поведінки – процес тривалий і неоднозначний. Він передбачає, зокрема, розв'язання цілого ряду конфліктів: “особистість – суспільство”, “особистість – соціальне середовище”, “особистість – група”, “особистість – особистість”. Ураховуючи вищезазначене, можна виділити наступні елементи соціально-педагогічної корекції девіантної поведінки:

1) діагностування порушень соціальних норм і законів шляхом аналізу їх складу й мотивів, виявлення стійких, рецидивних антисоціальних настроїв;

2) дослідження особистісного ставлення неповнолітнього до соціальних норм і вимог, а також до власної поведінки. Цікаво, що відношення підлітка до загальноприйнятих у суспільстві правил поведіння може бути різним: особистість може сприймати власну поведінку як нормальну, адекватну; особистість повністю оцінює свою поведінку, вважає її правильною; зрештою, особа може оцінювати моделі власного поведіння як негативні, негідні, проте неспроможна подолати тиск оточення (наприклад, у компанії однолітків або в середовищі інших вихованців режимних установ);

3) застосування відповідних стимулів і санкцій, спрямованих на переосмислення й переоцінку морально-етичних цінностей підлітка, зміну його життєвих устремлінь у напрямку до соціально прийнятних. Система стимулювання й покарання досить активно застосовувалася, зокрема, у виховно-трудова колоніях, спеціальних професійно-технічних училищах.

Слід сказати, що перераховані етапи корекції девіантної поведінки однаково прийнятні як для ранньопрофілактичної діяльності школи, сім'ї, так і для роботи з неповнолітніми правопорушниками в навчально-виховних закладах посиленого режиму утримання. В останньому випадку

пісні, як правило, не вимагають особливих віртуозно-технічних прийомів співу, хоча трудність їх виконання полягає в особливій простоті, виразності й природності їх інтерпретації. Краса та співучість української пісні, органічний зв'язок зі словом мають виняткове значення у вихованні музичного смаку.

Народна пісня містить у собі неочіненне багатство змісту, відчуттів, настроїв і образів, заснованих на національних особливостях української народної творчості, і має велике значення у вихованні майстра української естрадної вокальної школи. Побудована на природних мелодійних інтонаціях і ладо-гармонійних зворотах, народна пісня у вокально-педагогічній практиці сприяє правильному розвитку голосу студента.

Поєднання фольклору з різними видами естрадної і джазової музики стало одним з яскравих явищ сучасного музичного мистецтва ХХ–ХХІ століть. Процес асиміляції зумовив такі типи взаємозв'язків:

- естрадні й джазові обробки українських народних пісень;
- створення оригінальних композицій на фольклорній основі;
- використання народних інструментів в акомпанементі під час створення естрадних і джазових композицій;
- застосування автентичної фольклорно-співацької манери виконання (у вигляді додаткового забарвлення).

Складаючи естрадний репертуар, слід враховувати великий інтерес молоді до сучасної популярної пісні. Шляхом ретельного відбору потрібно виховувати у студентів критичне ставлення до її художнього рівня, уміння відрізнити талановиті твори від беззмістовних і вульгарних, тобто активно формувати музичний смак. Репертуар з естрадного мистецтва становлять твори сучасних вітчизняних та іноземних композиторів.

Джазовий репертуар складають, головним чином, теми, які набули широкої популярності. Це блюзи, евергріни Дж. Гершвіна, Дж. Керна, Дж. Мак-Хью, К. Портера, Р. Роджерса, В. Юменса, В. Янга, І. Берліна, В. Дональдсона, а також твори джазових музикантів і композиторів – Д. Гіллеспі, М. Девіса, Ч. Корі, Дж. Маллігена, Т. Монка, Ч. Паркера, С. Роллінгса, Д. Еллінгтона, К. Бейсі, Д. Брубeka та багатьох інших.

Важливе значення в джазовому виконавстві має вміння свінгувати. Вихованню у співаків відчуття свінгу, як головному елементу джазової музики, слід приділити максимальну увагу. Студенти-вокалісти повинні використовувати кожну можливість для вивчення і критично-аналітичного прослуховування записів провідних професійних колективів.

Важливою проблемою є гострий дефіцит нотного матеріалу, особливо розшифровок імпровізацій видатних майстрів джазу, необхідних для аналізу. Тому рекомендується записувати імпровізаційні лінії відомих професійних джазових музикантів, використовуючи аудіо- і відеозаписи.

Вивчення імпровізації розвиває слух, музичну уяву і пам'ять, допомагає глибше зрозуміти логіку опрацювання матеріалу і музичне мислення видатних імпровізаторів.

У мистецтві вокальної імпровізації разом з натхненням і інтуїцією має бути присутнім свідомий розрахунок, оскільки в даному випадку

- засвоїти методику викладання естрадно-джазового співу.

Еволюція вокального мистецтва на естраді вимагає від співаків точного й тонкого психологічного проникнення в емоційний і інтелектуальний зміст музичного твору. Сучасний співак-актор повинен уміти відтворити всі найтонші відтінки людських емоцій, оскільки специфіка естрадної драматургії передбачає глибоке занурення співака у внутрішні процеси «життя людського духу».

Естрадний виступ вимагає від співака величезної концентрації творчих зусиль для втілення художнього образу за мінімального часу. Співак на естраді – це лідер-співбесідник, здатний примусити себе слухати, підпорядкувати собі глядачів під час виступу. Уміння впливати на зал, налагодити з аудиторією пряме спілкування – це ті специфічні уміння, якими має оволодіти сучасний естрадний співак, використовуючи при цьому мікрофон як засіб досягнення художньої мети.

Мікрофон – це основний і найважливіший з усіх елементів роботи естрадного співака на сучасній сцені, який стоїть між реальним акустичним звуком і його представленням слухачам.

Велике значення під час використання звукопідсилювальної апаратури має формування навичку постійного слухового самоконтролю як під час навчання в класі, коли необхідні координації ще тільки формуються, так і в період творчої діяльності на сцені.

У класі естрадно-джазового співу студент навчається роботі з мікрофоном, мікшерним пультом, підсилювачем, ревербератором. Навички роботи з мікрофоном повинні бути доведені до автоматизму.

Кожен учень в процесі роботи має бути для педагога об'єктом постійної уваги та суб'єктом творчого діалогу-спілкування задля вивчення всіх його можливостей на кожному етапі розвитку.

Репертуар підбирається з урахуванням вокальної та художньо-виконавської підготовки студента. Він повинен бути завжди доступним у вокально-технічному та музично-художньому планах, корисним для розвитку голосу, культури і виконавської майстерності на певному етапі. Використовування непосильного репертуару може викликати негативні наслідки – від хвороб голосового апарату до моральних травм. Так само і більш просунутого співака не слід тримати на полегшеному репертуарі. Це може нівелювати процес його подальшого розвитку.

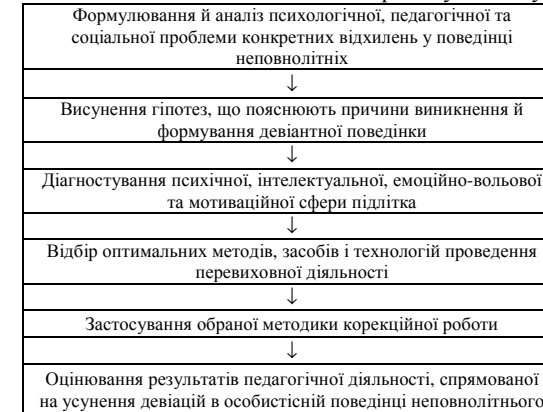
Таким чином, складаючи навчальну програму, педагог повинен підібрати вокально зручний і корисний репертуар для кожної стадії розвитку студента. Під час складання програми репертуару враховується характер дарування студента, тобто який стиль виконання йому більш притаманний.

Якщо студент на певному етапі ще не володіє правильним звуковеденням і диханням, рекомендується застосовувати вокально-педагогічний репертуар з обмеженим діапазоном (не більше 1–1,5 октав), на середній теситурі голосу, що не висуває складних виконавських задач.

Народну українську пісню слід широко застосовувати у вокально-педагогічній практиці на всіх стадіях навчання естрадного співака. Народні

корекція антисоціальних стереотипів поведінки, як уже зазначалося, має інтенсивний характер, а санкції – примусову форму (приміром, обмеження свободи пересування й спілкування з метою ізолювати неповнолітнього від негативного впливу соціального середовища тощо).

Для більш детального осмислення етапів профілактично-корекційної роботи з асоціально налаштованою молоддю пропонуємо таку схему:



Актуальним убагацьється всебічне осмислення проблеми диференціації кримінальної відповідальності неповнолітніх та умов їх утримання в режимних закладах. Як уже зазначалося, кримінальна відповідальність і покарання неповнолітніх регулюються й реалізуються насамперед із урахуванням їхніх вікових особливостей. Зокрема, береться до уваги відсутність необхідного життєвого досвіду, неспроможність адекватного реагування в складних життєвих ситуаціях, несформованість механізмів захисту від негативних впливів оточення, а також обставини, що вплинули на скоєння правопорушення (злочину). Таким чином, диференційований підхід до застосування кримінально-правових заходів має свої особливості. Перш за все, це вікові межі притягнення неповнолітнього до кримінальної відповідальності, призначення та виконання вироку. Зауважимо, що кримінальна відповідальність (згідно з положеннями Кримінального кодексу УРСР) встановлювалася за трьома віковими категоріями: за ряд найбільш тяжких і розповсюджених злочинів кримінальне покарання поширювалася на осіб, яким виповнилося 14 років; досягнення 16-річного віку давало можливість притягнення до суду за будь-який злочин; існували випадки, коли притягнення до кримінальної відповідальності було можливим лише по досягненні 18 років (приміром, за втягнення інших неповнолітніх у злочинну діяльність). По-друге, диференціація видів кримінальної відповідальності й покарання обов'язково передбачає врахування ступеня небезпечності скоєного злочину для суспільства. Відповідно до цього визначалася специфіка призначення й виконання окремих видів кримінального покарання (або заходів, що його замінюють), особливість відбування вироку та подальший нагляд і контроль за

неповнолітнім. Разом із тим, диференціацію кримінального покарання не слід розглядати як пом'якшення відповідальності за скоєне правопорушення.

З необхідністю урахування вікових особливостей розвитку неповнолітніх пов'язана й проблема притягнення до кримінальної відповідальності осіб, психічний та інтелектуальний розвиток яких не відповідає фактичному (паспортному) віку. Адже тут має значення не сам факт досягнення підлітком певного віку, а рівень його розвитку, запас знань і уявлень про відповідальність за свої вчинки, зрілість емоційно-вольової сфери, що відповідають певному віковому порозу. Відставання у віковому розвитку (інтелектуальному й вольовому) може бути спричинене психічними хворобами (тут набуває чинності положення про неосудність) або уповільненням загального нормального розвитку внаслідок несприятливих родинно-побутових умов, тривалої фізичної хвороби тощо. У таких випадках можемо говорити не про злочин, а про суспільно небезпечні дії (власне, таким чином ця проблема потлумачувалася статтею 3 кримінального кодексу УРСР). Характерно, що Пленум Верховного Суду СРСР із цього приводу ухвалив відповідну постанову, що визначала міру покарання: "За наявності даних, що свідчать про розумову відсталість неповнолітнього, суди, відповідно до вимоги статті 15 Основ кримінального судочинства, зобов'язані з'ясувати ступінь розумового відставання неповнолітнього... і згідно зі статтею 10 Основ кримінального законодавства може обмежитися застосуванням примусових заходів виховного характеру" [4].

Диференціація кримінальної відповідальності, застосування покарання передбачають також ретельне вивчення обставин, що супроводжували скоєння злочину, його передумов і мотивів. Сказане, зокрема, стосується неспроможності підлітків адекватно оцінювати й відповідно діяти в екстремальних ситуаціях, під впливом фізичного або психологічного тиску оточення. Проілюструємо сутність диференційованого підходу прикладом із судової практики. 16-річний Олександр П. разом із товаришем слухав музику в сараї. До них зайшли їхні знайомі, неповнолітні Ж. та О., й попросили магнітофон. Олександр П. відмовив їм. Образившись, Ж. та О. пішли, однак за кілька хвилин повернулись разом із фізично розвиненішим Петром Ч., який, заявивши, що "покарає жадог", зняв із Олександра П. годинник. Потім (як встановило слідство) мали місце інші агресивні дії з боку Петра Ч. Він, зокрема, запалив бенгальський вогонь біля обличчя Олександра П. Коли останній зробив зауваження Петру Ч., той почав бити його. Захищаючись, Олександр П. взяв із верстата чоботарський ніж і завдав удар Петру Ч., пошкодивши життєво важливі органи. Народний обласний суд, а потім і Верховний суд республіки визнали, що Олександр П. винен у завданні тяжких тілесних ушкоджень, скоєних під час бійки. Однак Верховний Суд СРСР кваліфікував це як дію, що перевищує межі необхідного самозахисту, проте скоєну в стані сильного душевного хвилювання, викликаного незаконними діями потерпілого [4]. Як бачимо, позиція Верховного Суду

У початковий період виховання студента, поряд з детальним ознайомленням з його фізичними даними, педагог повинен знайти найбільш природний і якомога короткий шлях до глибокого вивчення його індивідуальності. Педагогічна майстерність полягає не у нав'язуванні своїх методів, а в терплячому систематичному створенні сприятливого ґрунту для свідомого, завжди критичного їх сприйняття.

Знайти творчу іскру учня, сприяти її розвитку, спрямовуючи її, але не «тиснути» на індивідуальність майбутнього митця – ось у чому полягає сенс творчого підходу до вокальної педагогіки.

Використовуючи техніку резонансного співу на практиці, необхідно керуватися певними вокально-методичними настановами, які передбачають:

- грудочеревне дихання;
- високу позицію звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх голосів норми коливань нижньої та верхньої форманти;
- змішування головного та грудного резонування з переважною участю кожного з них для різної висоти звуків;
- вільне положення гортані;
- звільнення м'язів надставної труби (губи, щоки, язик та ін.) від напруження.

Робота зі студентом щодо оволодіння ним певною майстерністю виконавства висуває перед педагогом цілий ряд важких, конкретних завдань, успішне розв'язання яких у кожному окремому випадку потребує великого досвіду, глибокого аналізу та гнучкого підходу до виховання технічних і художньо-творчих здібностей студента.

Берегти вокальну і виконавську індивідуальність – одне із завдань педагога з естрадно-джазового вокалу. Педагог визначає, коли треба поставити студента в режим традиційного голосового тренінгу, а коли слід лише підкреслити особистісне. Так, вокально-технічні вправи для естрадно-джазових співаків спрямовані на академічну основу, в той час як у творчому процесі (особливо під час концертного виконання) слід підкреслювати індивідуальність.

Правильне формування голосу естрадно-джазового співака припускає уміння вільно оперувати вокально-виразними та дикційними засобами, які підпорядковані загальній виконавській меті – втіленню художнього образу (як музичного, так і сценічного).

За час навчання у класі естрадно-джазового співу студенти мають:

- оволодіти професійно-виконавськими навиками естрадних солістів-вокалістів у складі різних ансамблів та оркестрів;
- оволодіти специфічними вокальними прийомами, що характерні для різноманітних жанрів естрадної та джазової музики;
- одержати знання про історичний розвиток вокального виконавства в системі музичного мистецтва естради та джазу;
- набути досвіду концертних виступів;
- опанувати принципи та методи самостійної праці над художнім та навчально-педагогічним репертуаром;

- володіти принципами вокальної педагогіки;
- знати психофізіологічні закони співацького голосу;
- використовувати методику розвитку співацького голосу;
- знати особливості звукоутворення при використанні мікрофона;
- розуміти специфіку вокального виконавства в системі музичного мистецтва естради та джазу;
- мати достатні знання з історії, теорії естрадного й джазового мистецтва та суміжних дисциплін.

Сьогодні кількість охочих навчатися у вузі професійному естрадному співу постійно зростає. Тому особливо важлива діагностика обдарованості абітурієнта, що дозволяє ухвалити правильне рішення про перспективність до навчання.

Кожний, хто претендує на професійне навчання, повинен пройти фоніатричне обстеження на предмет придатності до вибраної співацької професії за станом голосової функції.

На сучасному етапі в діагностиці голосу естрадних співаків застосовуються традиційні методи прослуховування, де оцінюється вокально-технічна досконалість співака і визначається перспективність розвитку його голосу. Враховуються комплекси необхідних професійних даних: вокальних (красивий тембр голосу, наявність достатнього діапазону, відсутність недоліків голосоутворення), музичних (чистота інтонації, відчуття темпоритму, динаміки виконуваного твору), емоційних, сценічних.

Співбесідою визначається загальнокультурний і музичний рівень абітурієнта.

Під час консультацій встановлюються індивідуальні характеристики абітурієнта: стан загального і професійного здоров'я, тип нервової системи, швидкість засвоєння і запам'ятовування окремих технічних і музичних зауважень, працездатність, емоційна сприйнятливність.

На жаль, подібна традиційна діагностика не виключає суб'єктивність оцінки здібностей молодих співаків. Думки фахівців нерідко розходяться, тому що в членів приймальної комісії є відмінності в художньому смаку, досвіді, прихильності до тієї або іншої вокально-технічної манери співу і т.п. Очевидно, що необхідно розробити комплексний метод діагностики вокальної обдарованості естрадного співака на основі аналізу вокально-технічних і естетичних властивостей співацького голосу, виходячи з його об'єктивних акустичних характеристик.

Професором Морозовим розроблена подібна діагностика обдарованості академічного співака. За допомогою новітніх методів психоакустичного і психофізіологічного тестування проводиться оцінка основних вокально-музичних і художніх здібностей академічного співака з використанням комп'ютерних технологій [4, с. 368].

У естрадному вокалі таких досліджень не проводилося. Тому розробка методів діагностики естрадних вокалістів за допомогою комп'ютерних технологій – задача дослідників, що працюють над проблемами вокального мистецтва естради.

СРСР враховує вікові особливості неповнолітніх, що унеможливають (внаслідок, хоча б, відсутності необхідного життєвого досвіду або несформованості емоційно-вольової сфери) всебічний аналіз екстремальної ситуації та адекватну відповідь на агресивні дії оточуючих. Подібні ситуації нерідко трапляються у випадках хуліганських дій, вуличних бійок, крадіжок і т.п., скоєних неповнолітніми під тиском компанії однолітків. Отже, врахування обставин скоєння злочину підлітками дозволяє адекватно оцінити ступінь соціальної загрози відповідних вчинків та максимально диференціювати засоби перевиховання й виправлення.

Питання диференціації кримінальної відповідальності неповнолітніх передбачає також розрізнення поняття злочину та вчинків або дій, що не становлять загрози суспільству й можуть кваліфікуватися як “дитяче бешкетування”. Аналіз законодавчих актів (зокрема, Постанови Пленуму Верховного Суду СРСР від 3 грудня 1976 р.) дозволяє виділити певні критерії для розрізнення злочину та дитячого бешкетування. Отже, про звичайне дитяче бешкетування можемо говорити у випадках коли: а) дії підлітка не являють собою загрози для суспільства (наприклад, крадіжка велосипеда з метою покататися, крадіжка грошей у батьків та інших членів родини, бійка без будь-яких серйозних наслідків і под.); б) мотивація вчинку суттєво знижує соціальну небезпеку (приміром, ситуативна крадіжка в магазині, кіоску і т.п. предмета, що сподобався тощо). Вищезауважені причини не звільняють неповнолітнього від відповідальності, проте дозволяють замінити кримінальне покарання (зокрема, позбавлення волі) іншими видами перевиховного впливу. Так, у другій половині ХХ ст. практикувалися передача подібних справ на розгляд комісії у справах неповнолітніх, обговорення на засіданні товариського суду, взяття неповнолітнього правопорушника на поруки навчальним або трудовим колективом, застосування заходів адміністративного впливу.

Тимчасом, попри відносну “м'якість” (порівняно з покараннями, пов'язаними з реальним позбавленням волі) названих заходів покарання, вони передбачали моральні й правові наслідки для засудженого. Моральні наслідки забезпечувалися передовсім гранично негативною суспільною думкою та різким осудом правопорушних дій підлітків, кваліфікованих як “дитяче бешкетування”. Акцент переносився головним чином в етичну сферу й ґрунтувався на показові аморальності подібних вчинків, їх неприйнятності для кожного свідомого громадянина. Правові ж наслідки реалізувалися головним чином через взяття засудженого на облік в інспекції або комісії у справах неповнолітніх, призначення громадських вихователів, застосування штрафних санкцій. Значний вплив тут мали правообмеження, пов'язані з утриманням у спеціальних навчально-виховних закладах посиленого режиму. Загалом, передбачалося, що застосування подібних індивідуалізованих заходів (тобто призначених із урахуванням конкретних обставин і умов скоєння злочину) сприятиме усвідомленню підлітком своєї провини, викликатиме готовність нести відповідальність перед суспільством, пробуджуватиме прагнення виправитися.

Принципи індивідуального та диференційованого підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками застосовувалися також у процесі виховно-профілактичної діяльності режимних установ. Так, вікова специфіка засуджених (пластичність, відкритість до зовнішніх впливів, інтенсивність психічного й фізичного розвитку тощо) обов'язково враховувалася в роботі виховно-трудова колоній. Зауважені особливості неповнолітніх детермінували насамперед комплекс заходів цілеспрямованого виховного впливу, нормативи житлово-побутових умов утримання вихованців, характер і зміст трудового виховання. Індивідуалізація виховного (радіше, перевиховного або виправного) впливу колоній для неповнолітніх передбачала також поєднання справедливого, гуманного ставлення до засуджених із високою вимогливістю. Інакше кажучи, створення сприятливих умов для праці, загальноосвітнього та професійного навчання, естетичного і морального розвитку органічно сполучалося з вимогами ізоляції й режиму утримання, з обмеженнями свободи й чіткою регламентацією поведінки.

Диференційований підхід до процесу виправлення й перевиховання неповнолітніх правопорушників зумовив, на нашу думку, і поділ виховно-трудова закладів на колонії загального і посиленого режиму. Така класифікація зберігається донині. У колоніях загального режиму перебувають неповнолітні, які були вперше засуджені до позбавлення волі (наказ Президії Верховного Суду СРСР від 2 квітня 1985). Відповідно, засуджені повторно відбувають покарання в колоніях посиленого режиму. Слід зазначити, що режими у виховно-трудова колоніях для неповнолітніх відрізняються насамперед умовами утримання засуджених. Так посилений режим передбачає більш інтенсивний нагляд за вихованцями, суворішу регламентацію поведінки, можливість отримувати меншу кількість посилок, скорочення числа побачень тощо. У колоніях посиленого режиму відбувають покарання не лише підлітки з рецидивними проявами девіантної поведінки, але й ті, що намагаються лише імітувати зразкову поведінку й демонструвати повне виправлення. За свідченнями кримінологів і юристів, у виховно-трудова колоніях завжди знаходяться неповнолітні засуджені, які усією своєю поведінкою намагаються показати, що піддаються виховному впливу: приймають усі вимоги колективу, беруть активну участь у роботі, переживають своє злочинне минуле тощо. Тимчасом насправді це глибоке пристосуванство, мета якого – отримати деякі полегшення в режимі утримання. Не досягнувши своїх цілей, такі особи різко змінюють лінію своєї поведінки: починають погано вчитися й працювати, порушують дисципліну, стають пасивними в житті колективу. Подібне пристосуванство характерне не лише окремим індивідам, а й цілим групам.

Принцип індивідуалізації виховно-профілактичної роботи з молоддю, схильною до правопорушень, позначився й на програмах правової освіти. Аксіоматично, що для досягнення найбільшої ефективності правового виховання слід враховувати вікові соціально-психологічні особливості неповнолітніх, в силу яких їм надзвичайно важко оцінювати складні

мають науково-обґрунтованих і перевіренних на практиці методичних посібників, розробок з виховання фахівців-вокалістів в контексті музичного мистецтва естради. У зв'язку з цим особливо цінна фіксація педагогічного досвіду ведучих вокальних педагогів, які на практиці довели єдність теорії і практики, що створила оптимальні умови для плідної виховної роботи професійних естрадних співаків.

Принципи резонансної теорії мистецтва співу слугують теоретико-методологічною основою для авторської розробки методики постановки голосу естрадно-джазового співака. На нашу думку, загальна методологічна основа стратегії і тактики вокально-педагогічних методів естрадних і академічних співацьких шкіл базується на загальному принципі цілісності голосового апарату співака. Цей принцип полягає в тому, що всі частини голосового апарату: дихання, гортань, резонатори, – тісно взаємозв'язані між собою трьома видами прямих і зворотних зв'язків (нервово-фізіологічними, пневматичними, акустичними) та складають єдину систему.

Педагогічна практика автора статті показує, що виховання у молодих естрадних співаків резонансної техніки співу приводить до якісних результатів: точності інтонації, тембровій насиченості і рівності тембру на всьому діапазоні голосу, розширенню діапазону, тривалості дихання, володінню кантіленою, чіткій вимові, вільному володінню специфічними вокально-технічними прийомами естрадного виконання. Технічна свобода в співі визначає і уміння виразити голосом художні образи твору.

Розуміння мети своєї діяльності і своїх завдань у системі вищої музичної школи при підготовці естрадних співаків у поєднанні із психолого-педагогічними принципами роботи зі студентами дає можливість вокальному педагогу правильно орієнтуватися і діяти в навчальному процесі більш цілеспрямовано, максимально розвиваючи вокально-виконавські здібності майбутніх фахівців-вокалістів в області естрадного мистецтва.

Автором статті розроблена і реалізується в навчальному процесі вищих учбових закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації програма по дисципліні «Естрадно-джазовий спів» [2]. 12 лауреатських звань міжнародних і національних конкурсів естрадних співаків є результатом ефективної плідної педагогічної діяльності. Випускника класу Анатолія Костенка удостоєно звання Заслуженого артиста України.

Вокальна педагогіка вищої школи – це наука про навчання і виховання професійного співака. Вона є складовою частиною загальної педагогіки, яка розглядає виховання, як творчий процес. Тому у професійній діяльності педагог повинен керуватися головними дидактичними принципами:

- поєднання та взаємозв'язку освітнього і виховного процесів;
- поступовості і послідовності у навчанні;
- індивідуального підходу;
- єдності вокально-технічного та художнього розвитку.

Викладач, який проводить курс естрадного співу, має:

арсеналом, дуже важко. Ми дотримуємося думки, що шляхів виховання співака може бути багато. Але, як «всі дороги ведуть до Рима», так і різні шляхи і методи повинні вести до однієї мети – виховання фахівців, які володіють необхідною для самостійної роботи вокально-виконавською майстерністю.

Цікава думка відомого болгарського співака Н. Гяурова про методику «співу в мовній позиції» виказана в інтерв'ю вченому – досліднику академічного співацького голосу В. П. Морозову. На питання про перенесення мовних установок у спів Гяуров відповів:

*– Цього робити не можна. Це може бути як результат навчання, коли артист-майстер вже настільки легко і природно співає, що здається, він так само легко співає, як говорить!*

Морозов: – *Я запитав про це тому, що є педагоги, які будують на цьому навчання.*

Гяуров: – *Я уявляю собі, що у педагогів є бажання прискорити процес. Їм хочеться, щоб у учнів була така ж легкість у співі, як і в мовленні. Але, на жаль, до цього йде ще дуже тривалий і складний процес роботи.*

Морозов: – *Отже, спочатку треба влаштувати звук, а потім давати слово?*

Гяуров: – *Авжеж! Треба спочатку навчити людину співати, а потім правильна вимова вже легко зв'язується з природною вимовою, з чіткістю мовлення [4, с. 416-417].*

За наслідками узагальнення більш ніж сорокалітнього досвіду дослідження співаків різних професійних і вікових категорій В. П. Морозов висунув власну теорію мистецтва співу. «Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники» [4] – перша в Росії монографія, присвячена детальному науково-експериментальному вивченню ролі резонансної системи співака у формуванні високих професійних якостей його голосу.

Висновки з резонансної теорії Морозова мають велике практичне, вокально-методичне значення не тільки для академічних, але й для естрадних співаків.

Про важливу роль резонансу в співі, взагалі, відомо будь-якому грамотному вокальному педагогу. Але проблема в тому, що далеко не кожному вдається успішно реалізувати резонансний принцип в своїй педагогічній практиці.

Цілковито погоджуємося з думкою Морозова про ефективність і доцільність формування у співаків, перш за все, резонансних уявлень про власний голос у взаємозв'язку з діафрагматичним співацьким диханням. Проте, це положення потребує подальшої проєкції на специфіку вокального естрадного мистецтва.

Запропонований **огляд** наукових досліджень, методичних посібників і розробок в області постановки естрадного голосу дозволив зробити **висновки про неопрацьованість заявленої проблеми в теорії та практиці естрадного вокалу**. Педагоги, що працюють у цьому напрямі, не

життєві ситуації, вибрати оптимальний варіант дій. Тому засвоєння основних вимог права (концентрує в собі попередній досвід розвитку суспільних відносин) суттєво полегшує процес регулювання власної поведінки.

Невід'ємним елементом правового виховання виступав “тренаж” повсякденного дотримання норм права. Суть цієї методики полягала в формуванні у підлітків глибоко усвідомленого переконання, що дотримуватися законів необхідно повсякчас і навіть у побутових дрібницях. Наприклад, важливе значення мало роз'яснення, що зловживання алкогольними напоями, непристойна поведінка в громадських місцях, вимагання грошей у молодших, побиття слабших, псування таксофонів і т.п. – це не звичайне “дитяче бешкетування”, а правопорушення, що завдає шкоди суспільству й потребує належної правової оцінки. Правовиховний вплив ґрунтувався на поясненні аморальності, сорому протиправної діяльності, її цілковитої несумісності зі справжніми соціальними нормами та моральними цінностями. Ураховуючи вікові й розумові особливості неповнолітніх громадян, рекомендувалося також проводити спеціальні заняття, присвячені вивченню змін у законодавстві, правильній інтерпретації законів, тлумаченню правових норм та принципів їх застосування. Адже, як свідчать кримінологи, уявлення про закон і розуміння його суті часто не співпадають. Підліток може бути обізнаним із змістом відповідного закону, проте не розуміти його положень, особливостей застосування і под. Метою ж правової освіти було формування правової свідомості, що, на думку юристів і педагогів, “...виступає регулятором людської поведінки. Вона може орієнтувати людину на соціально корисну, правомірну... діяльність” [5].

Водночас одним із основних прийомів профілактики девіантної поведінки вважалася й демонстрація позитивних поведінкових зразків. Аналіз виховної роботи в загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, режимних закладах перевиховання й виправлення дозволяє зробити висновок про широке застосування таких форм демонстрації, як особистий приклад вихователя, ілюстрації моделей поведінки, запозичених із творів художньої літератури, використання окремих сторінок біографії видатних людей. Слід сказати, що прийом демонстрації обов'язково передбачав роз'яснення лінії поведінки особи (особистості вихователя, літературного героя чи відомого громадського, культурного діяча і под.) в тій чи іншій ситуації, окреслення обставин, що супроводжували відповідні вчинки та їх оцінку з погляду пануючих у суспільстві моралі, етики й права. Подібна методика зчаста застосовувалася у руслі правового виховання.

Кінець ХХ століття у вітчизняній педагогічній практиці характерний переосмисленням загальних принципів корекційно-профілактичної роботи з асоціальною молоддю. Найголовнішими з них виступають, зокрема, єдність діагностики, корекції й профілактики відхилень у поведінці; врахування загальних законів психічно-фізіологічного розвитку особистості; гуманістична спрямованість педагогічної й психологічної допомоги; пріоритетність профілактичних заходів, зорієнтованих на

попередження девіацій; своєчасність психолого-педагогічної допомоги; співчутливе ставлення до підлітка, розуміння його потреб і зацікавлень; задоволення потреб особи в продуктивному, соціально активному спілкуванні; спрямування на всебічний розвиток особистості молодшої людини; професіоналізм спеціалістів – психологів, педагогів, вихователів тощо. Непересічну роль у попередженні девіантної (в тому числі делінквентної) поведінки починає відігравати національно-патріотичне виховання, що ґрунтується на традиціях етнопедагогіки, народної моралі й етики.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки засвідчує й деталізацію цілей психолого-педагогічної роботи з особами, схильними до асоціальних проявів. Так, стратегічною метою діяльності вчителів, вихователів, представників комісій у справах неповнолітніх виступає насамперед соціальна адаптація правопорушників і неповнолітніх злочинців. Цілком очевидно, що поставлена мета покликана розвинути нормальну соціальну активність підлітків, пробудити інтерес до навчання, праці, спілкування з навколишнім соціумом, навчити адекватному сприйняттю дій оточуючих та здійсненню правильного вибору моделей власної поведінки. Важливою складовою навчально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів, виховно-трудова колоній слід також вважати прагнення прищепити асоціально налаштованому підліткови почуття поваги до членів колективу, бажання отримати в ньому відповідну соціальну роль і статус. Загалом же, діяльність перерахованих освітньо-виховних закладів зорієнтована на своєчасне нівелювання досвіду девіантної поведінки й актуалізацію позитивних (соціально прийнятних) моделей і стереотипів поведіння.

**Висновки.** Осмислюючи процес становлення у вітчизняній педагогічній практиці диференційованого та індивідуального підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками, слід акцентувати ряд ключових моментів. Насамперед це прийняття дефініції “важковиховувані діти і підлітки” (у 20-х роках минулого століття застосовувався термін “морально дефективні особи”) та пов’язана з цим класифікація об’єктів перевиховання й виправлення. По-друге, значним досягненням педагогічної теорії і практики була диференціація самого процесу виховання. Іншими словами, відбувався поділ неповнолітніх правопорушників на мікрогрупи за певними ознаками: розумовими, трудовими, економічними, естетичними, комунікативними, спортивними, ступенем деформації емоційно-вольової сфери, мотивацією злочинної поведінки тощо. Зрештою, зауважимо й індивідуалізацію застосовуваних методів виховно-профілактичної та виправної роботи. Використання останніх ґрунтувалося на всебічному вивченні особистості учня, сімейно-побутових умов його життя, впливу шкільного та позашкільного оточення і подібне.

**Резюме.** В статті проаналізовано процес становлення у вітчизняній педагогічній практиці диференційованого та індивідуального підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками, виокремлено ряд ключових

профілактики розладів голосової функції, спосіб її відновлення. Звідси і визначення самим автором цього методу: фонопедичний – лікувально-профілактичний. Критеріями фонопедичного методу є акустична ефективність (гучний і звучний спів), енергетична економічність (спів без шкоди для виконавця), біологічна доцільність (передача голосом емоцій).

Автор фонопедичного методу акцентує увагу на низькій ефективності емпіричного методу постановки голосу, який використовується в традиційних школах вокальної педагогіки. За визначенням В. В. Ємельянова, його методика адресована, перш за все, тим, чиї голосові дані не дозволяють успішно навчатися традиційними методами, і є підготовчою, допоміжною і фонопедичною по відношенню до вокальної педагогіки.

Система практичних прийомів розвитку естрадного голосу розроблена і запропонована Н. Н. Попковим у книзі «Постановка голоса для вокалистов» [5]. За визначенням самого автора, «книга є навчальним практичним посібником по створенню і розвитку естрадного (поп, рок, блюз, джаз – не академічного) професійного голосу» [5, с. 3]. Автор пропонує власну методіку постановки голосу, відмінну від традиційних методів навчання співу, які ґрунтуються на індивідуальному підході і обов’язковому контролі педагога за розвитком учня. Методика Попкова базується на самостійному навчанні без педагога за пропонуваним практичним посібником щодня «2-3 рази на день по 0,5-1 годині з перервами 3-5 годин» [5, с. 4] і розрахована на автоматичне формування голосу по мірі засвоєння матеріалу.

Теорія і методика навчання естрадному вокалу, яка заснована на техніці співу в мовній позиції, розроблена О. Я. Кліппом в дисертаційному дослідженні [3]. Кліпп обґрунтовано стверджує, що для постановки голосу естрадного співака оптимальною умовою є використання техніки слабкого імпедансу, основою – освоєння техніки співу в мовній позиції, як універсальної.

Розроблена Кліппом методика постановки голосу естрадних співаків заснована на системі принципів і зв’язана, перш за все, з проблемою формування основних співацьких навиків: дихання, звукоутворення та артикуляції. Постановка голосу співака в мовній позиції базується на основі змішаного регістра, відкритого і округлого звучання на всьому його звуковому діапазоні. Техніка співу в мовній позиції має на увазі стабілізацію гортані в нейтральному положенні, як при спокійній мові, а також природність артикуляційних рухів в мовній манері.

Метою нашої статті не є критика методів естрадної вокальної педагогіки, оскільки оцінка доцільності того або іншого методу, перш за все, повинна виходити з кінцевих результатів, до яких приводить педагогічний процес у цілому. З цього приводу доречно процитувати Р. Юссона: «Без шкоди для голосу можна співати, використовуючи будь-який тип вокальної техніки, але при одній умові: співати не дуже високо, не довго і не часто» [7, с. 176].

Виховати співака, який володіє необхідним вокально-технічним



11. Bagert D.J., Hilburn T.B., Hislop G., Lutz M., McCracken M., Mengel S. Guidelines for Software Engineering Education Version 1.0 (1999). – Technical Report: CMU/SEI CMU/SEI-99-TR-032. 1999. – 72 p.

12. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain. – New York, Toronto: Longmans, Green. 1956. – 152 p.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 784.9:792.7

## РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВОКАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЕСТРАДИ

*Дрожжина Наталя Володимирівна*

*доцент кафедри інструментів естрадного оркестру*

*Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського*

Сьогодні широка мережа навчальних закладів готує естрадних виконавців, у тому числі і вокалістів. Естрадна освіта охоплює всі ланки: початкову, середню й вищу. Це новий напрям вокальної педагогіки, в якому ще немає загально визнаних методик, принципів і педагогічних шкіл.

**Мета статті** – на основі загального огляду наукових досліджень, методичних посібників і розробок в області постановки естрадного голосу представити оригінальну методику постановки естрадного голосу, яку вироблено автором у ході багаторічної концертно-виконавської і педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження – вокал в системі музичного мистецтва естради. Предметом дослідження є сучасні методи навчання естрадному співу.

Досвід педагогів, що працюють в області постановки естрадного голосу, показав, що в практиці постановки голосу в естрадній манері найбільш часто застосовують метод «співу в мовній позиції».

Методика «співу в мовній позиції» розроблена американським педагогом Сетом Ріггсом. На думку автора, голос функціонує найкращим чином в результаті оволодіння технікою в мовній позиції. Суть запропонованого методу полягає в тому, що під час співу гортань повинна знаходитися в такому ж положенні, як і під час мовлення. Цей прийом дозволяє при співі користуватися голосом так само легко і комфортно, як і під час розмови, незалежно від регістра і гучності. Автор методу вважає, що тільки при розслабленій «мовній» гортані голосові зв'язки мають легко взаємодіяти з потоком повітря, що видихається. До книги С. Ріггса «Как стать звездой» [6] додається практичний аудіокурс занять, де за допомогою спеціальних вправ формується техніка співу, яка припускає функціонування голосового апарату в співі з таким же ступенем свободи, зручності і легкості, як і в процесі спокійної мови, незалежно від умов фонації, тобто техніка співу в мовній позиції.

Фонопедичний метод розвитку співацького голосу запропоновано В. В. Ємельяновим. Методичні рекомендації Ємельянова висловлені в посібнику для вчителів музики «Фонопедический метод формирования певческого голосообразования» [1]. Фундаментальним принципом фонопедичного методу розвитку голосу є голосові сигнали домової комунікації. Розроблені автором концепція, підхід і метод роботи з голосом істотно відрізняються від традиційних і пропонуються як засіб

моментів.

**Ключові слова:** виховання, правопорушники, соціум, підліток.

**Резюме.** В статтю проаналізовано процес становлення в оточеній педагогічної практиці диференційованого і індивідуального підходів в роботі з несповітними правопорушителями, виділено ряд ключових моментів.

**Ключевые слова:** воспитание, правонарушители, социум, подросток.

**Summary.** In the article, becoming in Ukrainian pedagogical practice the differentiated and individual approaches is analyzed in work with minor offenders, the row of key moments is selected.

**Keywords:** education, offenders, society, teenager.

**Література**

1. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М., 1957. – Т. 5.
2. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М., 1978.
3. Галузинский В.М., Свтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Миньковский Г.М., Тузов А.П. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 215 с.
5. Правовая культура и вопросы правового воспитания. – М., 1974.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 378

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОБОРУ ТЕРМІНІВ ФАХУ ДЛЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ СХОДУ УКРАЇНИ

*Бондаренко Галина Петрівна*  
*асистент*

*Східноукраїнський національний університет імені В. Даля*

*Дроздова Ірина Петрівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Харківська національна академія міського господарства*

**Постановка проблеми.** Головним завданням навчання мови спеціальності в сучасному ВТНЗ є розвиток комунікативних здібностей, тобто навчання мови як реальному засобу спілкування між спеціалістами, причому спілкування як у формі безпосередніх усних контактів (бесіди, виступи на конференціях, семінарах, лекції, дискусії тощо), так і в писемній формі (пошук інформації через журнали, книги, статті, мережу Internet). Предметом навчання в цьому випадку є ті слова та словосполучення, які складають мову даної спеціальності, тобто термінологію фаху.

Це обумовлено тим, що термінологія в науковому тексті (основі навчального процесу) несе на собі центр ваги повідомлення, значною мірою впливає на формування інформаційної основи висловлювання, є засобом інтелектуалізації та уніфікації, центральним елементом мови спеціальності, носієм основного предметного змісту, понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності. „Активне володіння термінологією полегшує процес навчання, формує вокабулярій майбутнього фахівця; підготовленому спеціалісту допомагає вдосконалити

рівень своєї компетентності, поліпшувати процес взаєморозуміння з колегами, творчо вирішувати виробничі завдання” [1, с. 97], підвищує ефективність праці, продуктивність виробництва, допомагає краще орієнтуватися у безпосередніх ділових відносинах. Однак у російськомовних регіонах процес оволодіння українськими термінами фаху ускладнюється близькою спорідненістю української та російської мов, що створює у російськомовних студентів ілюзію легкості сприйняття українських термінів, повного та правильного їх розуміння, часто призводить до того, що в студентів формується звичка задовольнятися поверховим сприйняттям тексту, довільним перекладом (калькуванням) багатьох термінів чи навіть ігноруванням власне українських термінологічних, заміною їх російськими.

У зв'язку з цим особливою **актуальності** набуває вдосконалення пропонувані методик добору лексичного (термінологічного) мінімуму відповідно до комунікативних потреб фаху студентів та специфіки мовленнєвого оточення Сходу України.

**Метою** статті є висвітлення методичних аспектів добору економічної термінології для укладання навчального словника-мінімуму з урахуванням комунікативних потреб студентів економічних спеціальностей та специфіки навчання української мови як другої в умовах російськомовного оточення.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язати наступні **завдання**: визначити загальний обсяг вузькоспеціальної термінології, що підлягає засвоєнню студентами-економістами на заняттях з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”; скоригувати дібраний термінологічний матеріал з урахуванням мовленнєвої специфіки регіону, з метою запобігання та подолання інтерферуючого впливу російської мови; визначити коло професійно-наукових мовленнєвих ситуацій, що сприятимуть активному засвоєнню термінологіки.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема раціонального добору термінологічного мінімуму для активного засвоєння фахового навчального матеріалу в лінгводидактиці посідає значне місце. Вона активно розробляється в практиці викладання російської мови як іноземної (Б.В. Беляєв, С.Ф. Буличова, Л.Г. Вишнякова, М.Д. Зинов'єва, Ю.А. Лігачова, Л.А. Пекарська, Є.І. Мотіна) та іноземних мов (Г.В. Скуратівська, Л.Я. Василенко, Я.М. Колкер). На думку зазначених дослідників, словник-мінімум має відповідати таким вимогам: відбивати своєрідність функціонування термінологічної системи української мови, зберігаючи при цьому природну для мовлення тематико-ситуативну організацію матеріалу й обумовлені нею зв'язки мовних елементів; покривати найбільш актуальні для даного фаху тексти; забезпечувати розуміння спеціальних термінів у текстах зі спеціальності.

При доборі термінологічного мінімуму для навчання професійного мовлення майбутніх фахівців економічних спеціальностей нами було враховано здобутки науковців щодо принципів добору та презентації навчального мовленнєвого матеріалу: Н.З. Бекеєва, З.І. Даунене, М.Б. Екби,

**Висновки.** Таким образом, в статье представлены спецификации таксономии Блума дисциплины «Технология проектирования». В дальнейшем планируется педагогическая детализация представленных спецификаций шестимерной таксономии Блума, анализ типичных трудностей и ошибок при изучении дисциплины «Технология проектирования».

**Summary.** We discuss development of teaching methods, reflected modern progress of the technologies, media and telecommunication (TMT-technologies) in the paper. We describe changes, happenings in technologies of the software developments, dictating the revision of the teaching methods. The six-level's specifications of the Bloom's taxonomy for the "Technology of design" course are presented.

**Keywords:** software engineering, design, Bloom's taxonomy.

**Резюме.** В статье рассматривается совершенствование методик преподавания, обусловленное современным развитием технологий, медиа и телекоммуникаций (ТМТ-технологий). Описаны изменения, произошедшие в технологиях разработки программного обеспечения, диктующие пересмотр методик преподавания. Представлены спецификации шестимерной таксономии Блума для дисциплины «Технология проектирования».

**Ключевые слова:** программная инженерия, проектирование, таксономия Блума.

**Резюме.** У статті розглядається вдосконалення методик викладання, що обумовлене сучасним розвитком технологій, медіа і телекомунікацій (ТМТ-технологій). Описані зміни, що відбулися в технологіях розробки програмного забезпечення, які в свою чергу диктують перегляд методик викладання. Представлені специфікації шестивимірної таксономії Блума для дисципліни «Технологія проектування».

**Ключові слова:** програмна інженерія, проектування, таксономія Блума.

#### Литература

1. Eye to the future. How technology, media and telecommunication advances could change the way we live in 2010. – London: The Creative Studio at Deloitte & Touche LLP. 2006. – 22p.
2. Denning P.J., Dargan P.A. A Discipline of Software Architecture. // Interactions. Volume 1, Issue 1, Jan. 1994. – ACM Press: New York. – pp. 55–65.
3. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус.яз., 1992. – 740 с.
4. Andriole S.J., Freeman P.A. Software systems engineering: the case for a new discipline. // IEEE Software Engineering Journal, May 1993. – pp. 165–179. – p.166.
5. Norman D. Human centered design // Technology Review. 1996. 5 (July). – pp.47-53.
6. Jaccheri L., Osterlie Th. Can we teach Empirical Software Engineering? // Proceedings of the 11th IEEE International Software Metrics Symposium (METRICS'05) – Volume 00. – IEEE Computer Society, 2005. – 10p.
7. Jorgensen M., Dyba T., Kitchenham B. Teaching Evidence-Based Software Engineering to University Students // Proceedings of the 11th IEEE International Software Metrics Symposium (METRICS'05) – IEEE Computer Society, 2005. – 24p.
8. Dyba T., Kitchenham B., Jorgensen M. Evidence-Based Software Engineering for Practitioners. // IEEE Software, 2005. 22(1). – pp. 58–65.
9. Kitchenham B., Dyba T., Jorgensen M. Evidence-Based Software Engineering // International Conference on SE (ICSE), 2004, Edinburgh. – pp. 273–281.
10. Meyer B. Software Engineering in the Academy // IEEE Computer, vol. 34, num. 5, 2001. – pp. 28-35.

Таблица 2.

**Таксономия Блума для изучения дисциплины «Технология проектирования» (ТП)**

Уровень	Определение	Пример глаголов	Пример поведения на «ТП»
<b>Знание</b>	Студент воспроизводит или определяет информацию, идеи и принципы в приблизительной форме.	Писать Перечислять Отмечать Называть Устанавливать Определять	Студенты будут в состоянии пересказать содержание изучаемых тем, а также различных статей по тематике «ТП».
<b>Понимание</b>	Студент транслирует, понимает или интерпретирует информацию, базирующуюся на предыдущем изучении.	Объяснять Суммировать Перефразировать Описывать Иллюстрировать	Студенты будут объяснять цели методов и исследований
<b>Использование</b>	Студент выбирает, передает и использует данные и принципы для завершения проблемы или задачи в минимальном направлении.	Использовать Вычислять Решать Демонстрировать Применять Конструировать	Студент будет способен использовать один метод для экспериментирования.
<b>Анализ</b>	Студент различает, классифицирует, и связывает предположения, гипотезы, свидетельства или структуру утверждений или вопросов.	Анализировать Сравнивать Сопоставлять Отделять	Студенты будут сравнивать, сопоставлять различные методы и исследования.
<b>Синтез</b>	Студент выявляет происхождение, интегрирует и комбинирует идеи в продукт, план или предложение, которое новое для него.	Создавать Проектировать Выдвигать гипотезу Изобретать Разрабатывать	Студенты будут проектировать исследование, выбирая возможные комбинации различных методов.
<b>Оценка</b>	Студент оценивает, формулирует и аргументирует оценку, критикует на базе специфических стандартов и критериев.	Оценивать Рекомендовать Критиковать Оправдывать	Студенты будут определять эффективность используемых методов программного инжиниринга, технологии проектирования.

М.Д. Зинов'євої, І.В. Рахманова, А.С. Супруна, Н.М. Шанського, Л.В. Щерби тощо

Лінгводидакти по-різному підходять не тільки до вирішення проблеми принципів добору термінологічного мінімуму, а й до їх трактування. Стосовно нашого дослідження актуальним є положення М.Б. Екби, що вважає провідними принципами добору лексичного мінімуму „комунікативну значущість і частотність” [5, с. 4], завдяки яким в мінімізованому обсязі (але необхідному й достатньому для розв'язання навчально-професійних комунікативних завдань) має бути представлена лексична система мови, що обслуговує певну сферу знань. На цій підставі ми визначали наступні критерії добору термінологічних одиниць для засвоєння студентами економістами: відповідність пропонованого реєстру термінів потребам лексичного забезпечення висловлювань, передбачених вимогами фаху; забезпечення зв'язку між роботою зі збагачення мовлення студентів термінолексемами із засвоєнням нормативної бази української мови; здійснення доступних міжмовних зіставлень з метою запобігання явищам інтерференції та зацікавлення студентів спільним та відмінним у терміносистемах російської та української мов; урахування потреб викладання фахових дисциплін (мікроекономіки, макроекономіки, економічної теорії тощо).

Добір термінологічної лексики для навчання економістів проходив за пропонованою М.Д. Зинов'євою [2] схемою в чотири етапи.

На першому етапі, проаналізувавши підручники та програми зі спеціальності, нами було визначено загальний обсяг вузькоспеціальної термінології. Тексти підручників було обрано як об'єкт аналізу з точки зору вузькоспеціальної термінології тому, що саме на їх матеріалі формується фахове мовлення студентів. До підручників висувалися дві вимоги: стабільність та універсальність, – тобто тривале використання в навчальному процесі максимальною кількістю ВНЗ України.

Ураховуючи, що оптимальні умови навчання лексики вимагають обмеження навчального списку слів, на другому етапі з загального обсягу вузькоспеціальної термінологічної лексики ми виділили лише ту, яка є базовою для всіх без винятку економічних спеціальностей, не належить до термінів вузької спеціалізації (як-от банківські: *вальвація, дезінтермедіація, депорт, дискант, емеритур тощо*), що вивчаються на старших курсах і не є зрозумілими для всіх студентів-економістів; має певну специфіку при перекладі українською мовою (*ссуда – позичка, налог – податок, смета – кошторис*). Наявність лексичних відмінностей української та російської економічних терміносистем спонукала нас провести зіставлення термінологічного матеріалу обох мов.

Про значення прийому зіставлення для зменшення інтерферуючого впливу першої мови (у нашому випадку російської) писали: О.М. Беляев, І.М. Мельниченко, Н.А. Пашківська, Є.Д. Поліванов, А.Є. Супрун, М.П. Успенський, І.Г. Чередниченко, В.М. Чистяков, Л.В. Щерба тощо. Відмічено, що прийом зіставлення сприяє усвідомленню фактів рідної і другої мов (Н.І. Смирницький, А. Стржижова).

Порівнюючи значення і звуковий склад економічних термінів української і російської мов, ми виділили типи термінолексем, що мають входити до навчального словника-мінімуму. Це насамперед терміни й термінологічні сполучення, які при перекладі з російської мови: не повторюють російських лексем, а мають специфічні українські варіанти (*спрос – попит; налог – податок; убытки – збитки; галопирующая инфляция – навальна інфляція тощо*); мають орфографічні відмінності (*дезинфляция – дезінфляція; сумма – сума; дистрибьютор – дистриб’ютор тощо*); відрізняються граматичною категорією роду (*распродажа – розпродаж; просрочка – прострочення тощо*); мають інші приєднанні варіанти термінологічних сполучень (*задолженность по счету – заборгованість за рахунком; котировка по закрытию биржи – котирування після закриття біржі тощо*);

Пропонований підхід до добору економічних термінів зумовлений специфікою вивчення української мови як другої. Завдяки чому відбувається спонтанне засвоєння студентами певної частини споріднених термінологічних лексем і виникають труднощі при засвоєнні специфічних питомих українських економічних термінів. У мовленні студентів трапляється значна кількість лексичних недоліків, пов’язаних з незнанням лексичної структури українських термінолексем і, як наслідок, заміною їх російськими й калькованими термінами. За таких умов орієнтація на термінологічний мінімум, що виразно демонструє особливості української економічної термінології, є доцільною і методично виправданою.

Зважаючи на те, що в кількісному плані ефективність навчання лексики обумовлюється, як зазначає М.Д. Зинов’єва, двома факторами: „1) кількістю годин, відведених навчальною програмою на активізацію вузькоспеціальної термінології й 2) кількістю термінологічних одиниць, які можуть бути активізовані на одному занятті” [2, с. 53], на третьому етапі ми визначили кількість термінів, що може бути активно засвоєна за одну годину заняття. Приймаючи середній темп засвоєння термінології в межах 7-9 термінолексем за академічну годину, ми визначили, що за 28 годин практичних занять з української мови, студенти можуть продуктивно засвоїти (знати їхню дефініцію та активно, контекстуально виправдано використовувати у власній мовленнєвій діяльності) близько 196-252 термінологічних одиниць. Більша кількість термінів, представлена на одному занятті, лише ускладнить процес засвоєння, призведе до перевантаження пам’яті студентів, погіршить процес сприйняття матеріалу, ослабить увагу до виучуваного. Як наслідок, ми не зможемо досягти поставленої мети – збільшити активний термінологічний запас кожного студента, терміни будуть засвоюватися на рецептивному рівні й потрапляти до складу лексики пасивного вжитку.

Наші підрахунки збігаються з даними психологів. Кількість елементів, які може запам’ятати короткотривала людська пам’ять, вираховують за формулою  $7 \pm 2$ , що отримала назву „магічного числа сім плюс мінус два”, „гаманця Міллера”, „магічного числа Міллера” [3, с. 193]. На сьогодні цей числовий показник став основою для поурочного

нежели ошибках преподавателя.

Таблица 1

**Дисциплины, необходимые для изучения предмета «Технология проектирования»**

Фундаментальная компонента	Компонента основ программирования	Компонента системного программирования	Компонента оформления проектов
Конкретная математика	Программирование	Специальные языки программирования	Программное обеспечение SOHO
Базы данных и информационные системы	Объектно-ориентированное программирование	Операционные системы	Документальное сопровождение программных продуктов
Структуры данных и анализ алгоритмов	Интернет-ориентированное программирование	Системное программирование	

Для установления педагогических целей дисциплины «технология проектирования» нами были использованы уровни учебных целей в соответствии с таксономией Блума [12].

**2. Таксономия Блума.** Американский психолог Бенджамин Блум (см. <http://www.officeport.com/edu/blooms.htm>) идентифицировал шесть уровней в пределах познавательной (когнитивной) области (знание, понимание, приложение, анализ, синтез, оценка) от самого низкого уровня – простого вспоминания или называния фактов, – к все более и более сложным и абстрактным умственным уровням, а затем и к самому высокому уровню – который классифицирован как оценка. Два нижних уровня относятся к собственному знанию и пониманию, а остальные четыре – к интеллектуальным навыкам. Блум считал, что для максимального достижения образовательных целей необходимо с самого начала вовлекать студентов в более сложную интеллектуальную деятельность. Успешность достижения конечного педагогического результата зависит от прочности усвоения студентом каждого уровня. Чем выше уровень усвоения, тем глубже знания, приобретенные студентом.

Навыки в когнитивной области возвращаются вокруг знания, понимания и «думания» на специальные темы. На низших уровнях находятся знание и понимание, на более высоких – применение, умение анализировать, создавать и оценивать. Применение проектного метода ориентировано на достижение в процессе обучения высоких уровней таксономии Блума.

В таблице 2 представлена таксономия Блума с разработанными нами примерами поведения студентов, ожидаемыми при изучении дисциплины «Технология проектирования». Эти примеры, приведенные в последней колонке этой таблицы, дают нам интерпретацию таксономии в применении к области программного инжиниринга.

задача является непростой.

Большинство программных инженеров верит, что, владея достаточными знаниями и при необходимой компьютерной поддержке, процесс разработки в принципе можно механизировать. Автоматизация процесса разработки с помощью CASE-инструментария подтверждает эту возможность.

До 90-х годов прошлого столетия процесс разработки программных систем в основном являлся «продукто-центрированным» (Product-centered). Традиционный процесс проектирования был обращен целиком на машину и ее эффективность; считалось, что человек адаптируется ко всему. В девяностых годах прошлого столетия процесс проектирования становится более «человеко-центрированным» (Human-centered). Доналд Норман [5, с. 48] считает, что «человеко-центрированный» процесс заставляет людей при работе использовать следующие действия – сочувствие, восприятие, понимание природы проблемы, изобретение решений, прислушивание к проблемам, выполнение обязательств, удовлетворение клиентов, обслуживание интересов; машине же остается сделать то, в чем люди слабы, например, выполнять повторяющиеся действия без ошибок, проводить просмотр больших наборов данных и вообще все то, что человек не способен делать. Подготовка студентов, которые способны удовлетворять требованиям «продукто-центрированного» и «человеко-центрированного» проектирования, требует систематического обучения и тренингов.

Одним из предметов, отвечающих за такую учебную подготовку, является дисциплина «Технология проектирования». В таблице 1 представлены дисциплины, скомпонованные по компетентностным компонентам и составляющие базу изучения предмета «Технология проектирования».

Литература, посвященная вопросам образования в программной инженерии, может быть расположена по двум осям. По одной оси находится образовательный контент, посвященный тематике программной инженерии, проектированию; по другой – контент, касающийся педагогических аспектов.

Ось образовательного контента ограничена двумя крайними положениями: индустриально-ориентированное и определяемое принципами и теорией. Образовательный контент должен соответствовать теоретическому и практическому материалу, необходимому в индустрии разработки программных систем. В статьях [6] – [9] авторы уделяют много внимания этим вопросам, а в статье [10, с. 28–35] выделены навыки, которым нужно обучать. Вторая ось содержит две стратегии. Первая стратегия базируется на лекциях и индивидуальной работе. Вторая – на проектно-ориентированном обучении. В статьях [10], [11] в обучении предпочтение отдается проектам, поскольку необходимо «подготовить студентов к реальным вызовам, которые предстанут перед ними» (To prepare our students for the real challenges they will face) [11, с. 33]; авторы этих статей полагают, что полезнее учиться на собственных ошибках,

распределению лексичного материала, что подлігає активному засвоєнню, в методиці навчання російської мови як іноземної (М.Д. Зинов'єва, Л.П. Клобукова, С.І. Мотіна) та іноземних мов (В.Д. Борщовецька, Л.Я. Василенко, Я.М. Колкер).

На четвертому етапі було здійснено добір і групування вузькоспеціальної термінології для поурочної презентації. Нами визначено таку систему текстів та ситуативних завдань, котра б дозволила поурочно, запрограмовано подати дібрану на другому етапі термінологію.

Принцип ситуативності підтримують І.Л. Бім, О.С. Виноградова, О.М. Леонт'єв, О.Р. Лурія, Г.І. Остапенко, О.М. Розенбаум, В.Л. Скалкін тощо. Їхні дослідження переконують, що лексеми в пам'яті зберігаються у вигляді наборів асоціацій або семантичних полів. Знання цього факту корисне для навчання, оскільки доведено, що „пара слів, пов'язаних між собою ситуативною асоціацією, запам'ятовується набагато краще, ніж пара не пов'язаних слів, і, що надзвичайно важливо, краще, ніж ці ж слова, подані ізольовано” [4, с.176]. У більшості випадків цей зв'язок є семантичним. Це слова не обов'язково близькі за значенням, але слова, що належать до однієї семантико-тематичної групи, котрі можна зустріти поруч у мовленнєвому тексті при опису якоїсь ситуації, якогось явища дійсності. Наприклад, терміни: *позика, позичка, кредит, іпотека, відсоток, застава*, належать до однієї тематичної групи – *кредитні відносини*. Використання їх разом у текстах та тренувально-навчальних завданнях допоможе студентам швидше опанувати дефініцію зазначених термінів, мовленнєво-ситуативну сферу їх застосування, сприятиме збереженню у довготривалій пам'яті, оскільки вилучення слів зі сховищ пам'яті відбувається, на думку В.Л. Скалкіна, за семантичною ознакою.

Робота ж над ізольованим словом (терміном) погано підготовлює термінологію до активного використання в мовленні: по-перше, тому що засвоєння термінів контекстуально – ефективніше, по-друге, навички використання термінів є не тільки лексичними, а й фонетичними, орфографічними, граматичними тощо

Використання семантичних зв'язків між термінами як основи для презентації термінологічних одиниць створює необхідні умови для формування системи асоціативних зв'язків, що дозволяє студентіві пізнавати й вибудовувати системні відношення між розрізненими термінологічними одиницями. Оскільки, чим ширше представлені зв'язки слова, тим надійніше його запам'ятовування для наступного сприйняття та відтворення.

Аналіз профільних дисциплін та програм дав змогу зробити висновок, що навчальний матеріал з термінології можна добирати за такими темами: 1) гроші, грошова система, грошовий обіг, ринок грошей; 2) ринок цінних паперів; 3) інфляція, її види, сутність, методи антиінфляційної політики; 4) валютна система та її елементи; 5) кредитна система; 6) банківська діяльність. Відомості з цих розділів економічної теорії студенти отримують протягом першого, другого та частково третього курсів незалежно від профілю майбутньої спеціальності. Добір термінологічного матеріалу за

зазначеними темами сприятиме реалізації на практиці таких дидактичних принципів, як доступність, науковість, системність, перспективність, забезпечить міцне, свідоме та активне засвоєння фахової термінологіки.

Отже, з метою створення термінологічного словника-мінімуму, призначеного для активного навчання студентів Сходу України економічної термінологічної лексики, виправданим є поєднання ситуативно-тематичного добору термінів, даних порівняльного дослідження термінологічного матеріалу російської та української мов з урахуванням комунікативних потреб студентів-економістів, зумовлених специфікою фаху. **Перспективними** є подальші дослідження способів добору та презентації термінологічної лексики для активного засвоєння студентами-нефілологами за умов російсько-української двомовності.

**Резюме.** У статті розглядаються методичні аспекти добору економічної термінології для укладання навчального словника-мінімуму з урахуванням комунікативних потреб студентів економічних спеціальностей та специфіки навчання української мови як другої в умовах російськомовного оточення.

**Ключові слова:** термінологічний словник-мінімум, комунікативні потреби фаху, інтерферуючий вплив, комунікативна значущість, комунікативна частотність.

**Резюме.** В статье рассматриваются методические аспекты отбора экономической терминологии для составления учебного словаря-минимума исходя из коммуникативных потребностей студентов экономических специальностей и специфики обучения украинскому языку как второму в условиях русскоязычного окружения.

**Ключевые слова:** терминологический словарь-минимум, коммуникативные потребности специальности, интерферирующее влияние, коммуникативная значимость, коммуникативная частотность.

**Summary.** In article the methodical aspects of selection of an economic terminology for drawing up of educational dictionary-minimum proceeding from communicative requirements of students of economic specialties and specificity of Ukrainian language training as a second in conditions of a Russian environment are considered.

**Keywords:** terminological dictionary-minimum, communicative requirements of a specialty, interference influence, communicative importance, communicative rate.

#### Література

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійному спілкуванню. – Біла церква: Білоцерківський держ. аграрний університет, 2002. – 256 с.
2. Методика работы над лексикой в преподавании русского языка как иностранного: Сб. научн. трудов / Отв. ред. М.Д. Зиновьева. – М.: Изд-во УДН, 1990. – 156 с.
3. Миллер Д.А. Магическое число, семь плюс или минус два: О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология: Сб. статей. – М.: Прогресс, 1964. – С. 191-225.
4. Скалкин Л.В. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Рус. яз., 1981. – 248 с.
5. Экба Н.Б. О языке обучения и развития двуязычия учащихся // Русский язык в школе. – 1990. – № 12. – С. 3-7.

Подано до редакції 12.01.2007

рассматривается программная инженерия как университетская учебная дисциплина.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В статье П. Деннинга и П. Даргана «Дисциплина программной архитектуры» [2] «программная инженерия» охарактеризована как множество формализмов, методов и методик для разработки надежных, экономических программных систем, отвечающих требуемым спецификациям (такие системы обозначались «reestmts», что означало «reliable, economical, efficient software systems that meet their specifications») [2, с. 55]. В 60-е годы прошлого столетия неспособность достигать этой цели заставила экспертов сделать вывод, что программная инженерия – не дисциплина, и слово «инжиниринг» создает ложное впечатление, что такая дисциплина существует. Разработчики программного обеспечения назвали те времена «кризисом программного обеспечения», и только в 1968 году начинается рождение «программной инженерии». Перечислим новшества, которые сопровождали этот процесс: модульность программ, структурное программирование, диаграммы потока информации, сокрытие информации, абстракция данных, программное окружение, структурные языки, возможность многократного использования частей программного обеспечения, визуальное программирование, объектно-ориентированное программирование и проектирование, каталоги проектных парадигм, CASE-инструментарий, мегапрограммирование. Американскими учеными и педагогами С. Андриоле, П. Фриманом [4], Д. Норманом [5], Л.Джасчери [6], М. Джорденсеном, Т. Дуба, Б. Китченхэмом [7], [8], [9], Б.Мейером [10] были рассмотрены педагогические вопросы преподавания дисциплин, обучающих студентов проектированию программных средств и систем.

**Цель статьи** состоит в идентификации шести уровней учебных целей таксономии Блума дисциплины «Технология проектирования», введенной в учебные планы специальности «Информатика» в Крымском инженерно-педагогическом университете.

#### Изложение основного материала.

**1. Программная инженерия как дисциплина.** В словаре иностранных слов дано несколько значений глагола «проектировать». Одно из них следующее: «предполагать сделать что-либо, намечать план» [3, с. 492]. Инженеры-разработчики понимают термин «проектировать» в смысле, совместимом с этим определением.

Инженеры-разработчики говорят, что проектирование – главная парадигма инжиниринга. Они используют слово «проектирование», чтобы описать текущий процесс, который начинается с определения проблемы, конструирования требований и спецификации разрабатываемой системы. Как инженеры, разработчики программного обеспечения используют проектирование процесса для построения программной системы; т.е. разрабатывают модель жизненного цикла программного обеспечения. Чаще всего используются модель водопада и спиральная модель. Разработчики программного обеспечения стремятся развить систематические методы создания программных продуктов типа «reestmts» [4, с. 166]. Однако эта

дидактики вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** плюралізм, реформаторська педагогіка, Німеччина

#### Summary

Pluralism of reformation pedagogic has resulted in the transformation of new, independent ideas in education as an alternative to conservative system of education in Germany under new social and economical conditions of industrialized society. Modern communicative pedagogic and didactics and based on the ideas of pedagogical conceptions of the end of the beginning of the 20<sup>th</sup> centuries.

**Keywords:** pluralism, reformative pedagogic, Germany

#### Литература

1. Батчаева И.И. Критика немецкими педагогами – реформаторами конца XIX-XX века школы и педагогики Германии. // Страницы истории педагогики. – Пятигорск, 1998. – Вып. 10.
2. Гансберг Ф. Творческая работа в школе. – М., 1930.
3. Гурлитт Л. О воспитании. – СПб, 1911.
4. Левитин С.А. Современные педагоги // Русская школа. – 1914. – №4.
5. Миттельштайнер Э.Д. Материалы к вопросу о подготовке учителей средних учебных заведений с обзором главнейших систем в Германии. – М., 1912.
6. Наторп О. Социальная педагогика. – М., 1913.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 378.147:681.3

## ПРОГРАМНАЯ ИНЖЕНЕРИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ»

*Сейдаметова Зарема Сейдалиевна  
кандидат физико-математических наук, доцент  
докторант Национального педагогического университета  
им. М.П.Драгоманова*

**Постановка проблемы.** Развитие технологий, медиа и телекоммуникаций (ТМТ) изменит в ближайшем времени не только личную и профессиональную жизнь людей, но и внесет изменения в организацию взаимоотношений сотрудников, а также в образовательные технологии [1, с. 22]. К 2010 году большая часть персонала будет работать совместно в удаленном режиме, взаимодействуя посредством электронной почты и различных сетевых сервисов. Растущие ТМТ инновации будут способствовать созданию виртуальных команд, работающих в режиме аутсорсинга, повлияют на способы, методики обучения. Технологии не заменят преподавателей, они дадут инструментарий, который интенсифицирует процесс приобретения и передачи знаний. ТМТ инновации поменяют и ландшафты программного обеспечения.

При подготовке инженеров-программистов очень важна дисциплина или цикл дисциплин, которые показали бы студентам весь процесс разработки программного обеспечения: от проектирования архитектуры до тестирования и сопровождения; знакомили бы с современными тенденциями в этой области и современным инструментарием. Обычно в качестве таких дисциплин в учебные планы вводят «Технологию проектирования», «Объектно-ориентированное проектирование», «Методы проектирования». Важным и актуальным является изучение педагогических аспектов преподавания этих дисциплин. В данной статье

УДК 378(477)(09) „1920/1930“

## РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ В 20-30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

*Войналович Людмила Петрівна  
аспірант*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Ставши на шлях творення самостійної державності, Україна заявила про свою прихильність до ідей плюралістичної демократії та правової держави, приєдналась і бере участь в основоположних угодах з прав людини і громадянина, національних меншин. Її мета – змінити політичний склад українського суспільства із потенційного джерела міжетнічних протиріч і конфліктів на опору української державності, духовного відродження всіх етносів України [1, с.505]. Інтереси національних меншин у нашій державі захищені рядом правових принципів і процедур, законодавчими актами про громадянство, об'єднання громадян, законодавством про культуру, Законом України про мови тощо.

Українська держава взяла на себе зобов'язання захищати етнічну, культурну та мовну самобутність меншин, створювати умови для її заохочення. У цьому зв'язку вирішення цілого ряду стратегічних завдань передбачає Державна національна програма „Освіта“, яка в процесі свого обговорення покликала до життя розмаїття думок і поглядів. Зокрема, увагу як науковців, так і педагогів-практиків привернуло положення програми про необхідність формування мережі освітніх закладів для національних меншин у повній відповідності з національним складом населення регіонів [2, с.12]. Виходячи з цього, незмінний інтерес викликає **проблема** глибокого історико-педагогічного аналізу досвіду минулого, а саме – становлення та розвитку національної освіти в 20 – 30-ті роки ХХ століття.

До літературних джерел, з яких ми дізнаємося про загальні проблеми становлення і розвитку національної освіти 20 – 30-х років ХХ століття належать праці С. Постернака, М. Авдієнка, А. Машкіна, Я. Кацановата та інших. Ряд важливих питань тогочасної підготовки педагогічних кадрів взагалі, і для національних учбових закладів зокрема піднімаються в **сучасних дослідженнях** Н. Дичек, В. Майбороди, В. Масценка І. Шарова та інших. Заслужують на увагу статті, підготовлені на широкій документальній базі, таких науковців як О. Гонтар, І. Іваненко і Б. Чирко, В. Майборода і С. Майборода, Г. Філіпчук та інші, в яких висвітлюються не лише позитивні сторони організації освітньої справи серед національних меншин, а й цілий ряд пов'язаних з нею негативних чинників.

На жаль, накопичений досвід з даної проблеми свідчить про те, що розв'язання зазначених стратегічних завдань все ще потребує серйозних і системних розвідок.

З огляду на це **метою** статті є аналіз становлення і розвитку освіти для національних меншин в історії вітчизняної педагогіки, визначення етапів її розвитку у полікультурному середовищі України в 20 – 30-х роках ХХ століття.

Політика українізації, яка активно проводилася в Україні в 20-ті роки, тісно пов'язувалася з роботою серед інших національних меншин. У травні 1921 р. Президія ВУЦВК прийняла рішення про створення при Наркоматі внутрішніх справ Відділу національних меншостей з єврейським, польським і німецьким відділами. У зв'язку з подальшим зростанням обсягу його роботи функції Відділу були передані Всеукраїнському ЦВК. У квітні 1924 р. при ВУЦВК було створено Центральну Комісію у справах національних меншостей [3].

Отже, національно-культурне будівництво в Україні на початку 20-х років набуло планового цілеспрямованого характеру. У 20 – 30-х роках ЦК КП(б)У понад 300 разів розглядав питання його здійснення. Так, робота національних шкіл розглядалася 15 разів, середніх і вищих навчальних закладів – 37 разів, підготовка національних педагогічних кадрів – 9 разів, діяльність наукових установ – 18 разів, видання літератури мовами національних меншостей – 177 разів [4, с.54].

1 серпня 1923 р. ВУЦВК і РНК УСРР прийняли постанову „Про заходи щодо забезпечення рівноправності мов і про сприяння розвитку української мови“. Вже із самої назви документа видно, що ним підтверджувалася рівноправність мов народів усіх національностей, які населяли республіку, і що українізація в УСРР повинна проводитися не на шкоду правам нацменшостей, які населяють Україну, а має одночасно забезпечити рівноправність їхніх мов.

Слід сказати, що питання національно-культурних, освітніх та мовних інтересів національних меншин обговорювалися на багатьох з'їздах, конференціях та нарадах працівників державних та культосвітніх установ. У 1928 році у Харкові, наприклад, відбувся всесоюзний з'їзд єврейських культпрацівників, скликаний за ініціативою Наркомата освіти РСФФР, УСРР і БСРР. У 1931 р. відбулася Всеукраїнська конференція з питань освіти і культурно-освітньої роботи, а в 1932 – Всеукраїнська нарада по роботі серед болгар і Всеукраїнська конференція польських культосвітніх організацій. Учасники конференцій та нарад відзначили позитивні зміни в культурній роботі серед національних меншин [5, с.112].

VIII Всеукраїнський з'їзд Рад (1924р.), доручивши уряду втілення у життя програми культурного будівництва і розвитку української культури, водночас звернув увагу на розвиток культури національних меншостей як засіб залучення всіх трудящих мас до радянського будівництва. Результатом здійснення такої політики стало створення широкої мережі національних шкіл і дошкільних закладів, які працювали мовами неукраїнських народів республіки. Також велась активна робота щодо ліквідації їх неграмотності. В Україні діяли лікнепи з російською, польською, німецькою, єврейською та іншими мовами навчання. Згідно даних перепису населення 1926 р., грамотність серед національних меншин була вищою від середнього відсотку грамотності серед українців, а саме: ступінь грамотності серед німецького населення був 79,4%, єврейського – 78,8%, грецького – 71,4%, російського – 63,7%, польського – 52,4%, українського – 48,9% [6, с.63].

бригадами, групами, конвейером).

При работе с группами можно отметить возможность реализации большей коллегиальности, аргументированности, информированности в решении обсуждаемых проблем. При этом формируется коллективная коммуникативность, которая реализуется в трех направлениях: установка на коллективное творчество; активное участие каждого в решении поставленной задачи; выбор каждым ребенком лично значимого задания, вида речевой деятельности и т.д.

Коллективная коммуникативная деятельность позволяет обеспечить индивидуализацию обучения в интересах каждого ребенка.

Большое место в развитии теории воспитания школьников в 20-30 годы занимала проблема отношений общения учителя и учеников в педагогическом процессе. Педагоги понимали, что в основе успешной воспитательной деятельности лежат «верные отношения между учителем и учениками». Именно в гуманистическом и творческом характере отношений между педагогом и детьми деятели педагогики видели одно из важнейших психолого-педагогических условий формирования человека.

На взаимосвязь учителя и учащихся в своеобразной форме откладывал отпечаток антагонистический характер всего буржуазного общества. В труде «Годы исканий» (1952 г.) С.Т.Шацкий вспомнил об антигуманной атмосфере царившей в буржуазной школе. По его словам «Каждый урок рассматривается как битва» [1].

В этот период обосновывается важный принцип воспитания – гуманное отношение к ребенку, которое заключается в любви и уважении к нему. Этот принцип хорошо выразил А.С.Макаренко: «Проблема личности может быть разрешена, если в каждом человеке видеть личность».

**Таким образом,** реформаторская педагогика Германии сыграла положительную роль в формировании прогрессивных педагогической мысли Европы в признании личность как объекта воспитания и необходимости установления с нею педагогически целесообразных отношений.

#### **Резюме**

Плюрализм реформаторской педагогике обусловил трансформацию идей нового, свободного воспитания как альтернативы консервативных системе образования в Германии. В новых социально-экономических условиях индивидуального общества положения педагогических концепций конца XIX начала XX века стали основой современной коммуникативной педагогики и дидактики высшего педагогического образования.

**Ключевые слова:** плюрализм, реформаторская педагогика, Германия

#### **Резюме**

Плюралізм реформаторської педагогіки зумовив трансформацію ідей нового, вільного виховання як альтернативи консервативній системи виховання у Німеччині. У нових соціально-економічних умовах індустріального суспільства. Положення педагогічних концепцій кінця XIX-XX століть стали основою сучасної комунікативної педагогіки і



Штайнер (1861-1925) человек энциклопедических знаний, создатель «науки о духе» – антропософии. В антропософической педагогике Штайнера подчеркивается дух взаимопонимания и поддержки способными слабыми, чтобы скорректировать свои поступки с учетом мнения других людей.

Со временем, часть высказанных им и не услышанных в начале века идей широко подтвердилась. Он одним из первых заговорил о необходимости беречь природу, и с 50-х годов XX века об этом стали говорить все громче. Некоторые педагогические идеи, которые казались, по меньшей мере, странными в начале XX века, получили развитие в педагогических теориях середины и конца века, они подтвердились современным педагогическим опытом.

Гуманизм педагогики Штайнера можно сформулировать в следующих тезисах: установка на создание положительного психологического климата, на общение, на гуманистическую психологию; установка на аутентичность, то есть подлинность, искренность в чувствах и поведении; эмпатия, безоценочность человека как личности, конструктивность в принятии других, поддержка. И если появляется необходимость в коррекции, то в ней обычно нуждается и позиция взрослого. Ее цель – большая адекватность в оценке детей, способность к развитию отношений с ними.

Концепция Штайнера основана на принципе воспитывающего обучения Гербарта. Главное в содержательной и методологически-дидактической разработке предметного обучения в его педагогике следующее: возрастные особенности развития ребенка – основа для развития его способностей, природных задатков. Форсирование развития познавательных способностей детей, убыстрение темпа интеллектуального обучения приводит к истощению молодого организма и тормозят развитие способностей будущего человека.

Основными принципами обучения построения целостной картины мира, где человек живет в гармонии с природой и обществом является: демократизм – равенство прав граждан на образование и личное равноправие каждого человека; автономность школы в решении основных вопросов своей деятельности; открытость систем образования, принятие других гуманистически направленных систем образования, стремление к интеграции в мировые образовательные системы.

Эти принципы созвучны и современной педагогической науке в Украине.

На основе развились идеи развивающего обучения личностно-деятельного подхода предполагает и изменение схемы взаимодействия учителя и учеников.

В процессе обучения важно широко использовать диалогическое общение. Этот тип общения рассматривается изучение педагогического взаимодействия как условие реализации субъектно-субъектных отношений. Это учебное сотрудничество в структурах «учитель-ученик», «ученик-ученик» (в парах тройках), групповое взаимодействие (при работе с

За даними Центрального статистичного управління, в Україні в 1929/30 навч. році налічувалося 3579 національних шкіл, з яких 1539 – російських шкіл, 786 – єврейських, 628 – німецьких, 381 – польських, 121 – молдавська, 73 – болгарські, 16 – грецьких, 15 – чеських, 10 – вірменських, 8 – татарських, 2 – асирійські [7]. Порівняння наведених цифр з мережею національних шкіл у 1924/25 навч. році дає підстави для висновку, що за 4 роки чисельність німецьких, польських та болгарських шкіл збільшилася приблизно на 20, 40 та 60% відповідно, а чисельність єврейських шкіл збільшилася більш ніж удвічі; кількість російських шкіл майже не змінилася.

На жаль, при проведенні освітньої роботи серед національних меншостей не обійшлося без перегинів і помилок. Так, наприклад, деякі працівники культурно-освітніх закладів всупереч волі батьків наполягали на тому, щоб їхні діти навчалися тільки у національних школах, чи, навпаки, іноді ігнорували культурні запити національних меншин.

Слід зазначити, що створення і розвиток національної освіти супроводжувався істотними труднощами: частина вчителів не мала необхідної підготовки, не вистачало коштів, один підручник припадав на 5 – 6 учнів, бракувало відповідної методичної літератури, посібників тощо.

Більшість закладів професійної педагогічної освіти з викладання мовами національних меншин були утворені в середині 20-х років. Проте частина навчальних закладів, серед яких можна назвати, наприклад, Хортицький німецький педагогічний технікум, вже мала певну традицію у підготовці національних кадрів. Ще в 1889 році при Хортицькому центральному училищі було відкрито дворічні педагогічні курси, що готували вчителів для німецьких шкіл. У 1917 р. курси виділяються в окремий навчальний заклад, а в 1920 р. перетворюються в педагогічну школу. У 1922 р. школа стає вищими трирічними курсами з підготовки німецьких учителів, а з 1925 року на їх основі утворюється Хортицький педагогічний технікум [8].

Підготовка національних кадрів здійснювалася 9 педагогічними технікумами: трьома єврейськими, двома російськими, одним польським, одним татарським, одним німецьким і одним грецьким з татарським відділенням. Окрім технікумів, діяли польський інститут народної освіти, Одеський німецький інститут народної освіти, Ново-Полтавський єврейський сільськогосподарський інститут, 5 єврейських відділень при різних вищих навчальних закладах, а також ряд інших відділень, де навчання велося мовами національних меншин [6, с.64].

Питання культурного розвитку неукраїнського населення республіки перебували у центрі уваги як державних органів, так і громадських організацій – Товариства сприяння розвитку єврейської культури, Польського культурно-освітнього товариства та інших.

Вагомий вклад у розвиток освітньо-культурної справи неукраїнського населення республіки внесли Всеукраїнські наради по роботі серед національних меншостей.

У червні 1927 р. ВУЦВК звітував про роботу серед неукраїнського

населення на засіданні Ради національностей ЦВК СРСР. Рада національностей констатувала, що ЦК КП(б)У і уряд України знайшли правильні шляхи і методи практичного розв'язання національного питання.

Питання, пов'язані з впровадженням державної політики щодо національних меншин, розглядалися також на 4-й сесії ВУЦВК 10 скликання (листопад – грудень 1928 р.). За доповіддю А. Буценка сесія прийняла постанову „Про радянське будівництво серед національних меншостей УСРР“. Як підкреслює Б. Чирко, в практиці освітньої роботи стосовно національних меншин це був перший випадок спеціального вивчення такої проблеми [5, с.120]. Секретар Президії Ради національностей ЦВК СРСР В. Кульбешеров, який взяв участь у роботі сесії, стверджував, що постановка питання про радянське будівництво серед національних меншин на сесії ВУЦВК ще раз підкреслює, яку велику увагу приділяє уряд України цьому питанню. Втім, слід відзначити, що таке піднесення розквіту культурного будівництва серед національних меншин по лінії партійних, радянських і державних органів тривало до початку 30-х років.

З початку 30-х років державна політика щодо забезпечення національно-культурних запитів національних меншин зазнає докорінних змін. Відомо, що в кінці 20-х років в СРСР остаточно сформувалася тоталітарний сталінський режим. Кардинальні зміни сталися в галузі національної політики, а саме – починає згортатися українізація, змінюється політика щодо національних меншин. В галузі освіти зокрема це проявилось у різкій і необгрунтованій критиці діяльності навчальних закладів, а також національних районів у місцях компактного проживання національних меншин. Як наслідок, робота радянських і державних органів з національними меншостями необгрунтовано обмежувалася, а іноді і зовсім припинялася. Наприкінці 30-х років навчальні заклади, де викладання здійснювалося німецькою, польською, єврейською та іншими мовами, були переведені на українську або російську мови. Національні адміністративно-територіальні райони проживання національних меншин були розформовані.

Згортання роботи серед національних меншин не було випадковим. Такі дії з боку керівництва втілювали в життя сталінську концепцію „розв'язання“ національного питання, якою передбачалося штучне підштовхування націй до „дострокового“ злиття, їх прискореної асиміляції.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що з початку 30-х років „етнічний ренесанс“ в Україні поступово зводиться нанівець. Державна політика стосовно національних меншин зазнає кардинальних негативних змін.

Виходячи з викладеного матеріалу, розвиток освіти національних меншин можна представити у вигляді таких етапів:

- 1) подолання русифікації, процес українізації і, як наслідок, відкриття культурно-освітніх закладів для національних меншин (1921–1924 рр. XX ст.);
- 2) розвиток та піднесення культурно-освітніх закладів для

понятійном аппарате и возникновению в конце XX века коммуникативной дидактики.

Наиболее общим явлением этого порядка в дидактической теории было расширение категории «учение». Учение рассматривалось в основном как одна из сторон процесса обучения, ближе к «научению», руководимого учителем, то в трудах представителей «нового воспитания» учение представляется как процесс обучения.

Изменения понятия «обучения» хорошо отразил английский педагог Дж.Адамс: «Глагол «обучать» управляет двумя существительными. Например: «Обучать Джона латыни». Чтобы обучать, необходимо знать и Джона, и латынь. Не так давно еще считалось, что для обучения достаточно знать только латынь» [4].

В этой связи интенсивно разрабатывалась теория развивающего обучения в ходе активного самостоятельного учения, поэтому уже в 1918 году, после Ноябрьской революции в Германии была объявлена программой демократизации образования. Веймарский период Конституция включала педагогические статьи, сыгравшие большую роль в становлении национальной немецкой школы не только в этот период, но и определившие пути ее развития на следующее десятилетие. Школа была объявлена единой, светской, бесплатной с обязательным обучением до 18 лет. В этой школе закладывалось формирование нового работника. В качестве обязательных предметов было введено граждановедение и трудовое обучение. Вся атмосфера школы должна быть проникнута духом «новой профессиональной деловитости» [5, с. 447].

Признавая принцип максимальной самостоятельности ученика на уроке, представители «трудовой школы» и «нового воспитания» правильным методом называют свободную беседу учащегося и учителя, причем учащийся тоже ставит вопросы и побуждает к такому или иному направлению беседы». Но Шаррельман выступил против этого: «Тогда как в старой школе слово принадлежало одному только учителю, а школьник мог открыть рот лишь будучи спрошенным, теперь многие склонны обратить эти отношения вверх ногами, заставит учителя совершенно умолкнуть и предоставит слово исключительно одним детям» [6].

Основным принципом трудовой школы был принцип близости школы к жизни. Трудовое воспитание преследовало определенную цель – воспитать грамотного рабочего для государства. Г.Кершенштейнер считал целью трудовой школы «при минимуме научного материала выявить максимум умений, способностей и радости труда на службу гражданскому образу мыслей» [1, с.322].

Целью гражданского воспитания Кершенштейнер считал «привитие гражданам государства таких привычек, как развитое чувство справедливости, согласия, чувство общности, чувство ответственности и морального мужества, чувство национальности и авторитарности» [1]

В историографии проблемы общения особое место занимает штайнеровская педагогика.

начальство в этот процесс вносило дух формализма и бюрократизма. В этой связи он говорил: «У нас господствуют учебное начальство, его циркуляры, учебные планы и бесчисленные министерские предписания. Они переносят центр тяжести в управление, в книги, в педагогические советы, но не на самое преподавание, как это, собственно, должно было быть. В течение целого дня мы взглядом и всем своим поведением требуем, браним, хулим, подгоняем и отклоняем, то есть мы учительствуем!» [2, с.152].

Особенно популярной в педагогике была концепция «педагогика личности», предложенная Г. Гаудигом.

Представители этого направления Э. Линде, Э. Вебер, Г. Гаудиг, Т. Шарельман, Ф. Гансберг активно, с позиций разработанных ими концепций, выступали против шаблонных методов обучения – механического заучивания, против содержания, которое давало материально-формальное образование и не готовила обучаемых к реальной жизни.

Э. Линде, Э. Вебер, разработали теорию формирования личности на основе высокоразвитой умственной самодеятельности. Цель воспитания личность, преодолевшая свою неустроенность с помощью «вечных» ценностей религии и гражданственности. Националистическая педагогика (Э. Крикк, А. Боймлер, Г. Гюнтер) пыталась обосновать расово-биологическую теорию воспитания, утверждавшую «избранность» и «превосходство» немецкой расы, проповедовали непререкаемый авторитаризм воспитания. К направлению «нового воспитания» примыкал и убежденный противник равного всеобщего образования Э. Шпрангер.

Образование трактовалось как формирование личности, как координированное развитие всех сил человеческой души (Э. Линде, Ф. Паульсен). Другие рассматривали образование только как умственное развитие (Ж.Ж. Руссо, Ф. Гансберг). П. Наторп считал, что образование необходимо лишь для совершенствования творческих потенций человека.

Обучение же понималось как интеллектуальное развитие, как воспитание познавательных способностей (Линде).

Ряд философов педагогики связывали образование с социальной функцией школы. Представитель «свободного воспитания» в немецкой педагогике Ф. Гансберг раскрывал свою концепцию образования следующим образом: смысл общеобразовательной школы в том, чтобы ознакомить учащегося с общим достоянием его народа.

Известный немецкий педагог П. Наторп возглавил «социальную педагогику», которая подчеркивала общественный характер воспитания, его социальную обусловленность.

Если в XIX веке предметом дидактики были отношения между учителем и компонентами культуры, которые учитель должен был передать, то в новых условиях дидактика все более и более взаимодействовала с психологией.

Изучение дидактической проблематики в рамках психологии и педагогики не могло не привести к изменениям в категориально-

национальных меньшин (1924 – початок 30-х рр. XX ст.);

3) згорання та знищення національно-культурного будівництва стосовно національних меншин (1933 – 1938 рр. XX ст.).

Отже, в умовах розбудови незалежної української держави, осмислення і вивчення уроків минулого, а саме – досвіду національно-культурного будівництва 20 – 30-х років XX століття, набуває **актуального значення** і дає можливість активніше включитися в роботу по реалізації відродження всіх етносів України сьогодні.

**Резюме.** Стаття присвячена проблемі становлення і розвитку культурно-освітніх закладів для національних меншин в історії вітчизняної педагогіки. Автор звертається до вивчення досвіду національно-культурного будівництва взагалі та виникнення і становлення освітніх закладів для національних меншин зокрема.

**Ключові слова:** Україна, українізація, національні меншини, освіта, педагогічні заклади.

**Резюме.** Стаття посвящена проблеме становления и развития культурно-образовательных учреждений для национальных меньшинств в истории отечественной педагогики. Автор обращается к изучению опыта национально-культурного строительства вообще и становлению образовательных учреждений для национальных меньшинств в частности.

**Ключевые слова:** Украина, украинизация, национальные меньшинства, образование, педагогические учреждения.

**Summary.** The article is devoted to the problem of the formation and the development of the cultural-educational establishments for national minorities in the history of the pedagogy of our country. The author resorts to the study of national-cultural construction's experience in general and the formation of the educational establishments for national minorities in particular.

**Keywords:** Ukraine, ukrainization, national minorities, education, teacher's training institutions.

#### Література

1. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; Редкол.: Ю. І Римаренко (відп. ред.) тощо – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
2. Україна XXI століття. Державна національна програма „Освіта“. Інформаційно-методичні матеріали Міністерства освіти України. – К., 1992. – С. 12.
3. ЦДАВОВУ України, ф. 413, оп.1, спр.4, арк. 40.
4. Іваненко І. П., Чирко Б. П. Національно-культурне будівництво на Україні у 20 – 30-ті роки: історія, досвід, проблеми // Радянська школа. – 1990. – №2. – С. 52-57.
5. Чирко Б. В. Національні меншини в Україні (20 – 30 роки XX століття). – К.: Асоціація „Україно“, 1995. – 215 с.
6. Глинський А. Б. Национальные меньшинства на Украине. – Харьков – Киев: Центриздат, 1931. – 77 с.
7. ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.9, спр. 121, арк. 2.
8. ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.6, спр.937, арк. 276.

Подано до редакції 12.01.2007

**СЛОВО ТА ЙОГО ЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*Горбунова Наталія Володимирівна*  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології*  
*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Однією з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем є проблема слова. Лінгвісти визнають слово основною одиницею мови (Є.Поліванов, Л.Щерба). Проте і зараз не повністю втратила свою актуальність думка Ф. де Соссюра, який зазначав, що слово - центральне в механізмі мови [3].

Слово як мовна одиниця потребує відповідного своєї природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих мовних одиниць (морфеми і речення), сусіднього слова. У першу чергу потребує аргументації центральне місце слова в системі мови, яке зумовлюється тим, що всі інші одиниці мови (фонема, морфеми, словосполучення, речення) тією чи іншою мірою сприймаються на фоні слова і пов'язані системними відношеннями з ним. Слово є представником усіх компонентів мови – фонетики (складається зі звуків мови), лексики (позначає, кодує будь-яке явище дійсності, несе смислове навантаження), граматики (у даному випадку існує в певній граматичній формі). Статус фонема як одиниці мови визначається її роллю в смисловій і формальній диференціації слів, морфеми як мінімальної значущої одиниці мови - конструюванням слова, а речення як найвищої в ієрархії значущої одиниці мови-словами в ролі його складників. Отже, слово виступає центральною одиницею, що пронизує всю мовну систему.

Слово має складну семантичну будову і його формування проходить складний шлях від оволодіння вузько конкретним значенням слова до засвоєння його узагальнюючого, абстрактного значення та словесних понять. У результаті цієї еволюції відбувається перехід від мотивованого використання слова (коли слово є лише іменем предмета чи класу однотипних предметів), до його функціонального використання (звукова оболонка слова починає втрачати свій образний зв'язок з предметом, дією і починає використовуватись як мовний знак, тобто умовне позначення для вираження того чи іншого змісту) (О.Шахнарович, О.Леонтьєв).

Водночас, слово виступає основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Воно є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. У словникових джерелах слово тлумачиться як виключна здатність людини виражати свої думки і почуття, здатність мовити, спілкуватися [1]. Мовознавці визначають слово як основну функціонально-структурну і семантичну одиницю мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризується самостійністю і відтворюваністю (А.Грищенко); має певне значення і живається в мовленні як самостійне ціле (О.Пономарів); одиниця, що є носієм нетривіального в механізмі мови (Ф. де Соссюр); дає найменування для всіх пізнаних людиною предметів і явищ природи та суспільства, відношень і залежностей, для вираження людиною почуттів,

В начале XX века ярким представителем свободного воспитания был К.Н. Вентцель. Общие характеристики теории обучения содержались в таких его работах, как «Новые пути воспитания и образования детей», «Этика и педагогика творческой личности». «Какие бы знания мы не передавали детям, хотя бы это были самые нужные для жизни знания, если эти знания не будут творчески переработаны личностью в одно самобытное целое, мы не получим в результате того, что можно было бы назвать истинным образованием. Центр тяжести в вопросах образования состоит не в передаче знаний, а в творческой переработке и подаче их» [1, с. 614].

Особенно ярким противником официальной педагогики был Л. Гурлитт, учитель гимназии с двадцатилетним стажем. Основное в его критике «ложное воспитание, вернее искусственная дрессировка юношества и приучение его к преклонению перед отжившими авторитетами и к вере в умершие идеалы» [4, с.130].

Л. Гурлитт с огорчением говорил: «победить и сломить волю воспитанника, обезличить его и подчинить всем требованиям школьной схемы – вот что считалось и признавалось величайшим триумфом педагога. Но притом забывали и упускали из виду, что человек растет сам по себе, как и каждое растение, и что он, бессознательно подчиняясь естественному побуждению, развивается умственно и морально, и что дух растет одновременно с телом, так как неразрывно связан с телом, и есть только его орган» [3, с. 30].

Под огнем критики оказалась и гимназия. Этот аристократический тип средней школы подвергся критике за устаревшие, оторванные от жизни методы. Л. Гурлитт в 1911 году отмечал: «Школа, в которой главное внимание обращается на латынь и грамматику, является самым плохим критерием для оценки способностей. Вот почему многие люди, которые именно такие школы кончали, например, Эйнштейн, а затем выдвинулись в науке, считались в школе глупыми и тупыми» [3, с. 35].

Школа служит пережитому идеалу образования». Ф. Гансберг называл современную школу пережитком прошлых веков – веков просвещенного абсолютизма, бюрократической централизации и международной торговли, когда общество все более нуждалось в грамотных чиновниках, купцах и промышленниках. Поэтому главными предметами были тогда грамматика, математика, география, языки, методы преподавания – книжный, словесный, работа в школе исключительна головная, абстрактная [2, с.34].

Немецкие школы имела антисоциальную организацию, может быть, наиболее антисоциальную из всех народов земного шара. Она не являлась рассадником «духа гражданственности среди широких масс всего народа».

Жесткая регламентация учебного процесса, надзорительство за учениками, наказания, унижающие достоинство личности, - все это, как показал Г. Шаррельман, порождает многочисленные конфликты между учениками и учителями, сдерживает развитие обучаемых.

Низкий научно-педагогический уровень организации учебно-воспитательного процесса в школе Ф. Гансберг видел в том, что учебное

годы XX века занимала проблема взаимоотношений учителя и ученика в педагогическом процессе.

Педагоги понимали, что в основе успешно-воспитательной деятельности лежат «верные отношения» между учителем и учениками, т.е. в гуманистических отношениях. Выдвигалась идея товарищеских отношений взрослых и детей, способствующих развитию подлинной самостоятельностью. Эта идея активно и творчески реализовалась А.С.Макаренко в Украине.

Признавая принципы максимальной самостоятельности ученика на уроке, представители трудовой школы правильным методом называют свободную беседу ученика и беседу, причем учащийся тоже ставит вопросы, которые могут изменить ход беседы.

Целью обучения и воспитания Киршенштайнер считал привитие гражданам государства таких привычек, как развитие чувства справедливости, согласия, ответственности, морального мужества, чувства национальности и авторитетности, прилежание, добросовестность.

Известный немецкий педагог П.Наторп возглавил социальную педагогику, которая подчеркивал общественный характер воспитания, его социальную обусловленность. Единомышленники П.Наторпа В.Рейн и Ф.Паулсен разработали и обогатили концепцию социального воспитания, поставив целью и выработать из воспитанника хорошего человека, восприимчивого ко всему социальному, заслуживающему внимание, умеющий с пользой работать для себя и своего народа.

Школьная система педагогического образования в Германии в конце XIX века складывалась в русле монархических, милитаристических взглядов. Экономические и социально-педагогические условия зарождающегося индустриального общества, появление многих течений и концепций требовали реформирования «старой» школы. Возникают различные течения в педагогической науке под общим названием «Реформаторское движение». Реформаторы критиковали школу за консервативные традиции, устаревшие догмы, зубрежку, вербализм, отсутствие социальной направленности обучения и воспитания.

«Железный канцлер» Бисмарк называл себя «естественным продуктом своей государственной системы образования». Демократические традиции с трудом пробивали дорогу, прусский дух вытеснял либеральную атмосферу, царившую некогда в многочисленных немецких герцогствах и княжествах.

Представители теории свободного воспитания, пользовавшихся мировой популярностью Ф.Гансберг (1871-1960) и Г.Шаррельман (1871), стоявшие во главе этого движения, ратовали за свободное естественное воспитание, активно восстали против школьной рутины, догматизма, окаменелости приемов и методов преподавания. «Задачи всякой школы – дать человеку лучшую подготовку для жизни, для его промышленной и общественной деятельности» [2]. Смысл общеобразовательной школы в том, чтобы ознакомить учащихся с общим духовным достоянием его народа.

емоційних реакцій і волевиявлень; має самостійно закріплене суспільно-комунікативною практикою значення, називає предмет, явище, входить з властивим йому індивідуальним значенням до словникового складу мови (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко); є двосторонньою одиницею, складовими якої є план вираження (звукова оболонка) і план змісту (значення) (М.Кочерган).

У мовознавстві не існує визначення слова, яке було б застосовне до всіх мов. Це об'єктивні чинники, які перешкоджають загальній кваліфікації слова. Типологічно різні мови характеризуються різною структурою слів, і тому використовувани деякими лінгвістами визначальні критерії для виділення слів в одних мовах стають незастосовними щодо інших мов. Наприклад, одним з головних показників слова в англійській мові О.Смирницький вважав цільнооформленість. Критерій цільнооформленості використовує також Д.Шмельов, визначаючи слова російської мови як одиницю найменування, що характеризується цільнооформленістю (фонетичною і граматичною) і ідіоматичністю. Проте в мовах інкорпорує цих показник характеризує ціле речення. Поняття слова необхідно визначати щодо конкретної мови або групи споріднених мов. При цьому слід зважати на двобічну природу слова – його форму і зміст. Так, В.Жирмунський кваліфікує слово як найменшу мовну одиницю, самостійну за значенням і формою. З огляду на граматичну структуру флективних мов найбільш вдалим видається визначення слова Ю.Масловим як мінімальної одиниці мови, якій притаманна більша порівняно з морфемою самостійність (автономність). Відносна самостійність слова, на думку Ю.Маслова, має два ступені: перший, нижчий, ступінь може бути умовно названий «позиційною» самостійністю, другий, вищий – «синтаксичною» самостійністю. Позиційна самостійність слова вказує на його широку рухливість, більш чи менш вільне переміщення в реченні. З цього випливає, що слово – найменша дискретна одиниця мови. На думку Ю.Маслова, позиційна самостійність важливіша для загального визначення слова. Другий, вищий ступінь самостійності – синтаксична самостійність – полягає в здатності слова виконувати функцію члена речення або окремого однослівного речення. Деякі лінгвісти в основу загального визначення слова кладуть саме критерій синтаксичної самостійності, вважаючи словом мінімальну одиницю, здатну за відповідної ситуації виступати в ролі окремого речення (Л.Блумфілд, Є.Поливанов, Л.Щерба).

Найважливішими ознаками слова є: внутрішня впорядкованість звуків (складових слова); наголос; лексичне значення; можливість поділу на менші мовні одиниці, морфеми; поєднання з іншими словами в реченні за допомогою змістового й граматичного зв'язку; наявність у реченні граматичних форм і синтаксичних функцій (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко).

Первинною функцією слова є здатність виконувати роль формально-синтаксичного (на основі синтаксичних зв'язків) і семантико-синтаксичного (на основі семантико-синтаксичних відношень) компонента

речення, а вторинною – виконувати роль однослівного речення. Адекватне визначення слова можливе при зіставленні його з нижчою, що безпосередньо прилягає до нього, одиницею – морфемою, і вищою, яка безпосередньо розташована, над ним, граматичною одиницею – реченням.

Крім зазначених двох ознак – синтаксичної автономності і наявності лексичного значення – слово має таку граматичну ознаку, як морфологічна членованість. Воно може бути мінімально тільки двочленним (двоморфемним), до його складу обов'язково входить корінь (носії лексичного значення) і афікс (носії власне-граматичного або словотвірної-граматичного значення). Корінь і афікс, на протиположності слову, виступають мінімальними (нечленованими далі) значущими одиницями, мінімальними двобічними одиницями, у яких за певним експонентом закріплені той або інший елемент змісту. Слово як значуща одиниця завжди характеризується формальною і семантичною членованістю: воно членується далі на значущі частини, тобто складається принаймні з двох морфем. Через формальну і семантичну членованість на морфемі морфологічне слово можна назвати морфологічною одиницею-конструкцією.

Те граматичне значення, яке в українській і типологічно подібних до неї мовах виражається службовими морфемами, в інших мовах може виражатися відмінними від морфем засобами. Внаслідок цього поняття морфемі, вперше введено І. Бодуеном де Куртене саме як узагальнене позначення компонентів слова – кореня і афіксів, набуло розширеного тлумачення в деяких лінгвістичних напрямках. Так, Ж. Вандрієс розуміє морфему як будь-який спосіб вираження граматичних відношень, включаючи порядок слів. Лінгвісти копенгагенської школи морфемою визнають тільки граматичне значення, виражене тим або іншим формантом, що дозволяє виділяти в одному полісемантичному форманті декілька морфем. Американські дескриптивісти розглядають морфему передусім як одиницю сегментну, а також і суперсегментну – наголос, інтонацію тощо. Такі підходи до функціонального визначення морфем дають підставу стверджувати, що “справжнє” слово включає до свого складу корінь у ролі носія лексичного значення і службовий сегментний (або суперсегментний) компонент, який в українській мові здебільшого виражається афіксами або аналітичними морфемами, а в інших, типологічно відмінних мовах може виражатися функціонально афіксоїдними елементами. Отже, з функціонального погляду у структурі будь-якого слова наявний службовий-сегментний або суперсегментний, засіб, що виражає граматичні значення.

Слово вказує на предмет (явище), а речення на ситуацію. Компонентами, речення виступають слова, компонентами слова – морфемами. Слово щодо речення і морфема виявляє двоїстий характер: щодо речення воно є мінімальною семантико-синтаксичною одиницею, щодо морфемі – найбільшою морфологічною одиницею, конструкцією.

Функціонування слова в межах речення спричинює його різноманітне варіювання – фонетичне, морфологічне і семантичне. Розглядаючи питання меж слова з граматичного боку, В. Жирмунський слушно зазначав, що межі

УДК 371

## ПЛЮРАЛИЗМ КОНЦЕПЦІЙ В ПЕДАГОГІКЕ ГЕРМАНІЇ КОНЦА ХІХ НАЧАЛА ХХ ВЕКОВ

*Чулкова Людмила Афанасьевна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
Бердянский государственный педагогический университет*

**Постановка проблеми.** Кінець ХІХ – початок ХХ вв. були відзначені в історії педагогічної думки європейських країн новими підходами до вирішення найважливіших науково-теоретичних проблем освіти і навчання. Економічні, соціальні і педагогічні причини обумовили виникнення реформаторської педагогіки.

Система шкільної і педагогічної освіти в Німеччині складалася в руслі монархічних, милитаристських поглядів. В педагогічній науці далеко не всі розділяли ідеї Гербарта. Пруський дух витісняв ліберальну атмосферу, царював у багатьох німецьких герцогствах і князівствах.

Зароджуючеся промислове суспільство в концепціях реформаторської педагогіки зазнало критичної оцінки старої гербартианської школи.

Вивчаєму періоду має вирішальне значення для наступного розвитку педагогіки як науки, окремих її галузей і, зокрема, розвиток концепції вільної освіти, соціалізації підліткового покоління, комунікативної педагогіки і дидактики. Серед різноманітних підходів до педагогіки слід відзначити, зокрема, напрямки «нової освіти» включали педагогічні концепції: вільної освіти.

**Ціль статті** – аналіз явища плюралізму реформаторської педагогіки, який обумовив трансформацію ідей нової, вільної освіти як альтернативи консервативній системі освіти в Німеччині. В нових соціально-економічних умовах індивідуального суспільства положення педагогічних концепцій кінця ХІХ початку ХХ століття стали основою сучасної комунікативної педагогіки і дидактики вищої педагогічної освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій і виклад основного матеріалу.** Представителі концепції вільної освіти користувалися світовою популярністю, виступали проти шкільної рутини, догматизму, застиглого прийому і методів викладання. Завданням школи вони вважали кращу підготовку учнів до життя, ознайомлення з духовним надбанням народу. К. Вентцель розвивав цю думку і справедливо утверджував, що які б знання ми не передавали дітям навіть найважливіші для життя, якщо ми не будемо переробляти саму особистість однієї особистості цілком, ми не отримимо того, що можна було б назвати освітою [1].

Освіта розумілася як інтелектуальне розвиток, як виховання пізнавальних здібностей (Лінде).

Велике місце в розвитку теорії освіти школярів в 20-30

підходів, що залежало від провідних філософських орієнтацій організаторів підготовки вчителів. Це є особливо актуальним для плюралістичного суспільства Сполучених Штатів, університети і педагогічні коледжі яких часто дотримуються різноманітних теоретичних концепцій у відборі змісту педагогічної освіти.

**Summary.** In this article the author gives the historic-theoretical analysis of the philosophical, psychological and pedagogical foundations of the system of the higher pedagogical education formation in the United State during the second half of the 20th century. All of them were the integral feature of the US teacher-preparation system developing.

**Keywords:** philosophical, psychological and pedagogical foundations, system of the higher pedagogical education, USA

**Резюме.** В цій статті автор досліджує, розкриває й аналізує філософські та психолого-педагогічні основи які впливали на становлення та розвиток вищої педагогічної освіти США в другій половині XX століття й були невід'ємною рисою професійної підготовки учителів в освітньому просторі цієї країни протягом вказаного періоду.

**Ключові слова:** філософські та психолого-педагогічні основи, система вищої педагогічної освіти, США.

**Резюме.** В этой статье автор исследует, раскрывает и анализирует философские и психолого-педагогические основы которые влияли на становление и развитие высшего педагогического образования США во второй половине XX века и были неотъемлемой чертой профессиональной подготовки учителей в сфере образования этой страны на протяжении указанного периода.

**Ключевые слова:** философские и психолого-педагогические основы, система высшего педагогического образования, США.

#### Література

1. Bestor A. *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in our Public schools.* Urbana, IL: University of Illinois Press. – 1953. – 350 p.
2. Devaney, Kathleen. *Holmes's hallmark: The education core. Theory.* – East Lansing: MSU, 1990, Winter. – 103 p.
3. Dewey, J. *The relation of theory to practice in education* // In C. McMurray (Ed.) *Third yearbook of the national society for the study of education.* Chicago: University of Chicago Press, 1904. – P.46.
4. Gross, S. (Ed.). *Constructing teaching and research practice in elementary school mathematics.* -East Lansing: Michigan State University, Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects, Institute for Research on Teaching. -ERIC Document Reproduction Service –1993. – 78 p.
5. Hodgkinson, H. *Ohio: The state and its educational system.* -Washington, DC: Institute for Educational Leadership, Inc., 1988. –120p.
6. Kneller, G. F. *The proper study of education* // In J. Denton, W. Peters, and T. Savage (Eds.), *New directions in teacher education: Foundations, curriculum. Policy.* College Station, TX: Instructional Research Laboratory, 1985. – P. 32.
7. Soder, Roger. *Tomorrow's teachers for whom and for what? Missing Propositions in the Holmes Group Report*//*Journal of Teacher Education.* – 1986, November-December. – 37(6). – p. 2-5.

Подано до редакції 05.02.2007

слова, якщо розглядати його як систему граматичних форм, визначаються межею між словотвором і словозміною. Важливим різновидом мовного варіювання слова є його граматичне варіювання, тобто утворення граматичних форм – словоформ. Розмежування слова і словоформ розв'язується неоднаково різними лінгвістами. Зокрема, П.Фортунатов відносив граматичні форми числа до різних слів, зазначаючи, що ці форми позначають відмінності в певній змінній ознаці окремих предметів думки і виступають словотвірними одиницями. На відміну від П.Фортунатова, Л. Щерба об'єднував різні слова в парадигму форм одного слова. Подібний різнобіч пояснюється різною лінгвістичною концепцією слова, недостатньо розробленою теорією граматичних значень і граматичних категорій.

Підсумовуючи проблему визначення слова, можна сформулювати таке поняття слова як мовної одиниці: слово-найменша відносно самостійна знакова мовна одиниця, здатна виконувати функцію члена речення або мінімального (однослівного) речення, і найбільша морфологічна одиниця (морфологічна одиниця-конструкція щодо мінімальної морфологічної одиниці-морфеми).

Слово як лексична одиниця належить до “відкритих” класів, і слово як граматична одиниця належить до “закритих” граматичних класів – частин мови – у тому розумінні, що нові частини мови у граматичній структурі української мови не утворюються. Слова формують словниковий склад мови, постійно поповнюваний, а отже, найбільш рухливий і схильний до змін. Словниковий склад, покликаний служити потребам комунікації між членами суспільства, відповідно до цього організований: він потенційно безмежний, постійно поповнюючись новими словами шляхом виникнення нових значень слів, словотвору, запозичень тощо. Найбільш продуктивним засобом систематизації слів, найвищим виявом їх системної організації виступають частини мови. Цей спосіб класифікації словника, звичний з давніх-давен, враховує як лексико-категоріальну семантику слів, так і їх морфологічні і синтаксичні показники. Частини мови, незважаючи на різну їх кількість у тій самій мові, займають у граматиці порівняно стабільне в теоретичному плані місце з-поміж інших категорій, і їх класифікація ґрунтується на досить об'єктивних показниках.

Основною одиницею лексикології є слово, тобто звук або комплекс звуків, що мають значення та служать найменуванням предметів та явищ. З цих предметних явищ складається система соціально-мовної семантики. Слово уявляє собою одиницю і лексики, і граматики. Слово як граматична одиниця – це система всіх його форм з їх граматичними значеннями; як лексична одиниця, або одиниця словника, – це формально виражена система всіх його лексичних значень.

У лексикології слово розглядається як мінімальна одиниця лексики. Ю.Степанов виділяє зв'язний звуковий ряд, що утворює слово з зовнішнього боку, по-перше – звукову, фонетичну оболонку слова або фонетичне слово; по-друге – предмет, що називається словом; по-третє, смисл, що викликає слово у свідомості. Всі ці три елементи пов'язані між собою: слово називає або позначає предмет; має смисл; смисл відображає

властивості предмету у свідомості людини. Весь цей комплекс – три елементи та зв'язки між ними – і є слово мови. Невід'ємною властивістю слова, як одиниці мови, є його смисл, значення.

Слово – основна значуща одиниця мови. Словами та їх сполученнями позначаються конкретні предмети, узагальнені поняття, емоції. Багато слів мають не одне, а декілька значень. Явище багатозначності слів – широке, і точна “предметна віднесеність” чи найближче значення слова є по суті вибором потрібного значення з низки можливих. Частіше за все це уточнення значення слова чи його вибір здійснюється семантичними маркерами, які уточнюють значення слова і відділяють його від інших можливих значень. Як правило, ця функція визначається певною ситуацією чи контекстом, а іноді тим тоном, яким це слово вимовляється. Факт багатозначності слів не вичерпується тільки явищем полісемії слова. Найбільш істотним є те, що поряд з прямим “референтним” (“денотативним”) значенням слова ще є “асоціативне” значення. Таким чином, слово стає центром для цілої сітки образів, які мовець чи слухач затримує, щоб вибрати потрібне значення. За частотою вживання слова складають активну (слова, що вживаються часто й не мають значення давності чи новизни) і пасивну (застарілі слова, що вийшли з ужитку, нові слова, ще не закріплені, такі, що не набули в мові загальноживаності) лексику (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко).

Слово є словом оскільки воно має значення. Значення слова визначається і як особлива мовна форма відображення дійсності, і як відносини між звуковим комплексом і поняттям, і як віднесеність звукового комплексу до явищ дійсності; значення прирівнюється до поняття або ж розглядається як певна видозміна поняття відповідно до характером мовного знаку тощо. Значення слова – завжди узагальнене найменування предмета; відношення даного знаку до інших знаків (Ф.де Соссюр); виникає лише в місці контакту знака з реальністю, соціальним контекстом, тобто значення повністю визначається контекстом (М.Бахтін). Трактування значення як надбання індивіда виявляє не лише відношення подібності, співіснування та наступності, а й такі специфічні особливості значення, як прототипи категорій, емоційно-оцінні переживання, пов'язані зі словом, своєрідність породжених асоціацій на задане слово – стимули, виражені у позалінгвальних компонентах індивідуального досвіду (Л.Засекіна, С.Засекін).

Наукове оформлення контурів дослідження значення як надбання індивіда започаткували лінгвіст Ф. де Соссюр і філософ Ч. Пірс. Ф. де Соссюр виокремив нову предметну галузь різних знаків як об'єктів нової науки – семіології, визначив мову як систему знаків та описав сутність знака через відношення двосутності – позначення (signifiant) та позначене (signifie). Отже, в структурі „позначення – позначене” імплікується ставлення людини – носія мови до позначуваної нею об'єктивної дійсності.

Отже, Ф. де Соссюр першим успішно продемонстрував відносний характер мови та її існування в чистому вигляді як системи знаків, що перебувають у когерентності лише завдяки зовнішнім зв'язкам з іншими

методів навчання й викладання. Вплив педагогічних ідей Скіннера, незважаючи на сильну опозицію до його ідей, був колосальним на педагогічну освіту не лише США, але і цілого світу. Протягом 1960-1970-х рр. біхевіоризм домінував у підготовці вчителів у США, виступаючи методологічною основою для багатьох популярних не лише у США, але й за їх межами, реформ дослідження ефективності педагога, педагогічної компетентності, педагогічної майстерності тощо.

**Соціальна й футуристична філософія** виникли як важливі продукти думки, скерованої на розуміння прискореної зміни. На відміну від інших конвенційних філософій, вона порівняно менше визначена, предметом її критичного аналізу є філософські питання з політичних наук, соціології і антропології. Хоча теорія бере свій початок від педагогічних концепцій Я.А.Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж.Руссо, її активний розвиток відбувся протягом ХХ ст.

Соціальна й футуристична філософія особливу увагу приділяє вивченню школи як соціального закладу, і такі її концепції як “свобода”, “права людини”, “лідерство”, “ідеологія”, “влада”, “рівність”, “справедливість” – особливо аналізують, окрім того, теоретики цієї орієнтації більше покладаються на праці з інших галузей знань, ніж з філософії. Зразками цього є такі наукові праці як “Соціальна зміна” Уільяма Огбурна, “Значення ХХ століття” Кеннета Боулдінга, “Вивчення історії” Арнольда Тойнбі. Ця міждисциплінарна основа свідчить, що філософи Джим Боумен, Крістофер Дід, Дрейнер Кауффманн, Фред Кіерсід, Герольд Шейн та інші цікавляться усіма соціальними питаннями, що торкаються освіти.

Вони аналізують навчання як засіб створення майбутнього і перебудови сучасного суспільства з урахуванням технологічних винаходів. Цей аспект соціальної філософії освіти має виражену ціннісну орієнтацію, оскільки він прагне встановити новий демократичний дизайн і сценарій викладання, учіння, дослідження і педагогічної теорії, що ґрунтується на таких демократичних вартостях, як “етика”, “свобода”, “права людини”, “справедливість”, “рівність”, “ідеологія”, “лідерство” та “правильне використання влади.”

**Висновки.** Філософські засади розвитку педагогічної освіти у США другої половини ХХ століття в цілому визначало домінування певної освітньої філософії на кожному з виділених нами етапів: протягом 1960-1970-х рр. підготовка вчителів ґрунтувалася на біхевіористичних засадах; під час 80-х рр. ХХ ст. спостерігався вплив есенціалізму, філософського аналізу, а також поступове зростання інтересу до когнітивних і соціал-конструктивістських концепцій. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення загальних основ педагогіки з позицій зазначених філософських течій, що сприяє розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів і дозволяє зробити вивчення теорії, філософії та історії освіти особистісно-значущим для студентів. Теоретико-методологічні засади побудови педагогічної освіти у США протягом другої половини ХХ століття ґрунтувались також на широкому спектрі інших теоретичних



право на навчання. І в університеті, і в школі педагоги й студенти мають рівну можливість задавати питання, пропонувати відповіді й залучатися до діалогу.

В американських університетах багато відділів педагогічної філософії очолюють "аналітичні" професори або прихильники *філософського аналізу*. Передумови філософського аналізу були закладені Бернардом Расселом і Джоржам Муром, а наймогутніший поштовх був наданий працями Людвіга Вітгенштейна за період 40-50 років. До цієї течії також належить їх послідовники Гілберт Райл та Джон Остін – представники так званої кембриджсько-оксфордської школи.

Філософський аналіз не претендує на створення школи педагогічної філософії, але він надає засоби для того, щоб зробити педагогічні ідеї зрозумілими, точними і значущими. Висловлювання екзистенціалістів вони вважають надто поетичними та емоційними. Тоді як екзистенціалісти можуть виражати особисті почуття, аналітики вважають їх неефективними для забезпечення емпіричними даними, що можна використати для розгляду значення в питаннях педагогічної освіти. Оскільки прагматисти покладаються на використання наукових методів в освіті, вони погоджуються з цією точкою зору аналітиків. Але навіть і прагматистам не вдалося уникнути помилок, вживаючи в своїх концепціях, за що критикують їх аналітики, мову з неточними значеннями. Наприклад, використання Дьюї таких термінів, як "демократія", "зростання", "інтереси", "досвід" викликало великі дебати серед філософів педагогічної освіти [4, с.23-54].

Вплив критичних виступів аналітиків з приводу їх незадоволення школами філософії у пресі і літературі був великий, що змусило чимало американських філософів працювати обережніше і точніше з термінами і значеннями мови.

У питаннях, що стосуються знань, освіти, навчання, викладання і самої педагогічної освіти як такої, філософські аналітики не прагнули дати глибокі відповіді, як інші філософи. Навпаки, вони прагнули звузити ці питання до специфічних деталей щодо нашої мови і письма з питань педагогіки. Розглядаючи проблеми знань, вони зосереджували свій інтерес на тих знаннях, що можна перевірити емпірично. У педагогічній освіті вони не висловили пропозицій щодо нового курікулуму, а скоріше аналізували теорії, програми і практики в термінах, які можна перевірити емпірично.

**Біхеовіоризм** ґрунтується на реалізмі, особливо на його матеріальній течії, що дотримується положення про вплив довкілля на поведінку (Б.Скіннер, І.Павлов, Е.Торндайк, У.Уотсон та інші). Замість концентрації на роботі свідомості, біхеовіористи розглядають лише ту поведінку людини, що піддається спостереженню, так само як лише ті факти, що піддаються експериментальній перевірці.

Біхеовіористи можуть продемонструвати, що їх теорія справді "працює в американському світі". Існує чимало успішних технік і моделей навчального менеджменту, що ґрунтуються на цій теорії, так само як і

знаками, які підтримують мову і функціонують через мовлення. У перебігу дискурсу знаки формують свідомість істот, здатних досягнути довільні зв'язки між знаками – носіями інформації та інформацією, яку такі носії передають. Інформація, яку передають знаки, втілюється у позначеному, що ототожнюється з поняттям [3].

Тоді як Ф. де Соссюр пропонує дуальну схему знака, у розумінні Ч. Пірса знак репрезентує відношення трисутності – позначення, об'єкт та інтерпретант. Отже, у розумінні знака Ч. Пірс чітко підкреслює залежність між позначенням та позначеним від присутності суб'єктивного сприймання та розуміння цих відношень людиною. Розмежування емоційних, енергетичних і логічних інтерпретант свідчить про значну залежність значення знака від продуктів діяльності емоційної, мотиваційної та пізнавальної сфер особистості [4].

Конотативне значення є первинним, дораціональним і слугує необхідною передумовою для породження логічного значення слова. В основі конотативного значення, яке вважається його генетично ранньою формою, є переживання, у якому відображення та емоційне ставлення, особистісний смисл і чуттєва тканина ще дуже мало диференційовані. Конотативне значення за своєю суттю є вираженням інтуїтивно-почуттєвого відображення дійсності. Асоціативне значення лежить в основі асоціативного підходу до дослідження значення слова, введеного в науковий обіг Дж. Дізом. В основі цього підходу важливим компонентом значення є низка асоціативних зв'язків певного поняття (Л.Засекіна, С.Засекін). Ситуаційний підхід акцентує увагу на тому, що для кожного індивіда значення слова реалізується через включення його до конкретної життєвої ситуації як тривіально типованої динамічної сутності. Будь-яке значення завжди включене у низку подій, які розгортаються в часі, а відтак є ситуаційними (Л.Засекіна, С.Засекін).

Отже, конотативне, ситуаційне та асоціативне значення містять усі необхідні умови для конкретного та образного мислення суб'єкта пізнання. Це мислення ґрунтується на предметних, функціональних та асоціативних зв'язках об'єктів навколишньої дійсності, що наближає конотативне, ситуаційне та асоціативне значення до суті життєвого поняття у теорії Л. Виготського.

Значення діалогічне за своєю природою: воно належить слову, що перебуває між промовцями, тобто здійснюється лише в процесі відповідного, активного розуміння. Слова відіграють важливу роль в живому процесі соціальної взаємодії, де значення завжди супроводжується оцінкою, „ціннісним акцентом”, тоді як структуралізм „онтологізував” і перетворив значення „в ідеальне буття, відречене від історичного становлення” (М.Бахтін).

Значенневою стороною слова як одиниці мовлення є наявність лексичного значення, що розглядається як зміст слова, відповідність, яка встановлюється між звуковим комплексом (назвою) і тією об'єктивно існуючою одиницею (предметом, явищем), що відбивається в мові через поняття (М.Плющ); співвіднесеність слова з предметами, явищами,

відношеннями, закономірностями реальної дійсності і почуттями про них (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко); історично закріплену у свідомості людей співвіднесеність слова з певним явищем дійсності (М.Кочерган); певне відображення предмета, явища або відношення у свідомості, що входить до структури слова в ролі так званої внутрішньої його сторони, по відношенню до якої звучання слова виступає як матеріальна оболонка, необхідна не лише для вираження значення і для повідомлення його іншим людям, а й для самого його виникнення, формування, існування і розвитку (В.Смирницький); співвіднесеність звукової оболонки слова з певним предметом або явищем дійсності при єдиному розумінні цієї співвіднесеності; здатність слова позначати (кодувати) позамовну реальність: предмети та явища, абстрактне поняття; дії; ознаки предметів; ознаки дій; числа; позначення предметів, ознак, числа; предметно-речовинний зміст, оформлений за законами граматики певної мови (В. Виноградов). Лексичне значення слова складається з його предметного значення, носієм якого є корінь слова, і дериваційного значення, вираженого словотворчими суфіксами. В основі лексичного значення лежить узагальнення. В мові немає назв для кожного конкретного предмета, явища, ознаки, але є назви для їхніх класів і груп. Таким чином, лексичне значення слова – це узагальнене відображення однорідних предметів, дій, явищ, якостей. Вищим ступенем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне (категоріальне) значення як частини мови. Виділяють п'ять видів (категорій) абстрактно-лексичних значень: предмет, число, дія, ознака предмета та ознака дії. Узагальнене лексичне значення мають і окремі морфеми, що утворюють слово. "Конкретні" (однинні) лексичні значення різних слів неоднорідні за своїми зв'язками, з предметами і поняттями та один з одним.

Лексичне значення слова характеризується факторами як інтра-, так і екстралінгвістичного характеру. З одного боку, лексичне значення слова визначається зв'язком слова з явищами, предметами реальної дійсності, з іншого – різними зв'язками (синтаксичними, асоціативними тощо) з іншими словами. В українській мові розрізняють декілька типів лексичних значень: однозначні слова (переважно терміни) і багатозначні.

У словникових джерелах лексика (lexicos – словесний, слово, вираз, зворот мови) визначається як сукупність слів, що входять до складу мови; словниковий запас творців авторів чи сукупність слів, що вживаються в якійсь сфері діяльності [2]. Мовознавці визначають лексику як сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку (О.Пономарів); окремі шари чи групи слів (побутова лексика, професійна) (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко); словниковий склад мови, сукупність усіх слів, наявних в мові (М.Плющ).

Лексика української мови стилістично поділяється на певні шари: загальноживану, суспільно-політичну, виробничо-професійну. Окрему групу складає емоційна лексика, до якої належать слова, що вказують на певне почуття або викликають його (Н.Кирста); сприяють інтенсивному вираженню почуттів, емоцій, викликають уявлення і асоціації (М.Плющ);

запам'ятовування фактичних даних; 4) "чотиристітної" філософії освіти, що прагнула ізолювати освіту від соціальної реальності, і 5) використання страху чи фізичного покарання як форми встановлення дисципліни.

Прогресивна освіта була як рухом у середині широкої системи американської освіти, так і теорією, що вимагала звільнення дитини від традиційного наголосу на зубрінні, читанні напам'ять, авторитету підручника. На протигагу до конвенційного викладу предметів у традиційній програмі навчання, прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до її організації, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду розв'язання проблем, написання проєктів. Прогресивна освіта більше зосереджується на дитині, яка навчається, ніж на предметі; більше підсилює діяльність і різні види досвіду, ніж словесні навички, більше сприяє розвиткові кооперативного, співробітницького групового учіння, ніж змагального індивідуалізованого навчання протягом року.

Хоча найвищий розвиток освіти на основі прогресивізму спостерігався у 1940-1950 рр., він має свій помітний вплив і сьогодні. У 1960-1970-і рр. прогресивізм, як і екзистенціалізм, був виражений в гуманістичній педагогіці, у 1980-1990-і – у соціал-конструктивістському підході до підготовки вчителів.

Вплив *екзистенціалізму* на американську освіту відбувся після Другої світової війни [6], і переважно ґрунтується на ідеях Сорена К'єркегаарда, Мартіна Гайдеггера, Жана Поля Сартра й Мартіна Бубера. Екзистенціалістична орієнтація освіти підсилює глибоко персональний, рефлексивний роздум над зобов'язанням і вибором людини.

На думку екзистенціалістів, мета педагогічної освіти – розвиток самосвідомості майбутніх учителів і їх прагнення досягнути аутентичності [7]. Викладач-екзистенціаліст сприяє залученню своїх студентів до участі у філософських дискусіях про значення людського досвіду любові, життя й смерті. Він також порушує ці питання й ставить їх перед студентами. Цей процес опитування переростає у діалог між членами групи учіння. Слід пам'ятати, що відповіді на ці запитання повинні бути персональними й суб'єктивними для кожного індивіда. Вони не повинні бути результатами, які можна виміряти стандартизованими тестами.

Залучення цієї філософії до педагогічної освіти була порівняно широким. Як для екзистенціалістів найважливішими аспектами нашого життя є особистісні й ненаукові, то на питання про знання і освіту ці філософи відповіли б, що найважливішим типом знань є ті, які навчають кожну людину робити власний вибір, і що освіта – це процес розвитку свідомості щодо свободи вибору, його значення й відповідальності за нього.

І школа, і університет для екзистенціаліста-освітянина – це місце, в якому студенти і викладачі радісно зустрічаються і продовжують діалог про власне життя і вибір. Це є місце, де вчителі викладають свої предмети в людській, естетичній атмосфері, що сприяє учінню і допомагає усвідомити і себе, і свій вибір. Позаяк усі люди мають рівні можливості, то кожний має

“зростання” і “невпевненість”, на відміну від “порядок”, “кінцевість”, “істина”. Прагматисти наголошували на “незавершеності”, “випадковості”, “наслідках людського досвіду”, “широко відчиненому всесвіті” і “реконструкції людського досвіду”.

Дьюї був провідною фігурою у галузі, і плідно писав про цей предмет та його застосування у підготовці вчителів [2; 3]. У той час, як есенціалізм наголошує на необхідності засвоєння готових знань, то Дьюї акцентує на методології чи процесі розв’язку проблемних завдань. За Дьюї, учіння відбувається тоді, коли особа залучається до аналізу та розв’язання проблемних ситуацій. В експериментальній епістемології Дьюї учень, як індивід, або член групи, використовує науковий метод для вирішення як персональних, так і соціальних проблем [5].

На думку прагматистів, освіта – експериментальний процес; це є метод, за допомогою якого розв’язуються проблемні ситуації, що виникають протягом взаємодії людей зі світом. Дьюї стверджував, що найвище зростання людина отримує, коли набуває досвіду взаємодії у розумній і рефлексивній манері [3, с.13]. Якщо вам потрібно розв’язати проблему, то інформація для її розв’язання надходить з багатьох джерел. Вона є більше дисциплінарною, ніж тією, що знаходиться всередині однієї дисципліни чи предмета.

Дьюї та інші прихильники прагматичної теорії в освіті розглядають викладання й учіння як процеси реконструкції досвіду стосовно до наукового методу. Учіння відбувається активно за умови, якщо студенти та учні індивідуально чи в групах розв’язують проблеми. Ці проблеми відрізнятимуться у відповідь на обставини й середовище, що змінюється. Важливо, щоб вчитель не намагався переважати над учінням учня, а шукав шляхів такого керування, яке б сприяло дослідженню учня чи студента.

Дьюї був не тільки гарячим прихильником прагматизму, засновником прогресивізму, але й також найвпливовішим американським філософом освіти вчителів. Багато педагогічних коледжів, таких як педагогічний коледж Колумбійського університету, Іллінойсу, Техасу, Огайо, Стенфорду і сьогодні є центрами вивчення теорії Дьюї вже протягом багатьох років після його смерті.

**Філософія прогресивізму.** Термін "прогресивна освіта" отримав визначений статус із заснуванням Прогресивної Освітньої Асоціації 1919 року під керівництвом Стенвуда Кобба. Проте сам рух набагато старший, ширший і глибший. На нашу думку, історично виправдано стверджувати, що розвиток цієї теорії розпочався від Руссо (1712-1778) і його "Емілія" (1762). Великий вплив на педагогічне формування цього напрямку зробив Песталоцці.

В Асоціації прогресивної освіти не було загальної філософії освіти. Прогресивісти були різними в багатьох своїх теоріях і практиці, але одночасно виступали міцно згуртованими в своїй опозиції до певної традиційної шкільної практики. Вони, звичайно, не визнавали: 1) авторитарного вчителя, 2) ексклюзивного покладання на книжні методи викладання чи на підручник; 3) пасивного навчання за допомогою

мають у своєму значенні компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприймання дійсності (В.Русанівський) До емоційних належать слова, що називають психічні, внутрішні стани, характер, світовідчуження, переживання (радість, любов, щастя, сум); будь-яке поняття з одним компонентом (позитивним, негативним) (В.Русанівський).

Важливим для усвідомлення системи лексичного складу є диференціація лексичних одиниць за такими складовими: ступенем уживаності (розмежування активного й пасивного словникового складу); комунікативними сферами (поділ лексики за групами); стилістичними ознаками (стилістично-нейтральна, стилістично-маркована) (М.Плющ).

Значення належить до однієї з тих всезагальних форм діяльності, які лежать в основі перетворення досвіду в знання, системного та змістового розуміння світу. В сучасний період ця проблема значно загострюється, оскільки увага переноситься з логіко-раціоналістського трактування значення на значення як надбання індивіда. У світлі цих ідей значення розглядається як певна форма відображення світу людиною. Вивчення цієї форми дає змогу виявити специфіку її пізнавальної організації та пізнавальної активності.

Поряд з поняттям “значення” застосовується поняття “смысл”, яке відіграє важливу роль для аналізу проблеми мови й свідомості. Для класичної лінгвістики “значення” і “смысл” були майже синонімами і застосовувалися однозначно. Під “смыслом” розуміється індивідуальне значення слова, виділене з цієї об’єктивної системи зв’язків; воно складається з тих зв’язків, що мають відношення до певного моменту, ситуації. Тому, якщо “значення” слова є об’єктивним відображенням системи зв’язків і відношень, то “смысл” – це привнесення суб’єктивних аспектів значення відповідно до конкретного моменту і ситуації. Отже, якщо референтне значення є основним елементом мови, то соціально-комунікативне значення або смысл є основною одиницею комунікації.

Значення становить об’єктивне, а смысл суб’єктивне відображення словесних характеристик. Значення і смысл у переносному вигляді є здатністю слова до експресивності. Основний смысл і основне значення є головними ознаками номінативності слова. Між значенням та його сполучуваністю існує двобічна залежність. Семантика слова обумовлює його сполучуваність, у свою чергу, сполучуваність виступає формальним засобом вираження значення.

Наукові та життєві поняття, пропущені крізь призму свідомості окремого індивіда, набувають статусу особистісного смыслу, який коригує діяльність суб’єкта, інтелектуальну діяльність зокрема. Оскільки особистісний смысл – це „значення значення”, то його можна розглядати як поєднання понять, якими оперує людина (життєві чи наукові) з мотиваційними та емоційними властивостями особистості, що пронизує особливості перебігу її життєдіяльності. В особистісному смыслі відображено континуальну думку, яка породжується відповідною мотивацією суб’єкта пізнання, та дискретне відображення цієї думки у вигляді поняття наукового чи життєвого (Ю.Степанов).

Отже, в сучасному мовознавстві чітко розмежовуються поняття „смысл” і „значение” слова. Залежно від ступеня уживаності, комунікативної сфери вживання, стилістичних ознак всі слова в мовленні відносять до певного прошарку лексичного складу. Слова також різняться не тільки лексичним значенням і граматичними ознаками, а й стилістично, тобто сферою і частотністю вживання, приналежністю до певного стилю мови, емоційним забарвленням чи його відсутністю, приналежністю до певного лексичного прошарку.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в організації педагогічного процесу щодо збагачення лексичного розвитку дітей дошкільного віку.

**Резюме.** Автор статьи рассматривает лингвистические характеристики слова; четко разграничивает понятия «смысл» и «значение» слова; характеризует лексическое и грамматическое значение слова, выделяет их характерные признаки.

**Ключевые слова:** слово, «смысл» и «значение» слова, стилистические признаки

**Резюме.** Автор статті розглядає лінгвістичні характеристики слова; чітко розмежовує поняття «смысл» і «значение» слова; характеризує лексичне і граматичне значення слова, виділяє їх характерні ознаки.

**Ключеві слова:** слово, «смысл» і „значение” слова, стилістичні ознаки

**Summary.** The author of the article consider linguistic descriptions of word; expressly differentiates concepts «sense» and «meaning» of word; characterizes the lexical and grammatical meaning of word, selects their characteristic signs.

**Keywords:** word, «sense» and «meaning» of word, stylistic signs

#### Література

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Рус. яз., 1991. т. 4. – 638 с. – С.221.
2. Словник іншомовних слів. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с. - С.274.
3. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
- Deely, J. Reading the Signs: Some basics of Semiotics // Semiotica. – 1993. – V. 97. – №3, 4. – P. 247-266.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 378.18.017:930.85(477)

## ВИХОВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Гуренко Ольга Іванівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки  
Бердянський державний педагогічний університет*

Зусилля багатьох країн, міжнародних організацій впродовж століть спрямовувалися на пошук дієвих шляхів запобігання виникнення конфліктів на міжнародній основі, створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. Досвід України, якій на відміну від багатьох країн, що стали незалежними, вдалося

студентів щодо інших людей. Така позиція студента, його розвинуті вміння педагогічного мислення, значно полегшують наступний процес засвоєння майбутніми вчителями широкі професійні знань з дидактики.

**Виклад основного матеріалу.** Серед філософських теорій, які мали значний вплив на систему професійної підготовки американських вчителів в історії її розвитку й допомогли сформувати неповторне обличчя американської педагогічної освіти, можна виділити такі: есенціалізм, прагматизм, філософія прогресивізму, екзистенціалізм, філософський аналіз, біхевіоризм, та соціальна й футуристична філософія.

Близькими прикладами есенціалізму в педагогічній освіті США за останні 50 років є праці відомих діячів освіти Джеймса Конанта, Джеймса Кернера і Артура Бестора, а також Діани Равіч.

**Есенціалізм** є консервативною теорією філософії педагогічної освіти. Вона розглядає позицію викладача, що наголошує на його авторитеті і цінності курікулуму вивчення академічних дисциплін. Для есенціалістів педагогічна освіта передбачає формування найважливіших умінь й вивчення основних знань, що були розроблені в минулому [4].

Артур Бестор, прихильник сучасного есенціалізму у педагогічній освіті, розглядає предмети з “вільних мистецтв” як обов’язкові для вивчення дисциплін загальноосвітнього циклу, що дасть змогу майбутнім учителям функціонувати інтелегентно. Бестор і члени Ради Базової Освіти відстоювали те, що інтелектуальна якість американської освіти була ослаблена через тих освітян, які проголошували пристосування системи освіти до студента. Праця Бестора “Відродження учіння” стверджує, що добра педагогічна освіта повинна забезпечити “... обґрунтовану підготовку в фундаментальних шляхах мислення, представлених історією, природничими науками, математикою, літературою, мовою, мистецтвом та іншими дисциплінами, що розвинулися в результаті довгих шукань людством корисних знань, культурного розуміння, інтелектуальної влади” [1, с.7]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети повинні бути обов’язковими і у школі, і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є необхідною основою сучасного життя.

**Прагматизм** виник у США наприкінці XIX ст. і набув найбільшого впливу в першій чверті XX ст. Це перша оригінальна (американська за походженням і за духом) філософська течія. Вона відобразила характерні риси ментальності молододі американської нації.

Прагматизм є емпіристською течією. Він апелює до досвіду, інтерпретуючи його значно ширше, ніж класичний емпіризм. Досвід він тлумачить не як певну пізнавальну процедуру, а як будь-які переживання людини. Основними представниками прагматизму стали американські вчені філософи Чарльз Пірс, Вільям Джеймс та Джон Дьюї.

Основним мислителем з плеяди творців прагматизму є Джон Дьюї. Такі освітні теорії, як прогресивізм, експерименталізм Джона Дьюї і соціальний конструктивізм згодом стали галузями прагматизму. Прагматизм, заснований сучасною наукою і еволюцією, розвинув чітку емпіричну епістемологію. Його темами стали “практичність”, “зміна”,

2001. – 256 с.

2. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
3. Невмержицкий О. Педагогичні технології – зваби і загрози /Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97-101.
4. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
5. Розенберг М.И. Нові досягнення техніки – в школу та практику науково-педагогічних досліджень /Радянська школа. – 1962. – № 6. – С. 74-77.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором /Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4. – К.: «Радянська школа», 1997. – С. 393-626.

Подано до редакції 04.01.2007

УДК 371

## ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФІЛОСОФСЬКИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

*Рибачук Костянтин Володимирович  
аспірант кафедри педагогіки  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
ім. В. Винниченка*

**Актуальність проблеми** обумовлена можливістю дослідити й проаналізувати вплив філософських та психолого-педагогічних основ становлення вищої педагогічної освіти США в другій половині ХХ століття. Всі філософські та психолого-педагогічні основи які розглядаються в цій статті, були невід'ємною рисою професійної підготовки майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі США. Адже загальновідомо, що методологічною основою побудови будь-якої освіти, в тому числі, педагогічної, є провідна філософська орієнтація її організаторів. Це стало особливо актуальним для плюралістичного суспільства Сполучених Штатів, університети й педагогічні коледжі яких часто дотримуються різноманітних теоретичних орієнтацій у відборі змісту педагогічної освіти, що залежить від індивідуальних філософських переконань її конкретних керівників.

**Метою статті** є дослідити, розкрити й проаналізувати філософські та психолого-педагогічні основи які впливали на становлення та розвиток вищої педагогічної освіти США в другій половині ХХ століття й були невід'ємною рисою професійної підготовки учителів в освітньому просторі цієї країни протягом вказаного періоду.

**Постановка проблеми.** Філософія освіти, на думку американських учених, має особливе значення для формування педагогічного мислення студентів-майбутніх учителів. Вона дозволяє зробити "контекстуалізованим" вивчення загальних основ педагогіки (історію, соціологію, педагогічну антропологію, теорію складання навчального плану тощо), зрозуміти студентам себе як індивідів і членів місцевої громади у швидкозмінному глобальному суспільстві; курс формує гуманістичне світосприйняття, критичну позицію, сприяє встановленню справедливості, розширює уяву, "збентежує" душу й розвиває співчуття

зберегти громадянський мир, підтвердив значення проведення зваженої й ефективної національної політики. Проте, окремі проблеми у цій сфері існують і потребують урахування на сучасному етапі та вирішення у майбутньому.

Загальновідомо, що основні тенденції розвитку суспільства накладають свій відбиток на зміст освітньо-виховної роботи. Особливої ваги у межах цієї проблеми набуває підготовка педагогічних кадрів, покликаних виховувати у підростаючого покоління культуру міжнаціонального спілкування, поважне ставлення до представників різних національностей, до їх культури, мови тощо.

Отже, **метою** цієї статті є висвітлення деяких напрямків полікультурної підготовки майбутніх педагогів, що розкривають зміст виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування.

**Завданнями** статті є:

1. Проаналізувати існуючі підходи до проблеми полікультурної підготовки студентської молоді у педагогічних ВНЗ, що знаходяться в поліетнічних регіонах України.

2. Визначити шляхи виховання у майбутніх педагогів етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування.

Проблема полікультурного виховання підростаючого покоління зазнала певної розробки і висвітлення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці [1; 5]. Явище полікультурності суспільства активно досліджували у США. Відомий американський теоретик і пропагандист полікультурної освіти Гвендолін Бейкер відзначає, що полікультурна освіта в цій країні виникла як наслідок міжнаціональних конфліктів і боротьби в 60-70 роках ХХ століття. Вчений відзначає, що полікультурна освіта орієнтує школи на культурне збагачення всіх дітей і підлітків, на розроблення програм зі збереження й розширення культурного плюралізму; визнає розходження в культурі як факт життя американського суспільства, підтверджуючи, що культурна багатоманітність є цінним ресурсом, який варто зберігати й примножувати; ґрунтується на знанні й розумінні відмінностей у культурі. Важливішим тут є визнання відмінностей у культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною й значущою.

У результаті вивчення феномену полікультурності українськими науковцями (Г.Абібулаєва, І.Лощенова, Н.Терентьева та інші) було встановлено, що полікультурна освіта – це одночасно набуття знань та відповідне виховання, передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та захооченні терпимості, сприянні досягнень ідеалів демократії та плюралізму.

Погодимось з Н.Терентьевою, що полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням. Для вирішення проблеми полікультурного виховання сучасної молоді є важливим розв'язання таких

завдань: формування планетарного світогляду, базової культури особистості; орієнтація на національні й загальнолюдські моральні цінності, на важливі досягнення людської цивілізації; глибоке й різнобічне оволодіння молоддю культури свого народу; формування у підростаючого покоління уявлень про різноманітність культур у світі та Україні, виховання миролюбства, віротерпимості, позитивного ставлення до культурних відмінностей; культивування шанобливого ставлення до людей як представників різних культур та субкультур; розвиток толерантності, вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур.

Виходячи з цього, зміст полікультурної підготовки будується навколо таких орієнтирів: соціокультурна ідентифікація особистості, засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання етнічної толерантності, розвиток навичок міжнаціонального спілкування (О.Гукаленко, Н.Терентьева, Т.Якадіна та інші).

У межах означеної проблеми соціокультурна ідентифікація особистості ототожнюється з етнічною самоідентифікацією, яка привертає увагу останнім часом багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (В.Кукушин, Т.Мацейків, А.Мулдашева, О.М'ясоєдова, С.Римаренко, Є.Сміт та інші). У працях цих вчених саме етнічна самоідентифікація є основою прийняття індивідом зразків і норм поведінки своєї етнічної спільності, що звільняє її від потреби перебудувати свою поведінку й шукати рішення в стандартних ситуаціях. Значущість етнічної самоідентифікації визначається здатністю носія національної культури впливати на поведінку представників національної спільноти через такі його складові, як мова етносу, матеріальна й духовна культура, соціонормативні стереотипи й етнопсихологічні орієнтації.

Слід зазначити, що один із етнопсихологічних феноменів, який є частиною етнічної варіативності особистості і не може вивчатися ізольовано від етнічної самоідентифікації, – це етнічна толерантність.

У науковій літературі етнічна толерантність визначається як складне настановче утворення особистості (А.Асмолов, І.Бардина, Л.Шайгерова, О.Шлягіна та інші). Вона виражається в терпимості до чужого способу життя, чужих звичаїв, традицій, інших почуттів, думок, ідей (Л. Шайгерова та інші); у шанобливому ставленні до представників інших національностей, у визнанні їх цінностей, у готовності особистості до побудови стосунків з представниками іншого соціального, національного, морального, культурного середовища, у повазі різних культур і релігій, думок і поглядів інших, дружелюбство та мирне налаштування до оточуючих (Е.Герасимова та інші). Етнічна толерантність особистості проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного та особистісного вибору тоді, коли вироблені в іншому соціокультурному способі життя етнічні стереотипи та норми розв'язання проблем не спрацьовують, а нові норми чи стереотипи знаходяться в процесі формування. Етнічна толерантність особистості виникає в проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп (А.Асмолов, О.Шлягіна та інші).

університету спочатку вивчають навчальну дисципліну «Педагогічна майстерність», а згодом – «Освітні технології».

На провідну роль педагога у навчально-виховному процесі вказувала автор «Практичної дидактики» Н. Зверева, яка вважає, що саме тільки звучання голосу учителя при повній незрозумілості його слів може стимулювати чи гальмувати пізнавальну активність учнів [1, 20]. Досвід викладання „Освітніх технологій” переконує у правильності таких суджень.

Проаналізувавши джерела з проблем впровадження освітніх технологій, їх відтворення як основної ознаки технологічного підходу, та власні дослідження, можна зробити такі **висновки**:

1. Людський фактор має значення у будь-якій технології: чи то ремісничій, чи то виробничій, чи то педагогічній. Ознака відтворюваності не виключає, а передбачає професіоналізм виконавця.

2. Суперечливі судження щодо ролі вчителя у навчально-виховному процесу є наслідком визначення ознак освітніх технологій. Відтворюваність як основна ознака освітніх технологій нівелює значення педагога, його провідну роль в діяльності школи.

3. На сучасному етапі тривають дискусії щодо цілковитої відтворюваності результатів, передбачуваних освітньою технологією. Виникають ідеї щодо індивідуальної майстерності, яка завжди була присутньою навіть в ремісництві. Розрізняють строгі і нестрогі технології за ознакою відтворення результатів.

4. Кожна технологія передбачає необхідність певного рівня індивідуальної майстерності педагога, і його величина буде коливатись в залежності від специфіки технології. Тому орієнтація на особисті здібності повинна стати тим чинником, який має враховувати педагог при виборі освітньої технології.

**Резюме.** У статті розглядається значення педагогічної майстерності педагога при впровадженні освітніх технологій. Доведено, що людський фактор відіграє роль у будь-якій технології.

**Ключові слова:** освітні технології, педагогічні технології, програмоване навчання, професіоналізм педагога, педагогічна майстерність.

**Резюме.** В статье рассматривается значение педагогического мастерства при внедрении образовательных технологий. Доказано, что человеческий фактор является существенным в любой технологии.

**Ключевые слова:** образовательные технологии, педагогические технологии, программированное обучение, профессионализм педагога, педагогическое мастерство.

**Summary.** The article deals with the meaning of teacher's pedagogical skills, which help to introduce educational technologies. It is proved that human factor plays an important role in every technology.

**Keywords:** educational technologies, pedagogical technologies, programmed study, teacher's professionalism, pedagogical skills.

**Література**

1. Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя. – М.: Практ. общество России,

переворот у навчально-виховному процесі.

Один завуч середньої школи, повернувшись із двотижневого семінару, говорив учителям із запалом: «Вік живи – вік учись... Як прикро: скільки років витрачено марно, скільки педагогічного браку випущено. Озираєшся на минуле, і гірко стає: як це я не помічав, навіть думка не приходила в голову, що комбінований урок нікуди не годиться. Ось тільки на цьому семінарі і відкрили очі. Найкращий урок – це урок за лекційно-практичним методом. Спочатку лекції і практичні заняття, а потім – заліки... Відразу видно результати роботи».

Побачивши, що товариші не поділяють його захоплення і райдужних надій, завуч сказав: «Я впевнений, що за *цим методом кожний, навіть дуже посередній учитель працюватиме добре. Сам по собі метод примушує...* Невже ви не вірите, що, працюючи за лекційно-практичним методом, усі даватимуть добрі знання?»

Товариші йому відповіли: «**Хороший учитель дасть добрі знання, працюючи за будь-яким методом, що передбачає активну розумову діяльність дитини.** Якщо вбачати в лекційно-практичній системі уроків щось на зразок рятувального засобу від усіх лих, то вона ніяк не краща від методу проєктів або комплексного методу... У цих методах також було раціональне зерно».

Бесіда вилилась у роздуми про взаємозалежність педагогічних явищ» [7, с.426].

Вирішенням проблеми ролі вчителя за умов впровадження технологічного підходу може бути ідея Кларина М.В. про строгі та нестрогі освітні технології. У строгих – повністю відтворюються педагогічні результати, у нестрогих – неповний і неоднозначний опис результатів навчання. Отже, можна зробити висновок: кожна технологія передбачає свій рівень індивідуальної майстерності та творчості вчителя.

Варто зазначити і таку ідею М.В. Кларина: „На думку окремих дослідників, добившись ґрунтовних результатів технологічним шляхом, вчитель зможе приділити більше уваги власне педагогічній творчості, розвитку учнів” [2, с.25]. Навіть в межах технології ряд авторів не заперечують можливостей творчого підходу.

Над запровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес науковці плідно працюють у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. Студенти педагогічних спеціальностей вивчають освітні технології обсягом 5,5 кредитів з наступними змістовими модулями «Технології навчання», «Технології виховання», «Технології управління загальноосвітнім закладом», «Інформаційні технології», «Комунікативні технології» та «Технології організації успішної діяльності». Досвід викладання такої дисципліни показує, що для оволодіння технологічним підходом вчителю необхідна педагогічна майстерність. Зрештою, сам А.С. Макаренко, який вважав педагогічний процес особливим чином налагодженим педагогічним виробництвом, був переконаний, що вчитель у практичній діяльності має стати майстром. Тому студенти Тернопільського педагогічного

На думку російської дослідниці Н.Лебедевої, соціально-психологічними чинниками, які впливають на етнічну толерантність, є: рівень етнокультурної компетентності, психологічна готовність до міжкультурного й міжконфесійного діалогу, досвід та навички міжкультурного взаєморозуміння та взаємодії.

Задля підвищення етнічної толерантності у полікультурних регіонах Н.Лебедева та інші рекомендують вводити у педагогічний процес різних навчальних закладів факультативи та предмети, спрямовані на вивчення культур народів, які проживають у поліетнічній зоні. Це, на думку науковців, сприяє розвитку етнокультурної компетентності підростаючого покоління і підвищенню позитивності їх власної етнічної ідентичності. Крім цього, робота з розвитку етнічної самосвідомості повинна поєднуватися з інтенсивною роботою щодо розвитку особистості молоді, виховання у неї самостійності та соціальної відповідальності. Це дозволить попередити розвиток залежності від етнічної групи й не допустить перехід самоідентифікації з етнічною групою в етнофанатизм і націоналізм.

Здійснюючи більш детальний психолого-педагогічний аналіз етнічної толерантності Ю.Івкова розглядає її як комплекс настанов та виділяє в її структурі наступні компоненти: когнітивний (уявлення про інші етнічні групи, їх культуру, міжетнічні стосунки; знання про феномен толерантності, права людей поза залежністю від етнічної приналежності); емоційний (ставлення до інших етнічних груп); поведінковий (конкретні акти толерантного-інтолерантного реагування, яке проявляється в прагненні до спілкування-дистанціювання-демонстрації агресії стосовно представників інших етнічних груп).

На наш погляд, у структурі етнічної толерантності варто виділити ціннісний компонент, який характеризується наявністю ціннісних настанов. Саме ціннісні настанови демонструють рівень сформованості етнічної та загальнолюдської культури.

Йдучи за вітчизняними й закордонними дослідниками (Г.Адорно, М.Х'юстон, Ю.Івкова та інші), можна визначити декілька основних психолого-педагогічних підходів до формування етнічної толерантності: особистісно-орієнтований, етнокомпетентнісний та інституційний.

Особистісно-орієнтований підхід, представлений у працях Г.Адорно, Е.Аронсона, А.Асмолова, Л.Шайгерової, О.Шлягіної та інших, виходить із ідеї про взаємозв'язок між особистісним розвитком (зрілістю) та толерантністю. Тому допомога педагогів і психологів у всебічному розвитку особистості (особистісний ріст, досягнення позитивної соціальної/етнічної й особистісної ідентичності) молодих людей є одним із шляхів формування етнічної толерантності.

Етнокомпетентнісний підхід ґрунтується на ідеї про те, що головною умовою етнічної толерантності, розуміння та прийняття інших культур є формування етнокультурної компетентності (Г.Бочнер, Б.Вульф, В.Тишков та інші).

В основі інституційного підходу, обґрунтованого у працях таких дослідників як Е.Амір, С.Кук, М.Х'юстон та інших, лежить переконання

про те, що реальні міжетнічні контакти, з урахуванням їх природи та властивостей, знижують міжнаціональні забобони.

Отже, формування етнічної толерантності сприяє розвитку особистості, становленню етнокультурної компетентності та вихованню позитивних міжетнічних стосунків.

Слід зазначити, що такі соціальні явища як етнічна толерантність та культура міжнаціонального спілкування знаходяться у певній підпорядкованості. У своєму педагогічному дослідженні Е.Герасимова поставила в одну лінію поняття „толерантність”, „культура міжетнічного спілкування” та „моральність”. Саме у такій розвиваючій послідовності вчена вбачає рух від одиничного до загального: толерантність – культура спілкування – моральність. У загальному вигляді ця схема охоплює толерантність (терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки) – складову частину культури спілкування між людьми, а моральність представляє собою одну із складових частин моральної культури [4]

З огляду на це варто більш детально розглянути сутність, принципи, функції та умови виховання культури міжнаціонального спілкування у сучасній молоді.

Вивчаючи культуру міжнаціонального спілкування, одні вчені (А.Авксентьев, В.Авксентьев, Р.Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати і дотримуватись загальнолюдських норм та моралі [2; 8].

Інші науковці (Т.Атрощенко, В.Заслуженюк, В.Присакар та інші) вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами і використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування [3; 6].

Досліджуючи проблему виховання культури міжнаціонального спілкування у підростаючого покоління, українські науковці В.Заслуженюк та В.Присакар визначають її принципи: виховання на традиціях національних культур; врахування національного складу студентського колективу; єдність патріотичного, національного виховання і культури міжнаціонального спілкування; урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання і розвитку особистості в умовах полікультурності; єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні; опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування.

Йдучи за Т.Атрощенко, З.Гасановим та іншими, ми визначаємо такі функції культури міжнаціонального спілкування: пізнавально-гносеологічна, виховна, ціннісно-нормативна, комунікативно-регулятивна.

Можливість оволодіти знаннями про історичне минуле та сучасне

систематизації.

Загальноприйнято, що ідея винайдення технологічної машини, яка б забезпечувала успіх навчальної діяльності, належить Я.А. Коменському. Однак, створюючи нове дидактичне вчення, він акцентував увагу на тому, що професія вчителя є найпочеснішою під сонцем. Чеський гуманіст поставив так багато вимог до вчителя, що конкурувати з ним може хіба що «Статут Львівської братської школи 1586 року. Порядок шкільний». І тому не заперечуючи той факт, що першість у намаганні перетворити навчальний процес у машину, закрутити його як годинниковий механізм, належить Я.А. Коменському, все ж не він перший ігнорував провідну роль вчителя у такому процесі.

Чимало авторів (Кларин М.В., Максимюк С.П. тощо) визнають значення вчень класиків педагогіки в розвитку технологічного підходу, серед них називають німецького діяча Й.Ф. Гербарта, який не лише винайшов чотири ступені, що мають місце за будь-якого навчання (виразність, асоціація, система, метод), а й створив психологічну педагогіку. «Як хорошому, так і поганому вихователю вона вміє сказати, на що спрямований її вплив; кожен може користуватися нею для будь-якої мети» [2; с.11,12]. Таким чином, створивши «єдиний метод» навчання, визнається, що він не може усунути поганих вчителів, але може їм допомогти.

Намагання машинізувати навчальний процес особливо активізувалися після науково-технічної революції другої половини XIX століття. Вже в середині XX століття спроби подолати дисбаланс між кількістю інформації, що постійно нарощується, і застарілими методами навчання вилились у програмоване навчання, що стало фундаментом для освітніх технологій. Програмування нагадувало досконало підготовлену евристичну бесіду, розраховану на індивідуальне навчання. У 50-х рр. американські психологи і педагоги запропонували використовувати для «поліпшення викладання» окремих дисциплін спеціальні машини, що працюють за заздалегідь складеною вчителем програмою. Саме тоді з'явилися ідеї заміни вчителя досконалою машиною. Проте їх поділяли далеко не всі педагоги. Українські радянські вчені, які побачили у програмованому навчанні панацею від багатьох бід (оволодіння великими потоками інформації, розвиток логічного мислення, реалізація індивідуального підходу до кожного учня, оптимізація навчання тощо) зазначали, що «методологічна спрямованість навчання виключно за допомогою машин є, безумовно, хибною, бо ніяк не можна погодитись з намаганням замінити справжній контакт між учителем і учнем» [ 5, с. 75].

Проте ідея звести значення людського фактора до мінімуму, винайти універсальну форму навчання, яка б давала стовідсотковий результат була популярною в Україні у 60-70 роках XX століття. Однак класики педагогіки вже тоді акцентували увагу вчителів, що особистість педагога є провідним чинником навчально-виховного процесу, на що вказував зокрема В.О. Сухомлинський: «Дехто наївно вірить в якийсь єдиний, всесильний, рятувальний засіб, за допомогою якого легко зробити цілий



загрози, як філософський камінь, освітні технології, що за будь-яких обставин гарантують запланований результат, незважаючи на людський фактор. Суперечливі погляди на запровадження технологічного підходу спонукають до подальших досліджень, зокрема ознак технологій, значення людського фактору та індивідуальної майстерності.

**Актуальність статті** зумовлена виявленням ролі вчителя при впровадженні технологічного підходу.

Відтворюваність як одна з основних ознак освітніх технологій висвітлювалась багатьма дослідниками, зокрема Ільїним Г.Л., Клариним М.В., Селевко Г.К., Підласим І.П. та багатьма іншими. На думку Кларина М.В. «з часів Коменського було немало спроб зробити процес навчання подібним до добре налагодженої машини...Однак і зараз суспільство не наблизилось до ідеалу механічно стрункого, зрівноваженого навчального процесу. ... Ведеться активний пошук таких інструментів побудови навчального процесу, які були б ефективними для масового навчання, безвідмовно забезпечували успіх у руках будь-якого педагога» [2, с. 8,9]. Наполягаючи на відтворюваності освітніх технологій, Кларин М.В. однак не ігнорує роль вчителя у навчально-виховному процесі. Він проаналізував неоднозначність підходів щодо становища педагога за умов технологічного підходу. Хоча слід визнати, що відтворюваність технологій неминує призводити до заперечення значення людського фактора.

І.П. Підласий акцентує увагу на тому, що «в роботі викладача вже в найближчому майбутньому технології будуть визначати успіх на 80 %, а індивідуальна майстерність – тільки на 20 %. Майбутня педагогіка все менше буде залежати від особистості педагога. Технологія в особистісному виконанні педагога – такий продукт ринкових відносин» [4, с. 343].

Другорядність ролі вчителя при впровадженні освітніх технологій визнається далеко не всіма дослідниками. Зокрема, О. Невмержицький підкреслює необхідність індивідуальної майстерності за будь-якої технології. На його думку, навіть корінь цього терміна (грецьке слово «техне») має принаймі два значення: перше – особиста і цілком неповторна майстерність ремісника; друге – об'єктивні й знеособлені прийоми та методи, які може засвоїти кожна людина. Тому в разі застосування першого змісту кореня «техне» в понятті «освітні технології» останні мають означати унікальний і цілковито неповторний слав знань і досвіду з індивідуальними особливостями, притаманними кожному вчителю, – те, що стає основою його унікального індивідуального стилю викладу і впливу на молодь» [3, с. 99].

Таким чином, судження дослідників про значення педагога за умов педагогічних інновацій достатньо суперечливі.

**Мета статті** полягає у висвітленні ідей та узагальненні досвіду дослідників про роль вчителя при впровадженні технологічного підходу; виявленні місця педагога у навчально-виховному процесі школи при використанні освітніх технологій.

**Методи дослідження:** історико-логічний, історико-ретроспективний, порівняльно-зіставний, порівняльно-історичний та моделювання і

того чи іншого народу, його культуру, мову, національні традиції, звичаї, обряди; прагнення особистості в розширенні й поглибленні цих знань надає пізнавально-гносеологічна функція.

Виховна функція ставить за мету перетворити морально-етичні норми поведінки щодо представників інших національностей в особистісно-моральні цінності.

Ціннісно-нормативна функція відповідає за дотримання соціальним педагогом загальнолюдських цінностей і виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства.

До врегулювання соціальних контактів особи з представниками різних національностей у колективі, суспільстві покликана комунікативно-регулятивна функція культури міжнаціонального спілкування. За сприятливої соціально-психологічної атмосфери вона стимулює прагнення людини до налагодження дружніх стосунків серед представників різних національностей, сприяє подоланню психологічних перешкод у міжнаціональних контактах.

Слід зазначити, що процес виховання культури міжнаціонального спілкування є тривалим і включає чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний.

Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежить від створення сприятливих умов. У даному разі такими, на наш погляд, є: особистісно орієнтоване виховання й навчання студентів; мотивація усіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка студентів; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості майбутніх педагогів; професійна компетентність керівників виховного процесу; зв'язок з представниками різних національностей та інші.

Як бачимо, процес виховання культури міжнаціонального спілкування – це системне психолого-педагогічне явище, перебіг якого залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні викладачі, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та інші), але й від внутрішніх (особистісна позиція студентів, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності, їх життєвий досвід тощо). Ці зовнішні та внутрішні чинники та особливості розвитку студентського колективу ми враховували при визначенні завдань, що повинні виконуватись на кожному з етапів виховання культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі.

Так, перший, ментальний, етап має на меті визначення рівня сформованості етнічної толерантності.

Другий, статусний, етап є дуже важливим у аспекті вивчення статусу кожного студента в групі й прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Виконати це завдання допоможе, на наш погляд, застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди, опитування та

інші).

На третьому, діяльнісному, етапі передбачається впровадження у навчально-виховний процес спецкурсів, вивчення яких дозволить студентам дізнатися про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість). Такі спецкурси повинні відтворити комплексний підхід до виконання завдань з виховання культури міжнаціонального спілкування у студентів.

На діяльнісному етапі корекційного спрямування повинна проводитися спеціальна робота з корекції негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей та їх культурного спадку, подолання комунікативних бар'єрів між студентами, формування національного самоствердження молоді тощо.

Цього можна досягти, на наш погляд, за умови впровадження у педагогічний процес виз корекційної програми, що включає групові тренінгові заняття, індивідуальні бесіди зі студентами, арт-терапію з використанням полі національних елементів різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність усіх членів групи тощо.

На останньому, оцінному, етапі відбувається переоцінка поглядів кожного студента щодо самого себе та представників інших національностей.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити **висновок** про те, що на сучасному етапі проблема виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування у майбутніх педагогів є актуальною і нерозв'язаною остаточно, тому що:

1) не розроблено концептуальних засад їх виховання в умовах педагогічного виз, який знаходиться у полікультурному середовищі України;

2) не вивчені всі можливі шляхи взаємодії представників різних національностей у поліетнічному регіоні.

**Summary.** The article deals with approaches to the problem of polycultural upbringing of growing generation in general and student youth in particular. At defines the ways of bringing up ethnic tolerance and international communication with would-be teachers.

**Keywords:** polycultural education, ethnic tolerance, international communication culture.

**Резюме.** В статье раскрыты существующие подходы к проблеме поликультурного воспитания подрастающего поколения вообще и студенческой молодежи в частности; определены пути воспитания у будущих педагогов этнической толерантности и культуры межнационального общения.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, этническая толерантность, культура межнационального общения.

**Резюме.** У статті розкриті існуючі підходи до проблеми полікультурного виховання підростаючого покоління взагалі й студентської молоді зокрема; визначені шляхи виховання у майбутніх

**Ключові слова:** контроль, оцінка, знаки-символи, позитивні судження, діяльність, навчання, мотив.

**Резюме.** В статье рассматриваются определенные положения контроля и оценивания учебных достижений современных первоклассников. Проанализировано отношение детей к оценке в разных ее формах.

Даются актуальные советы педагогам относительно использования исследований по психологии и педагогики. Отмечаются позитивные формы оценивания.

**Ключевые слова:** контроль, оценка, знаки-символи, позитивные суждения, деятельность, учеба, мотив.

**Summary.** In the article certain positions of control and evaluation of educational achievements of modern first-class boys are examined. Attitude of children is analysed toward estimation in different its forms.

Actual advices are given to the teachers in relation to the use of researches from psychology and pedagogics. The evaluation is marked on positive forms.

**Keywords:** control, appraisal, signs-characters, positive judgements, activity, study, reason.

#### **Література**

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 294с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. // Избранные психологические труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1980. - Т.2. С. 129-267.
3. Зубалій Н. П. Вплив педагогічної оцінки у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання // Початкова школа. - № 1. - 1993. - С. 14.
4. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Бібік Н.М. (керівник), Савченко О.Я. Байбара Т.М., Вашуленко М.С. тощо - К.: Початкова школа, 2002. - 128 с.
5. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. Посіб. Для студентів педагогічних факультетів. - К.: Освіта, 1998. - 199 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368с.

Подано до редакції 01.12.2006

УДК 378.14

## **ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Янкович Олександра Іванівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій*

*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

З часу появи перших письмових джерел, в яких висвітлювались питання освіти і виховання, тривають пошуки універсального методу, своєрідної дидактико-виховної машини, які б гарантували позитивний результат навчальної роботи незалежно від людського фактора, точніше від майстерності учителя. Чудодійний засіб прагнуть отримати від науки і батьки, які переповнені бажанням виховати своїх дітей якнайкраще. Процес винаходу дивовижного педагогічного методу чимось нагадує пошуки філософського каменя алхіміками, які хотіли отримати золото з будь-якого металу, незалежно від його якостей. Відомо, чим закінчилися такі експерименти в хімії. Виникає питання, чи не таять в собі такої

слова. Перспективна оцінка тимчасово відступає від об'єктивних критеріїв, оскільки в ній зафіксовано не результат (ще не завершений), а схвалено зусилля дитини й реальні можливості досягнення нею успіху.

Користуючись позитивними оцінками судженнями, педагогам потрібно зважати на низку психолого-педагогічних чинників: емоційно-позитивна атмосфера, психолого-педагогічний такт, прояви індивідуальних особливостей у ставленнях вихованців до навчання. Варто зауважити, що емоційно-позитивну атмосферу на уроці створює, зазвичай, вчитель: доброзичливе ставлення до кожної дитини, вмотивованість оцінки, урахування вивчення індивідуальних особливостей, адекватна реакція на поведінку в класі.

Важливого значення також набуває стиль звертання до дітей, інтерес до їхніх самостійних суджень, варіативний підхід до використання завдань. Емоційно-позитивну ситуацію оцінювання узалежнено від певних умов: усвідомлення дітьми вимог педагога; позитивних чи негативних переживань, зумовлених оцінюванням їхньої діяльності; від рівня стимулювання оцінкою прагнень учитися, набувати нових знань, долати утруднення у змінних ситуаціях; чи є спонукуючою до наслідування позитивних зразків тощо

Суттєвим чинником в оцінюванні досягнень розглядаємо врахування індивідуальних особливостей дитини. Їх зумовлено, вважаємо, тим, що рівень здатності до навчання (научуваності) та навченості (засвоєних знань), пізнавальна активність і ставлення до учіння в усіх дітей різні. Окрім цього, ситуація оцінювання порушує психічну рівновагу дитини, збуджуючи або пригнічуючи її, створює нервову напругу. Індивідуальний підхід виявляється в урахуванні особливостей дітей під час опитування, у способі постановки запитань, у ставленнях до дитини, мотивації оцінного судження, його оголошення.

Результати аналізу матеріалів дослідження дають підставу для висновку, що діяльність учнів на початковому етапі навчання необхідно оцінювати з урахуванням їхнього ставлення до навчання й виявленню рівня успішності; педагогічна оцінка має бути вмотивованим позитивним оцінним судженням. Водночас, вона позитивно впливатиме на діяльність дітей лише тоді, коли педагог виявлятиме кращі педагогічні й особистісні якості, зокрема, любов і повагу, поєднуючим вимогливості з доброзичливістю на основі сформованого психолого-педагогічного такту.

За описаного підходу до оцінювання навчальних досягнень, на нашу думку, можливе розширення об'єктивних й суб'єктивних можливостей соціального досвіду, що виявляється, зокрема, в поведінці учня, а, загалом, сприяє загальному розвитку дитини та її відношенню до навчання.

**Резюме.** У статті розглядаються певні положення контролю та оцінювання навчальних досягнень сучасних першокласників. Проаналізовано ставлення дітей до оцінки у різних її формах.

Даються актуальні поради педагогам щодо використання досліджень з психології та педагогіки. Наголошується на позитивних формах оцінювання.

педагогів етнічної толерантності й культури міжнародного спілкування.

**Ключові слова:** полікультурна освіта, етнічна толерантність, культура міжнародного спілкування.

#### **Література**

1. Гукаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – С. 121 – 128.
2. Авксентьев А.В., Авксентьев В.А. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. – Ставрополь: Издательство СГПИ, 1993.
3. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнародного спілкування у студентському колективі // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.– Тернопіль, 1999. – № 6. – С. 92 – 95.
4. Герасимова Э.П. Толерантность. – Йошкар-Ола, 2005, 46с.
5. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Владос, 1993. – 356 с.
6. Заслуженков В.С., Присакар В.В. Социально-педагогичні проблеми виховання в учнів культури міжнародного спілкування // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Редкол.: В.О. Зайчук (гол. ред.) тощо – К: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 65 – 77.
7. Ивкова Ю.П. Этническая толерантность старшеклассников // Сорокинские чтения: материалы научной конференции. – М.: МГУ, 2004. – С. 236 – 239.
8. Кадиева Р.И. Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. – Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 1997. – Ч. 2. – С. 200-204.

Подано до редакції 18.01.2007

УДК: 658.56

### **КЕРУВАННЯ ЯКІСТЮ ЯК ЕЛЕМЕНТ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

*Дембіцька Софія Віталіївна, викладач*

*Яблочников Сергій Леонітович*

*кандидат технічних наук, доцент, завідувач*

*Вінницьке відділення Київського фінансово-економічного коледжу*

*Національної академії Державної податкової служби України*

**Постановка проблеми.** Для кожної держави, що має певні амбіції, є свої глобальні орієнтири та цілі. Так звані амбіції, з точки зору загального прогресу, майже завжди є джерелом руху як для окремої людини, так і для держави. При цьому, важливим елементом такого процесу є певна «надзадача» – ідея, що виправдує існування та всі дії по виконанню такої «надзадачі» у власних очах і в очах оточуючих. Якщо така ідея відсутня, то окрема людина переживає невроз, а держава – те, що називають політичною кризою, стагнацією. Ця закономірність, вперше виявлена філософами древнього Китаю ще за кілька століть до нашої ери, але є досить актуальною й зараз.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав, що в світі є достатньо прикладів, коли так звана «надзадача» ставала суттєвим поштовхом для прориву в напрямку загального прогресу певної окремої нації, або держави (Німеччина, Японія, Китай, Корея і т.п.).

**Мета статті** – розглянути певні аспекти розвитку сучасної освіти України, як складової загальнодержавної політики, а також застосування методів тотального керування в освітній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом ХХ століття людство випробувало досить велику кількість таких національних ідей. Деякі з них виявилися настільки небезпечними для інших країн і народів, а іноді й для корінного населення певної держави, що до кінця 60-х років у політиці, бізнесменів та учених більшості промислово розвинених країн стала відчуватися невідкладна потреба сформулювати таку наднаціональну ідею, що б: при власному втіленні виключала б небезпечність нових конфліктів; консолідувала б націю, тобто об'єднувала людей, які мають різні погляди, інколи принципово різні та абсолютно протилежні політичні уподобання; враховуючи сучасні євроінтеграційні тенденції, була б достатньо інтернаціональною та сприяла б об'єднанню різних верств; була б зрозуміла людям різних соціальних груп [1-5].

Така ідея була сформульована в середовищі бізнесменів та вчених на початку ХХ сторіччя. І ця ідея стосується тотального менеджменту якості (агл. TQM). Принципи TQM, по-перше, є дуже простими та зрозумілими, а по-друге – природними та узагальнюючими, а тому, відповідно, такими, що досить адекватно проєктуються на всі аспекти суспільного життя. В основі цих принципів лежать циклічність та безперервний розвиток всіх процесів в суспільстві, науці, освіті тощо

Сучасне розуміння таких задач включає певні етапи безперервного розвитку, які в TQM прийнято відображати так званим колесом Шухарта-Демінга. Цей цикл, стосовно суспільних процесів в державі (зокрема процесів в освітньому середовищі) можна представити у вигляді рис.1.

Згідно із цією концепцією, держава повинна обов'язково активно втручатися в взаємовідносини виробників товарів й послуг та споживачів, в тому числі і на ринку освітніх послуг. Захист інтересів обох сторін суспільних відносин веде до створення атмосфери тотальної якості, та впевненого захисту від неякісної продукції та послуг. При цьому, в першу чергу, в цій ситуації виграє сама держава взагалі, як надсистема.

Із загальної "надзадачи" підвищення якості життя, що стала основою державної політики більшості промислово розвинених країн, логічно випливає державна політика в галузі якості товарів і послуг, зокрема освітніх. Наприклад, в Об'єднаній Європі така політика втілена в так званій гармонізованій концепції. Розроблена комісією ЄС концепція гармонізації базується на принципах, які стосуються галузей охорони здоров'я, безпеки навколишнього середовища й захисту споживачів, освіти та науки.

Освітнє середовище України прийняло стратегію руху до європейських цінностей, зокрема через вступ до ВТО та приєднання до Болонського процесу [1]. А це в повній мірі відповідає концепції гармонізації, що стала «надзадачею» об'єднаної Європи. Тому, на думку авторів, такою «надзадачею» для освіти України повинна стати мета по досягненню високого рівня захисту інтересів споживачів освітніх послуг (підприємств, організацій, установ всіх форм власності та окремих громадян), яка має досягатися шляхом забезпечення високої якості цих послуг.

За нашими спостереженнями, близько 90 % учнів адекватно реагують на позитивну оцінку. Типовим проявом було зростання активності дітей, що нами зафіксовано у підвищенні їхньої уважності, пришвидшенні темпу роботи під час уроку. Спостерігали і спад активності в разі легкого досягнення успіхів лише в дітей, яким притаманні нестійкі пізнавальні інтереси. Близько 6 % таких виявили байдужість до позитивної оцінки результатів діяльності.

Реакція першокласників на негативні оцінку (негативне оцінне судження), що сприймалася як «нехороша оцінка, теж була різною: 8 % виявляли байдужість до неї; у 37 % помічено зниження активності, 5 % реагували занадто емоційно (відмовлялися продовжувати роботу, плакали); 25 % дітей сприймали її спокійно. Зафіксовано негативне емоційне ставлення учнів до занять, відмова продовжувати роботу після ряду невдач. Посилення активності після негативної оцінки спостерігали в тих першокласників, для яких вона була випадковою. Зауважимо, що переживання систематичних невдач активізували негативні почуття (непевненість, незадоволеність тощо), відтак гальмували розвиток позитивної мотивації. Натомість успіхи ініціювали позитивні почуття. Узагальнюючись, у процесі повторення, вони ставали провідними мотивами пізнавальної активності, стимулювали зусилля задля досягнення нових успіхів. Важливим позитивом відзначасмов таких ситуаціях майстерність педагога, який правильно обґрунтував її оцінку, відповідно спрямував діяльність дитини, підкріплював її віру в свої можливості тощо.

На нашу думку, учитель зобов'язаний (не суперечить особливостям оцінювання у 1-2 класах) оцінювати діяльність учнів позитивно вмотивованим судженням: погодженням, підбадьорюванням, схваленням, похвалою, перспективною оцінкою [3].

Коротко охарактеризуємо їх:

– погодження є перший ступінь схвалення діяльності. Користуючись таким видом оцінювання, педагог висловлює свою згоду з діями дитини, підтверджує їх правильність, закріплює успіх, стимулює подальший творчий напрям їх розвитку: «Ти правильно виконав, зроби інакше, застосуй інший прийом», – погоджується педагог;

– підбадьорення як оцінне судження, виявляється у визначенні правильності відповіді та в емоційній підтримці вчителя успіхів дитини на певному етапі її діяльності: «Вже добре, однак ти можеш ще краще».

Стимулююча функція підбадьорення домінує над орієнтувальною і надає дитині впевненості у власних силах;

– схвалення, що є позитивним оцінюванням процесу та результату діяльності учня під час уроку, виступає не лише підтвердженням правильності виконаного, а й формою визначення переваг певних особистісних якостей дитини (здібностей, працездатності, активності).

Найяскравішим видом позитивної оцінки, дієвим стимулом діяльності дитини розглядаємо заохочення у формі похвали та перспективної оцінки. На початковому етапі вчитель може відзначити навіть незначні успіхи (особливо дітей з низьким рівнем успішності), знаходити для них схвальні

оцінюванні діяльності першокласників із середнім рівнем успішності - переважає коротке оцінне судження про негативне чи позитивне в діяльності учнів, однак здебільшого спостерігається позитивне (30,9%). Застосовуються і знаки-символи (аналогічні, однак менших розмірів, іншого кольору), що сприймаються дітьми, як посередні оцінки.

В оцінюванні діяльності дітей з низьким рівнем успішності вчителі востановуються вмотивованою оцінкою «Постарався і всі букви написав правильно», а також короткою немотивованою: «Молодець, не старався – брудно, неуважний». Характеризуючи роботу зазначеної групи, вчителі намагаються оцінювати і ставлення учнів до навчання (35, 9 %).

Таким чином, педагоги, оцінюючи діяльність першокласників, зазвичай застосовують оцінні судження (негативні чи позитивні), а також знаки-символи. Останні фактично є фіксованими оцінками, що відповідають трибальній системі оцінювання (відмінно, добре, погано) й аналогічно сприймаються учнями.

Задля з'ясування ставлень дітей до педагогічної оцінки, першокласникам запропонували завдання: вибрати цифру, яка найбільше подобається (від 1 до 20). Переважна їхня більшість (64 %) дітей надали перевагу цифрам 10-12, пояснюючи, що нею позначається в школі найкращий бал («Коли я знаю, ставлять «12»); близько 20 % опитаних вибрали і «12», і ще одну цифру, яка приваблює їх графічним зображенням чи пов'язана з певними мотивами («Мені 6 років, тому подобається цифра «6»). Цифри 7-9 вподобали 18 % вихованців, мотивуючи вибір тим, що «коли їх ставлять, діти радіють». Цифри 1-5 діти сприймають як «нехороші бали», «погано – не треба ставити», тому жоден їх не вибрав. Цифри 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 теж привернули увагу (близько 19% дітей тільки графічним зображенням: «8 подобається, бо тут є два кружечки»).

Нами з'ясовано, що здебільшого учні першого класу усвідомлюють сутність оцінювання у школі. Їх більша половина розрізняє позитивні та негативні оцінні судження, висловлюючи бажання одержувати лише позитивні. Однак в окремих дітей відсутні чіткі уявлення про оцінку, отож її вчительський варіант зумовлюють їхнім ставленням до навчання та до своєї поведінки. Так, 9 % дітей зазначили, що педагог оцінює їхню старанність; 35 % пояснюють оцінку «хорошим письмом» та «хорошою поведінкою»; 65 % дітей відповіли, що вчителька оцінює їхню діяльність значком, в якому відображено певну оцінку (бал), скажімо, «10-12» – зірочка, «їх ставить мені вчителька, коли я гарно напишу»; «7-9» – прапорець, «якщо обводить мою букву чи є помилки»; «4-5» – трикутник, «коли я пишу брудно, з помилками» тощо

Умотивована педагогічна оцінка викликає різні переживання дитини – позитивні, негативні, отож впливає на її подальшу діяльність, надає впевненості у власних силах, сприяє тому, щоб навчання ставало для неї якіснішим, привабливішим й цікавішим. Усвідомлення власного успіху надає дитині сили, мобілізує на подолання труднощів. Отож для вчителя важливо відзначати ті окремі моменти, які свідчать про поступ дитини в навчанні та в поведінковій діяльності.

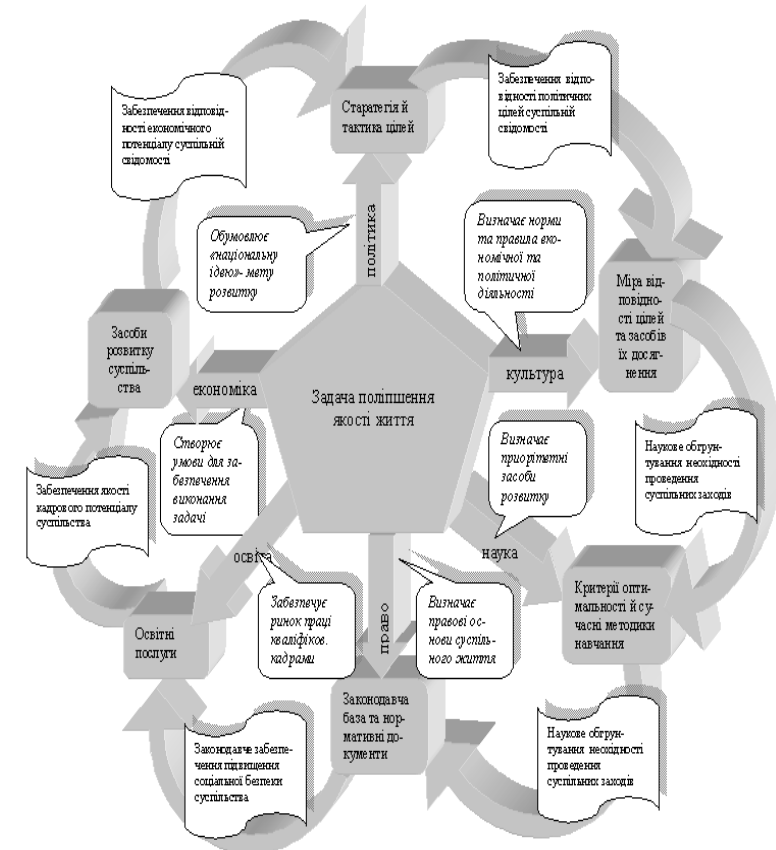


Рис. 1. Цикл суспільних процесів в державі.

В цьому аспекті в якості інтересів пересічних громадян України повинно розглядатися їх право на отримання освітніх послуг такої високої якості, що може забезпечувати їх вільних доступу до всієї множини вільних вакансій та конкуренцію не тільки на ринку праці України, а й на загальноєвропейському. Саме в цьому випадку буде досягнута зазначена вище мета.

Передумовою забезпечення європейського рівня якості продукції освітньої галузі та освітніх послуг в Україні є досягнення наступних цілей: поліпшення конкурентноздатності українських освітніх закладів на європейському та світовому ринках; проведення заходів щодо створення бази довіри до освітніх закладів України у всієї Європи в межах відносин "виробник – споживач".

За думкою авторів, загальний алгоритм реалізації державної політики

в галузі забезпечення якості освітніх і послуг має відповідати схемі, що наведено на рис.2.



Рис.2. Загальний алгоритм реалізації державної політики в галузі забезпечення якості освітніх послуг.

Необхідно відмітити, що в якості інструменту забезпечення високої якості продукції та послуг, в тому числі освітніх послуг, в Європі перемогли ідеї, що орієнтовані на впровадження систем управління якістю. Аналогічна ситуація має місце та розвиток в Росії. Це означає певний відхід від магістральної лінії забезпечення якості шляхом виключно сертифікації продукції та перехід до реалізації глобальної програми підвищення якості освітніх послуг шляхом впровадження таких систем.

Ці тези підтверджені не тільки загальними розмовами про якість освіти та теоретичними статтями. Зокрема, робота II-ї Міжнародної конференції «Стратегія якості в промисловості та освіті», яка пройшла в червні 2006 року в м. Варна (Болгарія), показала, що і в Україні питання управління якістю освіти і приведення її у відповідність до європейських норм є досить актуальним для освітян [2, с. 20].

Згідно з ідеями TQM методи рішення вказаної задачі в освітній галузі повинні ґрунтуватися на трьох основних принципах: наявності системи якості у постачальника товарів та послуг (навчального закладу); оцінки

специфічною формою вчительського самовираження і включає інформацію про конкретні досягнення учнів та своєрідне ставлення педагога до них, спрямоване на їх підвищення [2].

Про вплив на учня негативної оцінки В.А.Сухомлинський писав так: «Незадовільну оцінку маленькі діти завжди вважають несправедливою й глибоко переживають з-за цього» [6]. Пояснення ситуації вбачаємо в тому, що діти молодшого шкільного віку ще недостатньо диференціюють оцінку особистості та оцінку діяльності. Для них низька оцінка роботи асоціюється з негативною оцінкою їх особистості: загалом – «я поганий».

Окремі дослідники-психологи (В.Є.Сиркіна, Р.Х.Шакуров тощо) намагалися знайти зв'язок між педагогічною оцінкою та особистісними якостями учня. Досліджуючи вплив оцінки, вони наголошували на важливості педагога у формуванні властивостей характеру школяра; на зародженні в учнів почуттів гордості та сорому [5].

Відзначимо, що педагоги негативно ставились й до цифрової системи оцінювання. Свого часу Л.В.Занков запропонував замінити її словесними характеристиками викладеними письмово, Г.Ф.Нефедов - зауваженнями, Ш.О.Амонашвілі - ґрунтовним аналізом знань учнів [1].

Під час оцінювання вчитель знаходить під впливом багатьох взаємодіючих факторів, відмічає Л.В.Занков. Це - загальне відношення до оцінки (надмірно суворий чи ліберальний); думка про успіхи певного учня; загальне ставлення до окремого учня (симпатія, антипатія); настроїв, фізичний стан (втомлення, головний біль); усвідомлення особистого престижу тощо. Переживання різних психічних станів виступає однією з суттєвих причин у порушенні вчителем об'єктивності оцінки [4].

На думку Н.Ф.Виноградова, будь-яку оцінку школяра має супроводжувати словесна оцінка – ділова вказівка. Її особливістю є змістовний аналіз роботи та ставлення дитини до діяльності. У такій оцінці на відміну від «безсловесної», чітко зафіксований причини досягнень та невдач школяра, розкрито її позитивні й негативні сторони, способи усунення недоліків та помилок [5].

Керуючись думкою, що педагогічна оцінка зумовлена специфікою певного предмета і залежить від психологічної ситуації, що створюється, характерологічною специфікою особистості педагога, його орієнтацією на індивідуальні особливості дітей, на їх ставлення до навчання, під педагогічною оцінкою розуміємо адекватне позитивне (негативне) судження педагога про процес чи результат діяльності, тобто про навчальні досягнення учня.

Аналіз одержаних нами даних свідчить, що для оцінювання діяльності першокласників педагоги використовують оцінку як навчальний прийом. За формою їх висловлюють в оцінних судженнях (негативних і позитивних), а також позначаються символами (сонечками, прапорцями, зірочками тощо).

Стосовно змістової характеристики зауважимо, що, оцінюючи діяльність дітей з високим рівнем успішності, педагоги вдаються до коротких оцінних суджень: «молодець», «правильно», «добре» тощо В

образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399 с.

3. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.

4. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

5. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи: Монографія. – Запоріжжя, 1999. – 277 с.

6. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: Сфера, 2000. – 448 с.

7. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: Автореф. дисер. канд. пед. наук 13.00.04. – Вінниця, 2006. – 19 с.

Подано до редакції 01.02.2007

УДК

### **УСВІДОМЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКАМИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТІСНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ**

*Чупахіна Світлана*

Початок третього тисячоліття ознаменовано позитивними зрушеннями в освіті, з-поміж яких чільне місце посідає й методологічна переорієнтація навчання на особистостісний розвиток кожного учня. Відповідно змінюються і підходи до оцінювання навчальних досягнень школярів.

Стимулюючи роль педагогічної оцінки в навчальній діяльності вбачаємо в тому, що в дитини формуються перші самостійні оцінні судження, які виступають основою її самооцінки та самоконтролю. По цьому самооцінка учня узалежнена від оцінки вчителя та формується на її основі, водночас впливаючи на оцінювання учня однокласниками, однолітками і позначається на взаємооцінці й взаємоконтролі.

У методичних рекомендаціях «Система контролю та оцінювання.» зазначено, що для оцінювання учнів 1-2 класів рекомендовано застосовувати вербальні форми заохочення [4].

Ми ж маємо на меті вивчити особливості оцінювання діяльності учнів перших класів ЗОШ І ступеня України і з'ясувати вплив педагогічної оцінки на формування позитивного ставлення дітей до навчальної діяльності. Для цього використовували спостереження, індивідуальну бесіду, анкетування, за результатами яких обстежували шести- та семирічних учнів у перших класах Івано-Франківської ЗОШ-садка № 6 та ЗОШ І ступеня № 26.

Аналізуючи дослідження у контексті порушеної проблеми вдалися до праць відомих учених Б.Г.Ананьєва, Ш.О.Амонашвілі, Л.В.Занкова, В.А.Сухомлинського, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, Байбари Т.М., С.Т.Шацького тощо з різних позицій вони характеризують оцінювання педагогом навчальних досягнень дітей. Скажімо, Б.Г.Ананьєв розкрив сутність поняття «педагогічна оцінка»: це не лише можливі символи, це, передусім, особисте ставлення педагога до успіхів та невдач учня. Словесне, емоційне, ставлення за допомогою міміки, жестів, погляду і т. д. Сутність педагогічної оцінки, на думку вченого, полягає в тому, що вона характеризує досягнення та індивідуальні особливості учнів, є

якості товарів та послуг організацією незалежною і від постачальника, і від споживача (незалежна третя сторона), але якій могли б довіряти і постачальник, і споживачі освітніх послуг; єдиної оцінки відповідності якості освітніх послуг і рівня систем якості у постачальників (сертифікація).

Тобто, одним з компонентів державної політики стосовно забезпечення якості освітньої діяльності та створення бази довіри у відносинах між освітніми закладами і споживачами освітніх послуг (юридичними та фізичними особами) повинна стати незалежна третя сторона.

Для того, щоб споживач (загальноєвропейський ринок праці) міг довіряти постачальникові (освітнім закладам України), постачальник повинен довести свою здатність здійснювати надання якісних послуг. Крім сертифікації продукту освітніх послуг (проведення ліцензування та акредитації), потрібно впровадження, застосування систем якості у відповідності за загальних для Європи стандартів ISO 9000. Відповідно до стандартів ISO серії 9000, під якістю вищої освіти варто розуміти ступінь відповідності властивостей певного об'єкта (продукту, послуги, процесу) деяким вимогам (нормам, стандартам). Таким чином, якість вищої освіти – це збалансована відповідність всіх аспектів вищої освіти певним цілям, потребам, вимогам, нормам і стандартам. При цьому варто враховувати, що до визначення якості вищої освіти необхідний багатокритеріальний підхід.

Для одержання дійсно якісної освіти повинна бути забезпечена якість самих вимог (цілей, стандартів і норм) і необхідні якісні ресурси (освітні програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси й т. ін.), тобто якість умов (вкладень в освіту). При дотриманні цих аспектів якості важливу роль грає якість освітніх процесів (наукова й навчальна діяльність, керування, освітні технології й т. ін.), що безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. Крім того, ще одним елементом якості освіти є якість результатів діяльності вузу (поточні й підсумкові результати навчання студентів, характеристики кар'єрного росту випускників тощо).

Якість вищої освіти – це відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особистості, суспільства й держави. Всі складові якості вищої освіти досить важливі й повинні розглядатися спільно.

Сучасний етап перманентного реформування української освіти визначається як етап модернізації. Вимоги сучасності є насамперед вимогами розвитку соціального цілого, частиною якого є сфера освіти. Напрямок і прискорення розвитку частини й цілого можуть не збігатися, що веде до виникнення між ними протиріччя, вирішенню якого сприяє підпорядкованість законам розвитку системи. Отже, соціальне ціле й сфера освіти одночасно взаємодіють за законами частини й цілого, елемента й системи.

Компромісом у їхній боротьбі може бути те, що обумовлює активність кожної зі сторін, їх самостійність. Отже, мистецтво керування

соціальними процесами (реформами) полягає у визначенні оптимального для наявних умов ступеня самостійності взаємодіючих сторін. Величина самостійності кожної зі сторін (відносини цілого й частини, системи й елемента) може служити показником його соціальної якості. Саме це відношення й визначав Гегель як єдність протилежностей сторін. Якщо самостійність однієї зі сторін мізерно мала, то відношення поступається місцем зв'язку, має місце не взаємодія суб'єктів, а вплив суб'єкта на об'єкт. Очевидно, відношення й зв'язок мають різну соціальну якість.

**Висновки.** Освіта, як суспільно значима діяльність, має свій критерій соціальної якості. Для суб'єкта діяльності він виражається єдністю її мети й змісту, для об'єкта – єдністю мети й значення.

Знання критеріїв соціальної якості суспільних відносин і діяльності дозволяє аналізувати будь-які суспільні процеси, їх соціальну якість. Тут нас цікавить соціальна якість реформування освіти. Вплив системних закономірностей розвитку сфери освіти в процесі її реформування віддзеркалюють державні документи, що визначають політику й стратегію керування освітою (Закон України "Про освіту" тощо). Суть лібералізації освіти, може бути представлена формулою: "демократизація, індивідуалізація, конкуренція". Варто помітити, що дана формула застосовується не до окремого індивіда, а до системи освіти як до цілого.

Такий підхід до загальнодержавного розвитку освіти є характерним як для європейських країн, так і для Росії.

Споживач – символ нашого часу. Ми бачимо зіткнення двох ідеалів освіти: самостійної творчої індивідуальності й слухняного ("гарного") споживача. Перший ідеал формується школою, в тому числі й вищою, другий – соціальним середовищем. Усвідомлення даного протиріччя сучасної української освіти є умовою його вирішення.

**Резюме.** В статті розглянуті певні аспекти розвитку сучасної освіти України, як складової загальнодержавної політики, а також застосування методів тотального керування в освітній діяльності.

**Ключові слова:** сучасна освіта, освітня парадигма якості вищої освіти, державне управління.

**Резюме.** В статье рассмотрены некоторые аспекты развития современного образования на Украине, как одной из основных составляющих общегосударственной политики, а также применения методов тотального управления качеством в образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** современное образование, парадигма образования, качество высшего образования, государственное управление.

**Summary.** Aspects of development in modern education in Ukraine as a part of the state policy are considered in the article. Using methods of total leading in the educational activity are also considered.

**Keywords:** modern education, quality of high education, state authority, fundamental basis of education.

#### Література

1. Закон України №2984-III «Про вищу освіту» // Голос України. – 2002. – №43 (2794), 5 березня. – С. 10-15.
2. Красікова Т.І. Стандартизація і проблеми підвищення якості вищої освіти. Матеріали II

професійних навичок. Вона повинна мати тісний зв'язок з професійною орієнтацією особистості, з формуванням певної системи цінностей, характерних для представників того чи іншого фаху і враховувати соціально-психологічні особливості студентського віку.

**Висновки та перспективи подальшого розгляду.** Професійна підготовка майбутнього соціального педагога зумовлена процесом навчання, суть якого: в оволодінні професійними та спеціальними знаннями, в наявності педагогічних та спеціальних вмінь, а також в професійно-значущих і предметно-зумовлених особистісних якостях фахівця, в готовності до майбутньої соціально-педагогічної діяльності.

Отже, під підготовкою майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності ми розуміємо багатогранний, інтегративний, соціально-педагогічний процес, що забезпечує оволодіння знаннями, уміннями та специфічними якостями особистості, результатом якого є готовність до професійної діяльності.

Узагальнення теоретичних підходів проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю, підкреслює її необхідність і зумовнює перспективи подальшого розгляду цієї проблеми.

**Резюме.** Однією з найбільш актуальних є проблема приведення у відповідність системи підготовки соціальних педагогів з тими завданнями і функціональними обов'язками, які вони повинні будуть професійно виконувати після закінчення навчання. Вищий навчальний заклад повинен забезпечити серйозну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість формування особистісних якостей майбутнього соціального педагога.

**Ключові слова:** процес підготовки, соціальний педагог, студентська молодь.

**Резюме.** Одной из наиболее актуальных является проблема приведения в соответствие системы подготовки социальных педагогов с теми задачами и функциональными обязанностями, которые они должны будут профессионально выполнять после окончания обучения. Высшее учебное заведение должно обеспечить серьезную профессиональную подготовку, но при этом не забывать о важности формирования личностных качеств будущего социального педагога.

**Ключевые слова:** процесс подготовки, социальный педагог, студенческая молодежь.

**Summary.** One of the most actual problems is the problem to put the system of preparation of social teachers in accordance to those tasks and functional duties which they have to fulfill professionally after graduating from the university. A higher educational institution has to provide a serious preparation, but simultaneously shouldn't forget about importance of formation of personal features of future social teacher.

**Keywords:** the process of preparation, social teacher, students.

#### Література

1. Архіпова С.П. Педагогічні аспекти підготовки соціальних кадрів // Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи. – Ужгород: УДУ, 1999. – Ч.1. – С. 17-23.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность,



взаємодії з клієнтом у позитивному емоційному напрямку; організаторськими – створення та розвиток офіційної та не офіційної мережі соціальної підтримки особистості; аналітичними – аналіз процесів що відбуваються в соціумі, стану особистості, визначення її проблем; прогностичними – передбачення можливого результату роботи, прогнозування розвитку особистості з урахуванням її проблем; проектувальними – створення програм діяльності, здійснення відбору необхідних методів та форм діяльності.

Визначаючи особистісні характеристики соціального працівника, ми виходимо з того, що він працює у сфері „людина-людина”, яка вимагає від спеціаліста здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин. Особистісними якостями, необхідними спеціалісту із соціальної роботи, є: педагогічні – комунікабельність, цілеспрямованість, красномовство, вміння переконувати, оптимізм, зовнішня привабливість, активність, ініціативність та інші; психологічні – спостережливність, емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, витримка, уважність, наполегливість та інші; морально-етичні – відповідальність, справедливість, гуманність, доброзичливість, тактовність, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність та інше; психоаналітичні – адекватна самооцінка, самоконтроль, самоорганізованість, самодисциплінованість, самоаналіз, прагнення до вдосконалення та інші.

Для визначення точки зору про необхідність проведення соціальної роботи в університеті, в жовтні 2006 року проводилось інтерв'ю серед студентів, результати якого свідчать: 73% опитаних знають про організацію соціально-педагогічної роботи в університеті; 48% опитаних студентів відвідали лекційно-просвітницькі заняття з профілактики негативних явищ (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія та інші), 37% брали участь у тренінгах та відеолекторіях по формуванню здорового способу життя (ВІЛ-СНІД, туберкульоз та інші) і 21% в тренінгах на морально-етичні теми (толерантність та інші). Отже, відповіді студентів є яскравим доказом того, що організація соціально-педагогічної роботи із студентською молоддю є актуальною необхідною умовою і важливою справою у розв'язанні проблем студентства, що потребує цілеспрямованих ідей, впровадження яких неможливе без участі професійно підготовлених соціальних педагогів.

У нашій країні інтенсивно проходить процес розвитку, збагачення і вдосконалення професійної соціальної роботи, тому система соціальної освіти має бути гнучкою, мобільною, швидко реагувати на зміни у соціальній політиці та соціальній сфері, на потреби конкретної людини і суспільства в цілому. Характерною рисою сучасної соціальної освіти є її направленість на підготовку спеціалістів, здатних не стільки адаптуватися до існуючих умов, скільки бути здатними здійснювати своє завдання в ситуації соціальних змін.

Професійна підготовка у вищому навчальному закладі не може обмежуватися лише передачею певної суми знань і формуванням

Міжнародної конференції «Стратегія якості у промисловості і освіті». – Варна–Дніпропетровськ: Пороги, 2006. – С.19-21.

3. Освітньо-професійні програми вищої освіти за професійними спрямуваннями. – К., 1994.

4. Указ Президента України № 832/95 «Про основні напрями реформування вищої освіти України» // Урядовий кур'єр. – 1995. – №141-142. – С.6.

5. Шумилов Ю.А., Клименко Б.В. Дискусійні міркування щодо переліку та змісту складових системи стандартів вищої освіти // Електротехніка і електромеханіка. – 2002. – №1. – С.117-120.

Подано до редакції 15.01.2007

УДК 316.3:378.14

## **РОЗВИТОК ДІАЛОГУ І ПАРТНЕРСТВА МІЖ ЄВРОПЕЙСЬКИМИ ОСВІТНИМИ СТРУКТУРАМИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Діденко Ніна Григорівна*

*кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії і психології, Донецький державний університет управління*

Однією з головних цілей формування Загальноєвропейського простору вищої освіти є гармонізація і об'єднання зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу та зацікавлених сторін, якими щодо вищої освіти виступають держава, роботодавці, громадяни, у забезпеченні високої якості освіти, яка має відповідати сучасним потребам ринку праці, розвитку інноваційного суспільства, заснованого на знаннях, та ідеї освіти як загального блага. Досягнення цієї мети можливе лише у рамках діалогу і партнерських відносин як способу взаємодії, у якому всі сторони можуть висловити свої інтереси та досягти домовленостей щодо спільних дій у розробці та впровадженні узгоджених стандартів якісної освіти та визнання на цій основі дипломів і періодів навчання.

В науково-педагогічній літературі ведеться активне обговорення проблем забезпечення якості освіти, шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних підходів в контексті реалізації болонських реформ і модернізації вищої освіти в Україні, на що звертають увагу такі автори як С.Ніколаєнко, В.Кремень, М.Згуровський, Я.Болубаш, К.Корсак, А.Колот, Н.Ушакова, І.Іванова та інш. Піднімається широке коло питань, пов'язаних з необхідністю змін на різних рівнях (загальноєвропейському, національному, рівні конкретного вузу), що потребує чіткої і зрозумілої для всіх учасників цього процесу стратегії і тактики дій. Отже, не випадково в документах, які приймалися в рамках болонського процесу, завжди підкреслювалась важливість діалогу і партнерства між його учасниками.

**Метою** даної статті є аналіз досягнутих домовленостей та основних дій щодо забезпечення якості вищої освіти на основі діалогу і партнерства в рамках формування Загальноєвропейського простору вищої освіти на загальноєвропейському, національному рівнях та на рівні конкретних вузів.

Зазначимо, що у Великій хартії університетів принцип щодо взаємного обміну інформацією і документацією, збільшення кількості спільних проєктів для розвитку освіти як основного елементу постійного прогресу знань, розробка спільного механізму забезпечення якості освіти

вбачається одним з найважливіших питань діалогу, який відбувається між європейськими партнерами на різних рівнях [1]. Важливість зусиль щодо шляхів підвищення якості освіти визначається необхідністю значно підвищити конкурентноспроможність європейської освіти; необхідністю поглибити співробітництво і координацію у мобільності студентів та викладачів; збільшити можливості працевлаштування випускників європейських вузів в умовах відкритого європейського і світового ринку праці. Це знайшло відображення у таких документах як Болонська декларація 1999 р., рішення конференції європейських вузів у м.Саламанка «Формування майбутнього», Празькому комюніке «До зони європейської вищої освіти», рішення Берлінської конференції «Створення загальноєвропейського освітнього простору» декларації Європейської асоціації університетів «Сильні університети для сильної Європи», комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, у м.Бергені «Загальноєвропейський простір вищої освіти - досягнення цілей». Зокрема, згідно рішень Берлінської конференції 2003 р., розвиток системи забезпечення якості має розглядатися на трьох рівнях: на рівні вузу, національному та загальноєвропейському і передбачає розробку узгодженого набору стандартів, процедур і директив по гарантії якості освіти та можливості експертної взаємоперевірки, системи оцінки якості і/або акредитаційних агентств або підрозділів.

Згідно цих рішень, у 90-і рр. почала формуватися європейська система оцінки якості освіти: спочатку як реалізація європейських пілотних проектів за ініціативою Єврокомісії, на основі яких у 1998 р. були опубліковані Рекомендації Ради Європи щодо гарантій якості вищої освіти, далі у 2000 р. була створена Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Після Берлінської конференції 2003 р. почалася активна спільна діяльність по розробці єдиних підходів до якості освіти «Групи Е-4» (Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейська асоціація університетів (EUA), Європейська асоціація організації вищої освіти (EURASHE), Асоціація національних об'єднань студентів Європи (ESIB). До цієї діяльності залучені також Європейський акредитаційний консорціум (ECA), Центральна і Східноєвропейська мережа акредитаційних агентств (CEE), підтримуються зв'язки з міжнародними структурами - Міжнародною асоціацією президентів університетів (IAUP), Радою акредитації вищої освіти (CHEA), ЮНЕСКО. При розробці стандартів і директив «Група Е-4» опирається також на такі європейські документи, як «Кодекс хорошої практики» Європейського акредитаційного консорціуму, Перелік установлених стандартів, процедур і директив на європейському рівні (2004), Положення про експертну взаємоперевірку гарантій якості і акредитаційних агентств (2004), Євразійське положення про політику Болонського процесу (2004), Вказівки до ефективного діяльності (міжнародна мережа INQHAHE, 2004).

Важливу роль у цьому процесі відіграють європейські освітні програми TEMPUS. ERASMUS. SOCRATUS.

Спільна діяльність цих організацій та програм на

Розглянуті вимоги передбачають те, що діяльність майбутнього спеціаліста має бути спрямована на аналіз соціальних структур, рівнів і форм життєдіяльності людини у різних мікросоціумах, а також на уміння організувати роботу з молоддю різною за статтю, релігійними та етнічними особливостями. Даний стандарт, призначений для спеціалістів у галузі соціально-педагогічної роботи загального профілю, є основним документом у розробці конкретних вимог до соціального педагога, який готується за тією чи іншою спеціалізацією.

Виходячи із особливостей сфери діяльності соціального педагога та проаналізувавши освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця за Галузевим стандартом вищої освіти, необхідним для спеціаліста є володіння відповідними знаннями (когнітивний компонент) та уміннями (операційний компонент).

Когнітивний компонент є теоретичною основою діяльності у сфері соціальної роботи. Він передбачає оволодіння спеціалістом знаннями, які допомагають на практиці створювати систему засобів та прийомів для досягнення професійної мети, планувати свою діяльність, оцінювати її результати.

До системи базових теоретичних знань соціального працівника відносять знання: норм державного законодавства; основ соціальної політики держави; основ філософії, соціології, психології та педагогіки; основних закономірностей розвитку особистості; специфіки потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді; специфіки роботи в різних мікросоціумах; особливостей діяльності з різними групами населення; функцій державних установ у системі соціально-педагогічної діяльності; способів психолого-педагогічної діагностики; сучасних інформаційних технологій, володіння комп'ютерною технікою. Всі ці знання реалізуються в практичній діяльності і тісно пов'язані з уміннями, які складають операційний компонент.

У процесі навчання соціальних педагогів поєднуються теоретична і практична підготовки через систему педагогічних практик. Для цього ведеться підготовка бази практик та керівників. Так, при вивченні системи служб соціальної роботи на першому курсі, студенти проходять ознайомчу практику у соціальних закладах різного спрямування. В подальшому навчання студенти відповідно проходять організаційно-методичну, соціально-педагогічну, профілактично-реабілітаційну та переддипломну практики. Вивчення та аналіз проходження практики соціальними педагогами засвідчує про наявність протиріч між якістю професійної підготовки випускників і результативністю їх самостійної діяльності; складністю професійних функцій соціального педагога і недостатністю розвинутих здібностей до творчого їх виконання; підвищенням вимог до особистості соціального педагога і рівнем розвитку морального, інтелектуального і духовного потенціалу його особистості та інше.

Незалежно від специфіки конкретної діяльності кожен спеціаліст із соціальної роботи повинен володіти такими інтегрованими уміннями: комунікативними – налагодження контакту з іншими людьми, розвиток

розумова діяльність, процес виконання завдань, пов'язаний з навчанням і вихованням студентів. В структуру діяльності викладача входять цілі, мотиви, способи, пізнавальні процеси, знання, навички, уміння, властивості особистості та інше. Діяльність викладача – це і мистецтво, і реалізація психолого-педагогічних знань. Мистецтво тому, що кожне заняття неповторно. Його хід, цілі і засоби, які використовуються в процесі роботи, залежать від цілого ряду чинників, багато з яких важко передбачити наперед. У цьому значенні ця діяльність в чомусь схожа на роботу художника, письменника, поета, яка прогнозує глибоке знання життя, людської душі, уміння розуміти і співпереживати. Разом з тим це і реалізація психолого-педагогічних знань. Основою діяльності викладача є закони, що фіксують істотні зв'язки і відносини в процесі сприйняття і засвоєння нового матеріалу з урахуванням цілей і задач виховання та навчання, в процесі цілеспрямованого формування особистості студента [2].

Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність підготовки європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та після вузівського етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти. Ці вимоги співзвучні програмі розвитку вищої освіти і підготовки фахівців в Україні.

На основі Закону України «Про вищу освіту» та з урахуванням рекомендацій і активної роботи ЮНЕСКО, зокрема Міжнародної асоціації університетів Європейського центру вивчення вищої освіти, Ради Європи щодо вироблення єдиних вимог до рівня освіти, Міністерством освіти і науки України започатковано введення у вищих навчальних закладах державних стандартів підготовки фахівців з вимогами до змісту, обсягу і рівня освітньої і фахової підготовки. Стандарти є основою оцінки освітнього і кваліфікаційного рівня фахівців незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти застосовуються з метою забезпечення якості освіти у відповідності до потреб суспільства, науки і культури, впровадження та удосконалення нормативної навчально-методичної бази, що регламентує підготовку фахівців з вищою освітою.

У розроблену освітню кваліфікаційну характеристику і стандарт, щодо спеціальності «Соціальний педагог», включаються вимоги до змісту та рівня підготовки бакалавра чи спеціаліста. Соціальний педагог має бути підготовлений:

- до організації та проведення соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю;
- до проектування соціально-педагогічної діяльності у різних мікросоціумах;
- до прогнозування різних напрямів діяльності;
- до моделювання етичних норм комунікативної діяльності;
- до сприяння створенню умов для соціалізації особистості;
- до здійснення соціального супроводу студентської молоді.

загальноєвропейському рівні спрямована на: розробку критеріїв і методології оцінки якості освіти, які можна порівнювати та застосовувати в рамках загальноєвропейського співробітництва; формування загальноєвропейських стандартів якості освіти; створення загальної структури кваліфікацій, у якій визначені показники обсягу роботи, рівні, результати навчального процесу, компетенції і профілі; розробку механізмів для взаємного визнання результатів оцінки якості освіти і створення для цього відповідних структур; визначення функцій і обов'язків суб'єктів освітнього процесу у забезпеченні якості освіти; відкритість інформації та публікацію результатів оцінки якості освіти у європейських вузах.

Механізм забезпечення якості освіти, задекларований як заснований на довірі, мобільності, сумісності та привабливості Загальноєвропейського простору вищої освіти, включає наступні процедури: система атестації/акредитації, яка може бути порівнюваною з відповідними процедурами у європейських країнах; взаємне прийняття механізмів акредитації/сертифікації та оцінки, яка враховує національні, лінгвістичні та дисциплінарні відмінності у європейських освітніх системах; залучення до оцінки якості освіти закордонних експертів і участь у роботі міжнародних асоціацій оцінки якості, що передбачає створення у кожній країні відповідних груп експертів для роботи у міжнародних комісіях.

Інструментами оцінки якості освіти пропонується розглядати систему акредитаційних агентств і формування відповідного Європейського реєстру таких організацій; спеціальні технології внутрішньої і зовнішньої оцінки якості освіти; створення інфраструктури взаємного визнання оцінки якості освіти –Diploma supplement, Joint diploma, European passport; створення банку даних і розміщення в Інтернеті про ліцензовані освітні програми, з результатами їх оцінювання при акредитації. Вибираючи європейський вуз, студенти мають право бути добре обізнаними не лише у напрямках підготовки у тому чи іншому вузі, але й бути впевненими у тому, що освітні програми, за якими вони будуть навчатися, акредитовані і дають можливість отримати якісну освіту.

Обговорення питань якості освіти, збір інформації щодо розвитку освіти в різних країнах, її аналіз дали можливість сформулювати у доповіді Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти (ENQA) «Стандарти і директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи» наступні фундаментальні принципи: зацікавленість студентів, співробітників і суспільства в цілому в хорошій якості вищої освіти; важливість організаційної автономії з усвідомленням, що незалежність передбачає більшу відповідальність; необхідність відповідності зовнішньої оцінки якості її цілям. Для досягнення цих цілей зовнішня оцінка якості має накладати лише відповідне і необхідне навантаження (не більше) на освітні заклади [4].

На національному рівні формування системи якості освіти слід розглядати перш за все з точки зору необхідності впровадження європейської термінології, загальних принципів оцінювання, ступенів і

термінів навчання. Адаптація до загальноєвропейських вимог та нових стандартів передбачає не лише структурні і змістовні зміни в освітньому процесі, але й впровадження рейтингової оцінки вузів, яка почала практикуватися в Україні, та широке інформування громадськості про результати діяльності вузів та їх рейтинги. За рекомендаціями ENQA, релевантність та затребуваність навчальних програм у вузах може гарантуватися за наступними критеріями: розробка і публікація очікуваних результатів навчання; постійна увага до навчального плану, складання і змісту програм; специфічні вимоги до різних видів навчання (денна, заочна, дистанційна, Інтернет-навчання) і типів вищої освіти (академічна, професійна); доступність ресурсів навчання; офіційні процедури по затвердженню програм уповноваженими органами; спостереження за прогресом і досягненнями студентів; регулярні перевірки програм (включаючи перевірку фахівцями ззовні); постійна взаємодія з роботодавцями, представниками ринку праці та іншими відповідними організаціями; участь студентів у процедурах гарантії якості [4, с.12].

Але контроль якості освіти щодо відповідності національної освіти загальноєвропейським стандартам треба застосовувати таким чином, щоб, як зазначається в декларації Європейської асоціації університетів «Сильні університети для сильної Європи», аудиторські процедури були співмірними з поставленими цілями, адаптованими до культури країн і освітніх закладів, їх завданнями та профілем і, скоріше, направлені на досягнення стратегічних покращень, чим на контроль якості [2]. Це відображено також у доповіді «Стандарти і директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи», де зазначається, що проведення зовнішньої оцінки якості освіти має здійснюватися експертами, які мають відповідну компетенцію, пройшли тренінг; для оцінювання залучаються міжнародні експерти, студенти; використовується самоперевірка вузів, їх відвідування, перевірка результатів усунення недоліків; є гарантія, що процедури, які використовувалися для оцінки якості, є достатніми для адекватного висновку; визнається важливість розвитку внутрішньої політики вузу як фундаментального елементу гарантії якості [4, с.15-16].

На рівні конкретного вузу діяльність щодо забезпечення якості освіти має бути спрямована перш за все на внесення таких змін у організацію навчально-виховного процесу, які найбільш ефективно сприяють входженню вузу до Загальноєвропейського простору вищої освіти, введенню інноваційних методик, переорієнтації навчальних планів відповідно вимог ринку праці та освітніх потреб суспільства. Така діяльність пов'язується також з об'єднанням ресурсів з вузами інших країн з надання можливості для студентів отримати Joint Diploma; поширенням обмінів студентами та викладачами на підставі угод між вузами; введенням додаткових модулів з європейським змістом, які підтримуються європейськими освітніми програмами; сприянням навчанню студентів у «літніх» лінгвістичних школах; накопиченням наукових і інформаційних ресурсів для якісної освіти, визначенням можливостей і ролі вузу у реалізації програм «освіта впродовж життя». Як підкреслюється у

Наступною є проблема розробки відповідних технологій професійної підготовки. Для цього необхідно створити власну модель підготовки соціального педагога, розробити відповідні технології навчального процесу, організаційне та науково-методичне його забезпечення. Особливу увагу при цьому потрібно звернути як на сутність соціально-педагогічної діяльності, так і на необхідність підняття статусу та престижу професії соціального педагога.

Деякі аспекти досліджень з даної проблематики знайшли своє відображення в роботах науковців (С.П. Архіпова, Г. Майборода, Р.В. Овчарова та інші).

Зокрема Р.В. Овчарова в своєму дослідженні розглядає основні знання, уміння, якості та вимоги до соціальних педагогів. Дослідниця надає перевагу таким професійним знанням: нормативно-правова база діяльності соціальних педагогів; теорія і історія соціальної педагогіки та соціальної роботи; вікова та педагогічна психологія; соціологія; методи соціального управління та планування професійно-дослідницької діяльності [6].

Стосовно професійних функцій соціальних педагогів науковці С.П. Архіпова і Г. Майборода виділяють наступні: організація суспільної діяльності; установлення діагнозу соціального розвитку особистості, колективу, соціальної групи; соціально-педагогічне проектування розвитку особистості; забезпечення цілеспрямованого впливу на поведінку; сприяння педагогічній діяльності всіх соціальних інститутів; встановлення нормальних взаємовідносин особистості з її соціальним оточенням та міжособистісних відносин в рамках певних соціальних груп; здійснення зв'язків між сім'єю, освітніми закладами та соціальним оточенням з метою забезпечення оптимальних умов розвитку особистості [1].

Під професійною підготовкою соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, З.З. Фалинська, розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладах соціальної роботи, на всіх рівнях управління [7].

Основними компонентами професійної підготовки майбутнього педагога є цілі, зміст та засоби професійної підготовки, діяльність студентів і діяльність викладача. *Навчальна діяльність студента* – є соціально зорієнтованою формою функціонування та виконання різних завдань у вузі. Вона має велике суспільне значення, оскільки її головне завдання – підготовка студентів до життя, подальшого навчання або праці. З розвитком суспільства змінюються цілі, мотиви, способи, результати і предмет діяльності студента, поновлюється система знань, навичок, умінь, якими він повинен оволодіти, змінюються засоби навчання, зростає роль самоосвіти та практичної підготовки. Особливостями діяльності студента є: націленість на підготовку до виконання професійних завдань і обов'язків, оволодіння необхідними для цього знаннями, навичками, уміннями, поєднання навчання і праці [2].

*Професійна діяльність викладача* за своїм характером – це переважно

**розв'язання даної проблеми.** В останнє десятиріччя вітчизняними вченими проведено ряд досліджень щодо специфіки соціальної та соціально-педагогічної роботи з молоддю у різних освітніх системах (І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Г.М. Лактіонова, Л.І. Міщик, А.В. Мудрик, І.І. Мигович, Л.Є. Пундик, Н.Ф. Романова, Г.В. Троцько та інші). Поняття “підготовка” трактується вченими як формування та збагачення установок, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [3;4;5].

Нечисленні дослідження присвячені окремим напрямом соціально-педагогічної підготовки і діяльності соціального педагога. Зокрема, в роботі Л.В. Боднар, розглядається процес професійної підготовки соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання; С.Я. Когут в своєму дисертаційному дослідженні дає порівняльний аналіз систем професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі; С.А. Литвиненко приділяє увагу теоретико-методичним засадам підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; Ю.Р. Мацкевич досліджує підготовку соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку; О.Я. Межирицький розглядає підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості; В.М. Тименко акцентує увагу на педагогічних засадах соціальної роботи із студентською молоддю у вищих навчальних закладах США; З.З. Фалинська у своєму дослідженні висвітлює практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.** Не зважаючи на широкий діапазон напрямів досліджень у галузі педагогічної освіти, підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю в педагогічній науці не знайшла належного відображення, що зумовлює доцільність її розгляду.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з найактуальніших є проблема приведення у відповідність системи підготовки соціальних педагогів з тими завданнями та функціональними обов'язками, які вони повинні виконувати після закінчення вищого закладу освіти. На жаль, це питання залишається не вирішеним. Створення неперервної багаторівневої системи підготовки кадрів для соціальної сфери безпосередньо пов'язане із завданням вдосконалення різномірної структури освітніх закладів, які здійснюють соціальну освіту.

Соціальна робота є одним із найбільш багатопланових і трудомістких видів професійної діяльності, тому спеціаліст із соціальної роботи може працювати на різних рівнях реалізації соціальної діяльності, що вимагає і різних рівнів освіти і кваліфікації. Загалом проблем, які повинні вирішувати соціальні педагоги у процесі професійної діяльності є, на жаль, чимало. Вищий навчальний заклад, безумовно, повинен забезпечити серйозну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість формування особистісних якостей майбутнього соціального педагога.

декларації Європейської асоціації університетів, міжуніверситетське співробітництво залишається важливою, характерною рисою європейських університетів і набуває все більшої значимості в умовах глобалізації і зростаючої конкуренції. Університети визнають, що процес євроінтеграції повинен супроводжуватися поглибленим міжнародним співробітництвом на основі єдності інтересів [2]. В доповіді Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти (ENQA) «Стандарти і директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи», зокрема, підкреслюється важливість сприяння розвитку культури якості освіти в кожному вузі, можливості для навчальних закладів демонструвати свою якість як у власній країні, так і на міжнародній арені, діяти так, щоб ці процеси не подавляли різноманітність і новаторство. Для процедур оцінювання студентів та викладацького складу у вузі рекомендуються наступні вимоги: оцінювання студентів складається відповідно до очікуваних результатів навчання і других цілей програми; відповідає своєму призначенню (діагностичному, виховному, поточному, підсумковому); має чітко опубліковані критерії та проводиться людьми, які розуміють вплив оцінки на студентів у процесі набуття знань і умінь майбутньої кваліфікації, беруть до уваги можливі наслідки екзаменаційних вимог; має ясні правила, які стосуються відсутності студента, його хвороби та інших поважних причин; гарантує надійність процесу оцінки; перевіряється в адміністративному порядку для дотримання точності процедур; оцінювання діяльності викладацького складу виходить з вимог повного знання і розуміння викладачами предметів, які вони викладають; наявності необхідних умінь і досвіду для ефективної передачі знань студентам у рамках навчального контексту та зворотного зв'язку між викладачем та студентом. Такий підхід має гарантуватися можливістю для викладачів підвищувати свою професійну кваліфікацію, самовдосконалюватися, а для навчального закладу – мати право відсторонити від викладання тих викладачів, які демонструють недостатню компетенцію [4, с.13].

Враховуючи, що в умовах зростання конкуренції на ринку освітніх послуг лише висока якість освіти може приваблювати студентів у вуз (наприклад, в Європі конкурують більше 12 тис. магістерських програм), необхідно визначитися у тому, що якісна освіта визначається такими індикаторами як зростання доходів і кар'єри випускників, міжнародне визнання вузу і його статус, показники академічної кваліфікації і мобільності викладачів, кількість і рівень досліджень, публікацій, консультативних послуг, гнучкість навчальних планів, програм, їх відповідність сучасним потребам ринку праці. У доповіді ENQA звертається увага на важливість таких показників, які дають можливість оцінювати якість освіти і вносити відповідні корективи у навчально-виховний процес, як прогрес студентів і рівень успішності, попит на випускників на ринку праці, задоволеність студентів навчальними програмами, ефективність викладання, склад студентів і його аналіз, доступні навчальні ресурси та їх вартість, основні показники діяльності

вузу [4, с.14].

Зокрема, важливою умовою, яка висувається ENQA щодо якості освіти, є забезпеченість навчання ресурсами і підтримка студентів на тому рівні, який є адекватним і необхідним для кожної навчальної програми. Ресурси можуть бути як фізичними (бібліотека, комп'ютери тощо) так і людськими (наставники, консультанти, т'ютори тощо) і знаходитися у вільному доступі, бути змодельованими до потреб студентів, крім того, студенти повинні мати можливість висловити свою думку про надані послуги [4, с.13].

Але рамки досягнутих домовленостей не охоплюють повною мірою всіх питань щодо якості освіти і є необхідність продовження діалогу і розвитку партнерства між європейськими освітніми структурами, вузами з приводу вирішення наступних проблем:

- у таких напрямках підготовки як право, педагогіка, медицина, державне управління мають залишатися специфічні особливості підготовки фахівців за термінами навчання, наповненням змісту з урахуванням національної складової, збереженням їх гуманітарної спрямованості тощо;
- необхідно визначити єдині підходи щодо повторного вивчення дисциплін, зарахування кредитів у відповідності до професійної орієнтації;
- бажано врегулювати питання щодо навчального навантаження викладачів як за кількістю студентів на одного викладача, так і за обсягами робочого часу, зокрема, аудиторного навантаження, та соціального захисту науково-педагогічних працівників (пенсійне забезпечення, матеріальне стимулювання, підвищення кваліфікації тощо);
- необхідно більше поширювати європейські освітні програми на всі країни, які беруть участь у болонському процесі;
- доступність якісної освіти має підтримуватися подоланням таких перешкод для мобільності студентів і викладачів, як складність отримання віз, недостатня фінансова підтримка з боку держави, мовний бар'єр, нерівномірність плати за навчання тощо;
- є потреба у підтримці національних ринків освітніх послуг у європейських країнах. Зокрема, в Україні у 2005/2006 навчальному році 190 вузів здійснювали підготовку 33 тис. іноземних студентів, що дало можливість заробити 50 млн. дол. і забезпечити місцем роботи 3 тис. викладачів;
- бажано встановити постійний контроль за зовнішнім оцінюванням якості освіти за процедурами, які направлені на поліпшення якості освіти, а не суто з позицій захисту прав споживача;
- необхідна підтримка інноваційних підходів, їх впровадження, сприяння тому, щоб нові знання, технології, методики ставали максимально доступними для засвоєння і використання.

**Висновки.** В рамках Загальноєвропейського простору вищої освіти формується система забезпечення і оцінювання якості освіти, що відповідає новим освітнім потребам суспільства та ринку праці, формує з метою підвищення конкурентноспроможності європейської освіти єдині підходи щодо визначенню періодів навчання, нових стандартів, введення модульної

педагогічній дійсності. Перехід від „знаннєвої” парадигми освіти до „розвивальної”, гуманістичної вимагає пошуку нових стратегій навчання, педагогічних технологій, ефективних методів здійснення навчального процесу.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Новаційні процеси у вищій освіті України зумовили необхідність переосмислення діяльності вищого навчального закладу як інституту соціального виховання студентської молоді. Адже ВНЗ виконує не лише дидактичні, але й соціально-педагогічні функції, внаслідок чого виступає як необхідна умова соціального розвитку та соціальної адаптації студентської молоді в сучасному суспільстві. Саме тут здійснюється важливий етап соціального становлення особистості студента, відбувається його світоглядна орієнтація, визначення власного місця в суспільстві. В процесі навчання у ВНЗ студент повинен не лише засвоювати сукупність певних знань, вмінь та навичок, а й розвиватися як творча соціально-компетентна особистість під впливом дії різноманітних факторів соціального середовища.

Актуальність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю, на нашу думку, зумовлена: по-перше, необхідністю підвищення уваги суспільства до студентської молоді як соціального суб'єкта; по-друге, посиленням соціальної відповідальності суспільства, в цілому, і вищого навчального закладу, зокрема, за соціальне виховання студентської молоді; по-третє, створенням сприятливих умов для набуття студентами позитивного соціального досвіду, формуванням здатності до соціальної самореалізації та саморозвитку впродовж усього життя; по-четверте, зростанням соціалізуючої функції вищого навчального закладу освіти, як інституту соціального виховання; по-п'яте, потребою студентської молоді в соціальному супроводі.

Мотивація необхідності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю пояснюється наступними причинами: зростанням ролі студентської молоді як об'єкту навчально-виховного процесу і основного замовника освітніх послуг; необхідністю поліпшення соціально-педагогічної роботи з профілактики негативних явищ в молодіжному середовищі за умов впливу негативних факторів, що супроводжують ринкові перетворення; необхідністю формування здорового способу життя студентської молоді, так як стан здоров'я викликає серйозну стурбованість; наявністю великого обсягу вільного часу у студентської молоді та невмінням його доцільно організувати і використати; активізацією інтересу студентської молоді до надання додаткових освітніх послуг для її професійного самовизначення та інше.

**Метою статті** є узагальнення теоретичних підходів до проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю.

Реалізація вказаної мети передбачає вирішення наступного **завдання**: визначити сутність та специфіку підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано**

універсальність.

Проблема програмного забезпечення виховного процесу вимагає подальшої розробки, але вже сьогодні можна із упевненістю сказати, що отримані результати свідчать про багатий соціально-педагогічний потенціал розглянутого явища.

**Резюме.** Програмне забезпечення виховного процесу дає об'єктивне й суб'єктивне уявлення про структуру дитячого оздоровчого центру, його виховну систему, визначає основні вимоги до організації процесу її створення.

**Ключові слова:** програма діяльності оздоровчого дитячого центру, програмно-методичне забезпечення, система змісту роботи, виховний процес.

**Резюме.** Програмное обеспечение воспитательного процесса дает объективное и субъективное представления о структуре детского оздоровительного центра, его воспитательной системе, определяет основные требования к организации процесса ее создания.

**Ключевые слова:** программа деятельности оздоровительного детского центра, программно-методическое обеспечение, система содержания работы, воспитательный процесс.

**Summary.** Program ensuring of the educational process gives the objective and subjective overview of the structure of the children's health-improving center, its educational system, determines the basic requirements for the organization of the process of its creation.

**Keywords:** program of the activities of the children's health-improving center, program-methodical ensuring, system of work substance, educational process.

#### Література

1. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. - К.: Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива.-Мн.: Нар. света, 1984. – 194 с.
3. Лэндрег Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений.- М., 1994.- 216 с.
4. Нові цінності освіти: турбота – підтримка – консультування / Під ред. Н.Б.Крилової. – К., 1996. – 196 с.
5. Чернишова Г.Ф., Гуппал І.О. 21 день з життя загонового вожака. – Суми, 2003. - 192 с.

Подано до редакції 18.01.2007

УДК 371.134:364

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ІЗ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Чубук Руслан Валентинович  
аспірант кафедри педагогіки*

*Південноукраїнський державний педагогічний університет*

*ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса)*

Головною метою вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних, конкурентноздатних, гуманістично орієнтованих, кваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, здатних вільно і свідомо самовизначатись у сучасній соціально-

технології та «освіти впродовж життя». Але вирішення багатьох питань залишається на рівні дискусій між різними освітніми структурами, національними освітніми системами та вузами. Це обумовлює необхідність подальшого діалогу та поширення партнерства при вирішенні цих питань з залученням суб'єктів освітнього процесу, органів державного управління, європейських освітніх структур і громадськості.

**Резюме.** У статті розглядається процес досягнення домовленостей та основних дій щодо забезпечення якості вищої освіти на основі діалогу і партнерства в рамках формування Загальноєвропейського простору вищої освіти на загальноєвропейському, національному рівнях та на рівні конкретних вузів, виділені дискусійні питання та невирішені проблеми даного процесу.

**Ключові слова:** вища освіта, якість, партнерство, Загальноєвропейський простір.

**Резюме.** В статье рассмотрен процесс достижения соглашений и совместных действий по обеспечению качества высшего образования на основе диалога и партнерства в рамках формирования Общоевропейского пространства высшего образования на общеевропейском, национальном уровнях, уровне конкретных вузов, выделены дискуссионные вопросы и нерешенные проблемы данного процесса.

**Ключевые слова:** высшее образование, качество, партнерство, Общоевропейское пространство.

**Summary.** In article the process of achievement of the agreements and joint actions for quality of the high education is considered on the basis of dialogue and partnership within the European high education area at the all-European, national levels, level of concrete high schools and the debatable questions and unsolved problems of the process are selected.

**Keywords:** higher education, quality, partnership, European space.

#### Література

1. Велика хартія університетів // <http://rtf.ntu-kpi.kiev.ua/hartiu.html>
2. Декларация Глазго «Сильные университеты для сильной Европы»/ [http://www.eua/jsp/en/upload/GLASGOW declaration](http://www.eua/jsp/en/upload/GLASGOW%20declaration)
3. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти м.Берген, 19-20 травня 2005 р. // Освіта України – 5 липня 2005 р.-№ 50.-С.5
4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area-ENQA, 2005, Helsinki- 41 p.

Подано до редакції 14.02.2007

УДК 811.111:371.315

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ СИТУАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

*Дмитрів Оксана Володимирівна  
викладач кафедри англійської філології*

*Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти*

Розвиток освіти в Україні невід'ємно пов'язаний із становленням української держави. На сучасному етапі докорінні зміни, які відбуваються в системі освіти нашої держави визначаються стратегією випереджувального інноваційного розвитку і відбуваються у контексті

європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні загальнолюдські цінності. Сьогодні в Україні в цьому напрямі здійснюються практичні заходи, зокрема організовано широке впровадження в освітню галузь принципів Болонського процесу.

Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають суттєвих змін у підході до викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

Для того, щоб наблизити навчальний процес до тих вимог, які ставить перед нами європейський вибір, нам необхідні зміни, що стосуються як змісту так і способу організації навчання. Ми вважаємо, що наблизити шкільну освіту до європейських канонів можна через нові методики викладання та змістовне оновлення предметів.

Використання нових інтенсивних методів навчання сприятиме засвоєнню учнями знань, умінь та навичок, а також формуванню світогляду, розвитку здібностей, реалізації навчаючої, виховної та розвиваючої функції навчання. Від методів навчання значною мірою залежить розвиток учнів, якість засвоєних ними знань, набуття навичок самостійної роботи.

Цілями даної статті є обґрунтування доцільності використання нових методів викладання іноземних мов, підкреслення ефективності використання методу ситуативного навчання на уроках іноземної мови в загальноосвітніх школах, розробка конкретних практичних вправ.

Дослідження ефективності використання методу ситуативного навчання присвячені праці іноземних вчених: Richards J.C., Rodgers T.S., Firth J.R. тощо. Аналіз проблеми активних методів навчання здійснюється і в працях українських дослідників: О. Багрянцевої, С. Гапонової тощо [1-5].

Зазначені джерела, безсумнівно, є великою теоретичною основою для вивчення методу ситуативного навчання, однак його педагогічний потенціал залишається недостатньо вивченим. Історія розвитку методики як науки свідчить, що сучасні методичні інновації підготовлені всім процесом еволюції підходів та методів, що мали місце у практиці викладання іноземних мов.

З середини 19 століття у Європі поширився рух реформи (The Reform Movement), який заклав основи для розвитку нових шляхів навчання мов та поставив проблеми, розв'язання яких є актуальним і нині. У 1920-х та 1930-х роках були систематизовані принципи, які склали фундамент британського підходу до викладання англійської мови як іноземної. Подальший їх розвиток заклав основи ситуативного навчання мови (Situational Language Teaching), основним принципом якого є твердження, що мова повинна вивчатись ситуативно, тобто лексичні одиниці та граматичні конструкції потрібно пояснювати в ситуаціях ідентичних або схожих до ситуацій з повсякденного життя. Вперше термін "ситуативний підхід" ("The Situational Approach") був використаний британським лінгвістом Hornby у заголовку до ряду статей присвячених вивченню

процесом спілкування й діяльності, впливаючи на структуру педагогічних умов оптимізації самовизначення й самореалізації дитини в дитячому оздоровчому центрі [4,95].

Таким чином, програмне забезпечення виховного процесу дає об'єктивне й суб'єктивне уявлення про структуру дитячого оздоровчого центра, його виховну систему, визначає основні вимоги до організації процесу її створення. Створення системи програмного забезпечення виховного процесу є суть його оптимізації. Структура програмного забезпечення варіативна й може містити в собі наступні складові:

- тип дитячого оздоровчого центра;
- місцезнаходження;
- коротка характеристика бази й оточення;
- строки проведення - кількість змін і їхня тривалість;
- учасники - вік дітей, можливості педагога;
- ціль, завдання, форма її реалізації, очікувані результати, управління й умови реалізації програми (кадри, фінансова база).

Цей розділ являє собою концепцію дитячого оздоровчого центра, тому що включає основні ідеї роботи з дітьми й підлітками.

Основний зміст діяльності дитячого оздоровчого центра (обґрунтування основних напрямків, форм і методів роботи):

- оздоровча робота, організація проживання дітей в умовах постійних і тимчасових об'єднань;
- діяльність по розвитку дитини (духовна, інтелектуальна, фізична, культурна, соціальна);
- організація культурного дозвілля й ігрової діяльності.

У 2003 році на базі дитячого табору "Електрон" ВО „СЕЛІМІ" нами були експериментально апробовані основні компоненти програмного забезпечення. Багато які з запропонованих сьогодні програм діяльності літнього відпочинку мають ігрове інструментування або самі є грою. Це не випадково. Гра наділена дослідницьким змістом: вона копіює, моделює дійсність, що існує поза грою, відбиває проблеми, пов'язані з ростом дитини й розвитком її особистісних якостей.

Дитина - суб'єкт власного життя й творить його, досягаючи цінність своєї індивідуальності. Саме тому будь-яка дія організована педагогом являє собою:

а) синкретичну єдність соціального значення об'єктів життя, що відкриваються перед дитиною, соціальних цінностей, перетворених для неї в особистісний зміст, а також функцій самої дитини, безпосередньо виведених на її активну взаємодію з навколишньою дійсністю.

б) ставлення до пропонованих норм і правил діяльності (прийняття законів, підписання договору);

в) творче подання первинних об'єднань (рівень творчої і лідерської активності).

**Висновок.** Даний алгоритм був реалізований в 1998 - 2001 роках на базах дитячих оздоровчих центрів Сумської області, одержав підтримку педагогів-організаторів, дав гарні практичні результати, довів свою



4.інформаційна й пізнавальна насиченість передбачуваної діяльності, забезпечення простору для особистісного й інтелектуального росту кожного учасника програм;

5.емоційно-подієве тло розгортання виховного процесу;

6.урахування матеріально-технічного, фінансового й кадрового забезпечення реалізації програм дитячого заміського центра;

7.можливість використання програм на інших педагогічних площинах або часткового впровадження в масову педагогічну практику.

З погляду методичного забезпечення, програми включали такі аспекти:

- визначення пріоритетних напрямків діяльності дитячого оздоровчого центра;

- урахування різноплановості й рівноцінності життєдіяльності учасників;

- характеристика змістовного наповнення з можливими варіантами;

- адекватність використовуваних форм і видів діяльності обраним і заявленим цілям і завданням виховного процесу;

- варіанти організаційних структур дитячих і педагогічних органів управління в період реалізації програм;

- способи взаємодії дитячого й дорослого колективів на різних етапах реалізації програм;

- позначення соціально привабливих форм діяльності як способів зміни соціальної ролі дитини;

- форми планування, підготовки, аналізу конкретних справ у ході програм;

- оформлення результатів діяльності (проміжних і кінцевих);

- варіанти передбачуваних наукових і прикладних досліджень у ході реалізації програм.

Дослідно-експериментальна робота на базах дитячих оздоровчих центрів Сумської області протягом більше десяти років дозволила нам теоретично обґрунтувати й практично апробувати механізм оптимізації виховного процесу в період реалізації програми табірної зміни.

Даний механізм відбиває й урахує ті умови, які впливають на рівень ефективності виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі:

1. Суспільно-державні умови - ті, які оформляють вимоги держави й суспільства до виховних пріоритетів, реалізовані у ході програм літніх змін дитячого оздоровчого центра.

2.Соціально значимі умови - вибудовування індивідуальної педагогічної системи виховних взаємодій з опорою на загальні й спеціальні принципи виховання дитини.

3.Психолого-педагогічні умови, які визначають спектр можливостей педагога-організатора у використанні, виробленні сучасних технологій і механізмів оптимізації виховного процесу як безпосереднього суб'єкт-суб'єктного спілкування дорослого й дитини.

Урахування цих умов у роботі педагога-організатора відіграє немаловажну роль у становленні дитячого колективу, задоволеності

англійської мови.

Ситуативний метод визначається та обґрунтовується теорією структуралізму, адже використання тих чи інших лексичних та граматичних структур зумовлене певною розмовною ситуацією. Будь-який мовний акт існує в контексті певної ситуації, в рамках однієї з сфер діяльності. Такі британські лінгвісти, як J. R. Firth M. A. K. Halliday підкреслювали, що мова – це феномен, в якому значення, контекст та ситуація тісно взаємопов'язані.

Ключовим поняттям даного методу є ситуація, яка за визначенням вченого Pittman полягає у використанні конкретних предметів, зображень, реалій, які разом з жестами та діями створюють необхідне підґрунтя для застосування певної мовної конструкції.

Головною ціллю навчання англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах є засвоєння учнями програмного мовного матеріалу з метою оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному стандартом. Для цього учням необхідно зрозуміти і засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для їх конкретного вживання у відповідних мовних ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві засоби, які є оптимальними для реалізації комунікативного наміру та адекватними в соціально-функціональному плані у сфері спілкування.

Метод ситуативного навчання передбачає використання на уроках англійської мови ситуацій з повсякденного життя, що дає можливість змодельовати цілісний контекст реального спілкування з поєднанням мовленнєвих і немовленнєвих дій, вербального й невербального спілкування, візуальної та звукової репрезентації змісту і форми.

Комунікація є мотивованою, зверненою до когось, емоційно забарвленою та ситуативною. Нажаль, в багатьох підручниках англійської мови для загальноосвітніх шкіл переважають вправи на оволодіння мовними конструкціями у відриві від комунікативної ситуації та функцій у мові. Мало вправ і у функціональній граматиці, які б забезпечували тренування учнів у використанні мовних явищ у зв'язку з конкретною комунікативною ситуацією. Все це призводить до того, що в учнів виробляється далекий від комунікативного стереотип поведінки, створюються психологічні бар'єри для спілкування, які рідко вдається подолати.

В основі ситуативного підходу лежить ігрова стихія, а центральною фігурою цих ігрових ситуацій є виконавець, тобто учень, який у ході реалізації мовленнєвих дій повинен використовувати всі свої розумові та психофізичні ресурси: мислення, пам'ять, уяву, емоції, волю (важливий фактор ситуації, коли мова стає засобом досягнення мети), голос (він буде змінюватися і залежатиме від поставленої мети), міміку, жести, паузи, тобто все те, що робить мову живою. І при цьому учень – виконавець ролі – буде вчитися діяти, вчитися спілкуватися. Такий підхід до навчання мовленнєвої дії добре узгоджується і з задачами подолання психологічних труднощів, перш за все сором'язливості, ніяковості, психічного

напруження, невпевненості, які заважають процесу спілкування, тим більше – іноземною мовою.

Навчальні ситуації (реальні, уявні, ігрові) є дієвим стимулом для використання конкретної лексики та певних граматичних конструкцій. Будь-яка навчальна ситуація повинна включати: інструкцію (мовленнєвий стимул, опис обставин, у яких має виникнути мовленнєва реакція) та зразок передбаченої реакції (на рівні реплік співрозмовників чи невеликого зв'язного висловлювання).

Навчальні ситуації потрібно підбирати й планувати для досягнення певних цілей з врахуванням інтересів, запитів та мовленнєвої підготовки учнів.

Для наближення до життя створюваних на уроці ситуацій, необхідно підбирати такі з них, які відбуваються в повсякденному житті учнів, є зрозумілими для них і не вимагають додаткових пояснень. Для цього в ситуацію як систему взаємовідносин потрібно вводити шоразу нові обставини. Крім того, як стверджував відомий педагог К.Д. Ушинський, будь-який метод навчання повинен переходити від відомого до невідомого, а не навпаки. До того ж, враховуючи один з основних дидактичних принципів “від простого до складного”, слід починати з простих ситуацій, які можна легко уявити, а потім переходити до складних, враховуючи рівень мовної підготовки та загального розуміння учнів. Необхідно прийняти до уваги ще й таку умову: учень повинен відчувати, що йдеться про потрібні й реальні ситуації. З цим погоджуються багато сучасних методистів, зокрема Є. Л. Писарницька підкреслює: “Комунікативно цінні речення, що містять граматичне явище, що вивчається, у сукупності повинні відображати основні, найбільш типові ситуації його вживання відповідно до мовних можливостей та життєвої дійсності учнів.”

Для ілюстрації сказаного вище наведемо розроблені нами приклади завдань. На початковому етапі навчання вводиться структура **to have got** та нового лексичного матеріалу, наприклад, з теми “Сім’я”: *a mother, a father, a sister, a brother, a grandfather, a grandmother*. Учитель, познайомивши учнів з новими словами, відразу пропонує таку ситуацію: “*Уявіть собі, що ви нещодавно познайомились з новим сусідом. Він просить вас розповісти про себе. Ви хочете розказати йому про свою сім’ю.*” Далі вчитель наводить приклад: “*I have got a mother. I’ve got a father. I’ve got a brother.*” Вправа повторюється з кожним учнем.

Незважаючи на те, що дана вправа починається з ознайомленням з новим лексичним та граматичним матеріалом, вона має ознаки й умовно-мовленнєвої вправи: у ній міститься мовленнєва задача, відпрацьовується певна граматична структура, яка засвоюється паралельно з її функцією в мові. Крім цього, у даній вправі спостерігаються, хоч і частково, ознаки справжньої комунікації: наявність позамовленнєвої задачі “Я хочу розповісти про свою сім’ю”, присутність уявного співрозмовника.

Подібних ситуацій (і при цьому найрізноманітніших) повинно бути стільки, скільки потрібно для міцного становлення мовленнєвої навички. Так, продовжуючи засвоювати структуру **to have got**, учитель може

Таке сполучення дуже ефективне, тому що дитині пропонується поглиблена участь у декількох специфічних програмах, і в той же час в організаторів є можливість гнучкого підходу до моделювання зміни.

При проведенні комбінованої зміни структурну одиницю табору становить постійна група, але в момент проведення тематичної програми структура міняється. Створюються тимчасові об’єднання (родини, народи й т.д. залежно від програм), які й грають основну структурну роль у ході реалізації програми. Найчастіше короткострокові програми виглядають як ситуативні або сюжетно-рольові ігри.

Комбінування разом з тим не повинне суперечити мотивації дитини до різних видів діяльності.

У процесі реалізації програми необхідно порівнювати проміжні результати з передбачуваними результатами й вносити необхідні корективи в зміст. При відсутності подібних процедур отримані результати не виявили істотного впливу на позитивні зміни учасників комбінованих програм.

З огляду на специфіку кожної програми, структура організації життєдіяльності теж може бути різною, пропонуючи учасникам вибір груп спілкування й діяльності.

*Постійна група.* Цей термін ми вживаємо як узагальнену назву дитячого колективу, створеного на період проведення зміни. У рамках програми ця група може називатися загonom, родиною, кланом залежно від змісту роботи, проведеної на принципах спільної діяльності й орієнтованої на рішення міжособистісних і побутових проблем. Якщо реалізується схема загальної програми, то основний акцент змісту може бути зміщений на таку групу.

*Тимчасові об’єднання.* До таких об’єднань відносяться гуртки, секції, творчі майстерні, проблемні лабораторії, студії й т.д. Створюючи тимчасові об’єднання в таборі, ми гарантуємо дитині можливість вибору, додаткову можливість реалізації потреб. Тимчасові об’єднання можуть створюватися з метою реалізації конкретного проекту, справи: випуск газети, підготовка радіопередачі, розробка сценарію або організаційна робота до якого-небудь заходу. Після виконання поставленого завдання тимчасова група розпадається. Але це не означає, що зникають міжособистісні відносини, які виникли між учасниками: позитивні емоції проєктуються на роботу постійних груп (загонів) і на саму програму в цілому.

Практика реалізації подібних структурних об’єднань підтвердила об’єктивну успішність обраного нами й апробованого на практиці підходу й дозволила скласти перелік вимог до змісту програмного забезпечення виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі:

- 1.актуальність змісту діяльності, передбаченої в програмах для стабілізації й розвитку ситуації в сфері дитячого й підліткового відпочинку;
- 2.розробка й апробація різних способів соціалізації дітей і підлітків в умовах тимчасових об’єднань;
- 3.наукова обґрунтованість і психолого-педагогічна проробленість програм;

ігор);

- результатів дослідження очікувань і сподівань дітей і батьків, пов'язаних з віковими, статеві віковими, психологічними, соціальними проблемами (зустрічі з дітьми й батьками, інтерв'ювання, метод ситуацій);

- вивчення досвіду й проблем реалізації програм у дитячому оздоровчому центрі за певний період.

Нами розроблені кілька підходів забезпечення виховного процесу в дитячому оздоровчому центрі, які дозволяють найбільш ефективно організовувати виховний процес у період тієї або іншої зміни [5, 47].

**Тематична програма** (профільна). Такі зміни проводяться для учасників, об'єднаних спільними інтересами, видами діяльності, членів дитячих організацій. Відповідно зміст програми розрахований на запити конкретних учасників. Це військово-патріотичні зміни, туристичні табори, спортивні й творчі зміни. У змісті роботи цих змін особлива увага приділяється обміну досвідом роботи з якогось напрямку, демонстрації досягнутих результатів, плануванню місцевих акцій і т.д. Останнім часом все більший розвиток одержує проведення на базі заміських таборів сюжетно-рольових ігор. З огляду на те, що стандартна тривалість сезону 21-18 днів, проведення такої програми на повну зміну досить проблематично. Це обумовлено в першу чергу психологічними особливостями учасників. Більш докладно про реалізацію програми через сюжетно-рольові, сюжетно-ситуативні ігри ми будемо говорити в розділі про комбіновану зміну.

**Загальна програма зміни.** Як і будь-яка інша, ця програма має ряд своїх переваг. Вона реально створена для "непідготовлених" учасників зміни, тобто не вимагає спеціалізованого підбору дітей. З огляду на це, програма зміни повинна відповідати різноманітним запитам учасників. Однак при плануванні нами було враховано, що моделювання зміни без постановки цілей і завдань - це лише хаотичний набір справ.

При розробці загальної програми для табору на перше місце виходять завдання по розвитку комунікативної сфери в дитячому колективі, формуванню в учасників конкретних навичок й умінь (мотивація до занять спортом й ін.). Акцент у реалізації програми робиться на роботі в постійних групах (загонах) і тимчасових об'єднаннях (гуртках, секціях), а також на індивідуальній роботі. Така система досить мобільна, дозволяє чергувати різні види діяльності й залишає можливість для індивідуального підходу до інтересів кожного учасника зміни [1,215].

При проектуванні програми були враховані фази розвитку колективу постійних груп (загонів). У міру розвитку колективу змінювалися й установки по організації й проведенню різних справ від більш простих до більш складних.

**Комбіновані програми.** Сама назва говорить про певний синтез загальної й тематичної програм у рамках однієї табірної зміни й має на увазі реалізацію однієї (декількох) тематичних програм. Це можуть бути сюжетно-рольові ігри, фестивалі, конкурсні програми й т.д. Комбінація програм залежить від цілей і завдань зміни.

запропонувати такі ситуації: "Уяви собі, що в клас прийшов новий учень. Він просить тебе розказати ваш розклад уроків" (e.g. *On Monday we have got Literature, Mathematics, English and Music...*); "Уяви, що в тебе є товариш по листуванню у Великобританії. Ви тільки розпочали переписуватись, до того ж не бачили ніколи один одного. В одному з листів він просить розповісти, як ти виглядаєш" (e.g. *I have got blue eyes. I've got long fair hair...*)

Наведені вище вправи є такими, в яких роль учнів ще не є мовленням у повному розумінні цього слова. Це лише імітація мовлення, але в її процесі учень може проявити свої індивідуальні якості, ініціативу.

Становлення мовленнєвої навички залежить, як уже зазначалося вище від кількості та різноманітності ситуацій, а також від умілого підключення даної структури та лексичних одиниць до наступного програмного матеріалу. Так, після засвоєння граматичної структури **to have got**, учитель пояснює утворення запитальних речень з даною структурою і пропонує наступну ситуацію "Уяви, що мама доручила тобі купити до нового навчального року все необхідне в крамниці канцелярських товарів. Ти приходиш в магазин і запитуєш у продавця, чи в них є потрібні тобі речі." (e.g. *Have you got pens? Have you got rulers?*)

Для закріплення вивченого матеріалу вчитель може запропонувати вже складніші ситуації, в яких потрібно поєднати щойно опрацьований матеріал з вивченим раніше. "Твій товариш просить тебе розповісти про свого домашнього улюбленця." Ти розпочинаєш: "I've got a parrot. It's very funny. It's got little eyes and a long tail. It's green..." Якщо раніше структура **to have got** була об'єктом уваги учня, то в ситуаціях з підключенням її до іншого програмного матеріалу вона поступово стає операцією, тобто починає автоматично функціонувати у мовленні учня.

Використання різноманітних ситуацій забезпечить не лише формування граматичних та лексичних автоматизмів, але й буде сприяти поступовому переходу до мовлення більш варіативного, ініціативного з елементами евристичності.

Таким чином, застосування ситуативного методу на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах сприятиме організації більш продуктивної та раціональної діяльності учнів на уроці, стимулюватиме учнів до комунікативно мотивованого і активного виконання потрібних мовленнєвих дій. Різноманітні ситуації приносять радість, цікавість у колективну діяльність, створюють важливі передумови успіху як у навчальній, так і виховній роботі.

**Резюме.** Стаття присвячена дослідженню використання методу ситуативного навчання на уроках англійської мови. Основна увага в статті акцентується на обґрунтуванні доцільності використання методу ситуативного навчання з метою підвищення ефективності навчання англійської мови. В статті пропонується комплекс конкретних вправ, в яких органічно поєднані такі види діяльності як розвивальне навчання та дослідницька робота.

**Ключові слова:** методи навчання, ситуативний підхід, ситуація,

комунікація, міжособистісне спілкування.

**Резюме.** Стаття посвящена дослідженню використання метода ситуативного навчання на уроках англійської мови. Основна увага в статті акцентується на обґрунтуванні цілесамостійності використання метода ситуативного навчання з метою підвищення ефективності навчання англійській мові. В статті пропонується комплекс конкретних вправ, в яких органічно поєднані такі види діяльності як навчання та дослідницька робота.

**Ключевые слова:** методи навчання, ситуативний підхід, ситуація, комунікація, міжособистісне спілкування.

**Summary.** The article provides information about the usage of the situational language teaching method in the lessons of English. The main purpose of the article is to emphasize the importance of usage of the situational language teaching method in the lessons of English with the aim to increase the effectiveness of teaching English. The article suggests the worked-out complex of exercises, in which such activities as developing learning and research work are combined.

**Keywords:** methods of teaching, situational approach, situation, communication, interpersonal communication.

#### Література

1. Багрянцева О. Ситуація у навчанні граматики англійської мови // English Language & Culture. – 2001. – №34(82). – С.1-3
2. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. – 1998. – №1. – С.24-31
3. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (Концепція) // Іноземні мови. – 1995. – №1. – с.5-9
4. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference/Council of Europe – Strasbourg, 1998. – p.224
5. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching – Cambridge, 1991. – p.171.

Подано до редакції 12.02.2007

УДК 371

## АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

*Закирьянова Ирина Асановна*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков*

*Севастопольский военно-морской институт имени П. С. Нахимова*

**Постановка проблемы.** В современных условиях, когда традиционная система педагогического образования, ориентированная на подготовку специалистов-предметников, оказывается слишком инерционной, неспособной удовлетворять запросы современной педагогической практики, особенно остро ощущается необходимость нетрадиционных дидактических моделей, поиска новых форм взаимодействия субъектов педагогической деятельности.

**Анализ последних исследований и публикаций.** О необходимости изменений в подготовке студентов, будущих учителей говорится и в работах таких исследователей, как Л.И. Зязюн, В.А. Семиченко, Н.Б. Евтух,

центрі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашому розумінні комплексне програмно-методичне забезпечення педагогічної діяльності - це сукупність оздоровчих, освітніх, дозвільних програм, що відповідають інтересам і потребам дитини, спрямованих на її самореалізацію, досягнення певного рівня розвитку й адаптації в соціальному середовищі.

Під програмою зміни дитячого центру ми маємо на увазі цілісну систему змісту роботи, її технологічний ланцюжок від постановки мети до складання основ реалізації протягом зміни й підведення підсумків програми. Індивідуальну програму педагогічного забезпечення діяльності в дитячих центрах ми розглядаємо як нормативний текст, який визначає:

- цілі й цінності оздоровлення й розвитку дитини в літній період;
- опис педагогічних технологій, застосовуваних при здійсненні програми;

- систему організації життєдіяльності дитячого оздоровчого центру.

Програми діяльності дитячих оздоровчих центрів служать показником їхнього різноманіття [2, 127].

Комплексне програмно-методичне забезпечення педагогічної діяльності створювалося нами з урахуванням:

- основного профілю, обраного педагогічним колективом центра;
- спрямованості діяльності організаторів;
- контингенту дітей і підлітків, їхньої чисельності;
- умов життєдіяльності й ресурсного забезпечення відпочинку дітей.

Все перераховане вище обумовило ті або інші принципи й методи педагогічної діяльності, різноспрямованість змісту виховних програм дорослих і проектів дітей.

Дослідно-експериментальна робота довела, що різноманіття програм - свідчення професіоналізму педагогічного колективу дитячого оздоровчого центра, тому що свідчить про можливість задоволення широкого кола інтересів дітей і підлітків, реалізованих у діяльності загонів, творчих об'єднань, клубів і гуртків, що діють у дитячому оздоровчому центрі. Зміст кожної програми обумовлюється специфікою діяльності й можливостями надбання дитиною знань, умінь, навичок, що дозволяють їй бути успішною у діяльності й авторитетною серед однолітків і дорослих [3, 131]. У кожному з розглянутих випадків (програмне забезпечення виховного процесу, програма зміни, індивідуальна програма педагога-організатора, дитячий проект) програми повинні бути орієнтовані на соціальне середовище, певну позицію з урахуванням запитів особистості, що змінюється й росте. Зміст програм, реалізація різних напрямків діяльності складаються з:

- аналізу соціальної ситуації, документації й матеріалів, адресованих організаторам програмної діяльності в умовах дитячого оздоровчого центра;

- результатів вивчення очікувань, сподівань і можливостей педагогічного колективу з метою з'ясування позицій і здатностей педагогів-організаторів (проведення анкетування, співбесід, ситуативних і ділових

Серия «Актуальная психология».

2. Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1990. 336 с.
3. Келли Г. Основы современной сексологии – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 896с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Н. С. Автономовой. – М.: Высш. шк., 1996 – 623 с.
5. Сексология / Под науч. ред. Д. Н. Исаева. – СПб.: Питер, 2001. – 512с.: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
6. Чугунов В. В. Система сексологии: В 4 т. Т. 1: Отечественная сексология в XIX – XX веках (Историко-теоретическое исследование). – Х.: Основа, 1995. – 346 с.

Подано до редакції 12.12.2006

УДК 379.835

## **КОМПЛЕКСНЕ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОЗДОРОВЧОМУ ДІТЯЧОМУ ЦЕНТРІ**

*Чернишова Ганна Федорівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних  
дисциплін*

*Сумського юридичного факультету ХНУВС*

**Постановка проблеми.** У педагогіці поняття "програмне забезпечення" довгий час включало безліч компонентів, таких, як: спеціально розроблені, й перевірені програми харчування, оздоровлення, безпеки дитини в дитячому оздоровчому центрі.

Соціально-економічні, політичні зміни, що відбуваються в Україні вже більше десятиліття, не могли не відбитися й на проблемі забезпечення діяльності системи відпочинку й оздоровлення дітей. Практично припинилося відновлення матеріально-технічної бази дитячих центрів. У цій ситуації "індивідуальність" кожного дитячого центра більшою мірою залежить від змісту його роботи.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання, пов'язані з організацією виховної роботи у дитячих оздоровчих центрах свого часу розглядалися такими вітчизняними та зарубіжними дослідниками як В.І.Беляєв, О.С.Газман, О.І.Грекова, О.В.Запорожець, В.П.Зінченко, М.Б.Коваль, В.Г.Кузь, Л.Ю.Лялюгене, О.В.Мудрик, Г.Н.Попова, М.П.Теофанова, А.І.Щетинська тощо

Звернення до наукових праць Т.В.Говорун, Є.М.Рибінського, М.М.Сидоренко, А.Г.Трофімюка тощо, в яких досліджуються питання діяльності тимчасових дитячих об'єднань, дало можливість розглянути особливості, становлення й функціонування дитячих об'єднань.

Але проблема комплексного програмно-методичного забезпечення педагогічної діяльності в оздоровчому дитячому центрі майже не розглядалася, або розглядалася однобічно.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** При вивченні проблеми програмно-методичного забезпечення ми визначили невирішені питання параметрів програм, які свідчать про ефективність педагогічної діяльності в умовах дитячого оздоровчого центра.

**Метою** нашої статті є аналіз можливостей комплексного програмно-методичного забезпечення педагогічної діяльності в оздоровчому дитячому

А.И. Капская, В.М. Галузинский, Г.В. Барабанова, А.Г. Кучерявый, Л.М. Митина, М.В. Кларин, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Ф.В. Константинова, О. Долженко. В последние годы проведен ряд исследований, посвященных социально-психологическим, психологическим и педагогическим проблемам проектирования, организации и развития образования, в которых показано преимущество активных методов подготовки педагогов по сравнению с традиционными (Г.А. Ковалев, Х. Миккин, Ю.Н. Емельянов, Е.А. Ермолаева, О.Петрушкова, Л.И.Редькина и других).

Такими методами работы являются, в частности, тренинг-семинар (Л.М. Митина), учебно-тренировочная группа (Ю.Н. Емельянов), активное социальное обучение (Г.А. Ковалев), активное социально-психологическое обучение (Т.С. Яценко), социально-психологический тренинг (Л.А. Петровская).

Особенностью всех вышеперечисленных форм является то, что все они относятся к интерактивным методам обучения. В эту категорию методов включаются разнообразные виды психологических тренингов (включая социально-психологические, психокоррекционные и психотерапевтические); организационно-деятельностные игры, требующие самоопределения индивида; дискуссионные методы группового принятия решений, методы индивидуального консультирования.

**Выделение нерешенных раньше аспектов общей проблемы.** Обращение к интерактивным методам группового обучения будущих учителей иностранного языка представляется нам весьма продуктивным для формирования у них социокультурной компетентности.

Г.А.Китайгородская в работе «Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам» (1986) [4] в связи с этим отмечает, что студент, обучающийся языку по учебнику, воспринимает и усваивает только то, что имеется в его тексте. Вступая же в активное общение с преподавателем и товарищами по группе, он дополнительно получает и может усвоить знания, перенять умения и навыки, которыми они располагают. В случае, если сама организация процесса взаимодействия и общения в группе научно обоснована и продумана, то для учащихся в усвоении знаний и формировании умений и навыков открываются дополнительные возможности.

Мы уверены, что такой метод активизации возможностей коллектива (по Г.А.Китайгородской), в котором общение преподавателя и учащихся организуется продуманно и сознательно, является одним из реальных путей формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

**Целью** данной работы является рассмотрение интерактивных методов группового обучения будущих учителей иностранного языка для формирования у них социокультурной компетентности.

**Изложение основного материала.** Групповое обучение представлено многообразием конкретных методических подходов. Ключевой, ведущей идеей, объединяющей все эти подходы, бесспорно, является стремление помочь развитию личности путем снятия ограничений, запретов,

комплексов, освобождения ее потенциала; это идея изменения, трансформации человеческого Я в динамично изменяющемся мире.

Ж. Годфруа [2] предлагает разделить методы психотерапии на две категории: интрапсихическую и поведенческую. Нам представляется правомерным распространить эту классификацию и на методы тренинговой, групповой, работы, поскольку групповое движение выросло из психотерапии.

В основе интрапсихической терапии, по Годфруа, лежит тот принцип, согласно которому психологические проблемы и деструктивное поведение человека являются следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений, то есть неадекватности самосознания. Цель терапии состоит, таким образом, в том, чтобы помочь человеку понять причины его плохого приспособления к реальности и дать ему возможность адаптироваться к ней, изменив себя и свое поведение.

Поведенческая терапия, исходящая из того принципа, что любое поведение человека является приобретенным, пытается с помощью методов обусловливания или моделей заменить неадекватное поведение человека другим, которое позволило бы ему действовать более адекватно.

Таким образом, "если интрапсихическая терапия предполагает воздействие на восприятие, мысли и побуждения человека, то поведенческая стремится только изменить или устранить у него те формы поведения, которые будут сочтены неадекватными" [2; с. 157-158].

Согласно этой классификации, к группам интрапсихического направления можно отнести: гештальт-группы, групп-анализ, трансактный анализ, психосинтез, арт-терапию. К группам, ориентированным на поведенческую терапию, относятся группы тренинга умений, НЛП-группы, психодрама, группы танцевальной терапии.

В связи с широтой темы остановимся на рассмотрении только тех подходов к тренинговой работе, чьи приемы и упражнения могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки учителей, в частности будущих учителей иностранного языка, для формирования у них социокультурной компетентности.

Начнем анализ с тех групп, которые были отнесены к категории интрапсихической психотерапии, так как их основная задача – помощь в осознании причин возникновения проблем – сопряжена с работой по развитию самосознания и в конечном счете со становлением социокультурной компетентности. Затем рассмотрим некоторые виды поведенческих групп – группы, ориентированные на работу в рамках нейролингвистического программирования, психодраматические группы, поскольку многие из предлагаемых ими методик оказались очень эффективными для целей нашей работы, а именно: способствуют формированию у будущих учителей иностранного языка умений и навыков организации такой деятельности и общения, когда происходит внешняя реализация его внутриличностной готовности конструировать педагогическую деятельность, педагогическое общение в терминах социокультурной компетентности.

6. Женщины имеют бисексуальные фантазии чаще, чем мужчины, так как испытывают сексуальное любопытство в отношении особей одного пола. Это вполне объяснимо тем, что лесбийская любовь в постсоветской культуре распространена реже, и открывает гораздо большую, по сравнению с гомосексуализмом, площадь для фантазий.

*Мужские сексуальные фантазии, представленные в сети Интернет:*

1. Секс с двумя партнершами. Такие мужчины предпочитают острые ощущения, им нравится наблюдать со стороны. Главное здесь, чтобы созерцание не вытеснило собственную сексуальную жизнь. Такие мужчины возбуждаются от всего запретного. Например, от секса в людном общественном месте;

2. Наблюдение за незнакомкой или представлением, что за ним данный персонаж наблюдает сам. Эксгибиционизм не игнорируется. Здесь и привлечение внимания к себе, и любовь к риску.

3. Наблюдение за знакомой женщиной. Парень, представляющий, как за ним, абсолютно голым, наблюдают, явно испытывает трудности в общении. Вот он и мечтает увлечь девушку одним своим видом, не тратя энергию на ухаживания.

Из выше сказанного можно сделать следующий **вывод** – сексуальные фантазии - нормальный и необходимый аспект человеческой сексуальности, но содержание их не является этически нейтральными. Это сложные образования, их нельзя свести ни к физиологическим потребностям, ни к эмоциональным реакциям, ни к ситуативным воздействиям. Сексуальные фантазии надо рассматривать не только в единстве их собственных компонентов, но и в системе общих регуляторных механизмов личности.

**Резюме.** В статье описаны основные теоретические положения изучения сексуальных фантазий в подростковом возрасте. Приведена классификация сексуальных фантазий, а также проанализирована их качественная и количественная представленность у подростков пользующихся услугами сети Интернет.

**Ключевые слова:** сексуальные фантазии, сексуальное поведение, Интернет-общение, подростковый возраст.

**Резюме.** У поданій роботі викладено основні теоретичні засади вивчення сексуальних фантазій у підлітковому віці. Здійснена класифікація сексуальних фантазій, та проаналізована їх кількісна та якісна наявність у підлітків, що користуються мережею Інтернет.

**Ключові слова:** сексуальні фантазії, сексуальна поведінка, Інтернет комунікація, підлітковий вік.

**Summary.** The article presents main theoretical issues for teen's sexual fantasies investigation. There is a classification of sexual fantasies presented in the article. Their quantitative and qualitative analysis is being made. The article will be useful for specialists deal with teen's problems research.

**Keywords:** sexual fantasies, sexual behavior, Internet communication, teen age.

**Литература**

1. Калина Н. Ф. Основы психотерапии. – М.: «Рефл-бук»; к.: «Ваклер», 1997. – 272с.

- Средство коммуникации, когда половая близость выступает как момент психологической личностной интимной близости.
- Средство сексуального самоутверждения, когда на первый план выступает потребность индивида проверить или доказать самому себе и другим, что он может привлекать, нравиться, сексуально удовлетворять;
- Средство достижения каких-то несексуальных целей;
- Средство поддержания определенного ритуала или привычки;
- Средство компенсации, замены каких-то других, недостающих форм деятельности или способов эмоционального удовлетворения.

Множественность мотивационных схем сексуального поведения подчеркивает его сложность. Связь индивидуальных сексуальных фантазий с ценностными ориентациями культуры и её отношением к сексуальности яснее всего проявляется в таких механизмах морального контроля, как чувства стыда и вины. Стыд ограничивает внешнее проявление сексуальности, которые могут быть осуждены социумом, вина – распространяется и на самые интимные, внутренние переживания. Однако здесь есть значительные индивидуальные вариации.

В практической части нашего исследования мы использовали материал, полученный в результате анализа Интернет-чатов, форумов и личного общения в программе «ICQ». На основе анализа полученных данных мы можем сделать следующие выводы:

1. В сети Интернет достаточно широко представлена тема сексуальных фантазий.
2. В сети Интернет среде происходит четкая дифференциация между мужскими и женскими сексуальными фантазиями.

«Мужские фантазии отличаются от женских. В мечте любого мужчины секс представляется без всякой «мишуры», страстным и откровенным.»(Ден, 15 лет).

Из примера видно, что в мужских представляется секс как половой акт, а в сексуальных фантазиях женщины секс представляется прелюдия, то, что предшествует половому акту.

3. Так же по нашим данным можно вывести достаточно объективную иерархию тех фантазий, которые встречаются в сети Интернет, однако, эта иерархия имеет четко выраженные гендерные различия:

*Женские сексуальные фантазии, представленные в сети Интернет:*

1. Женщины в своих фантазиях в основном остаются с одним партнером;
2. Женские фантазии практически всегда обходятся без визуализации гениталий партнера;
3. Особенностью женских фантазий, является их романтическая направленность;
4. Женщины часто представляют себя пассивными участниками полового акта;
5. Женские фантазии более эмоциональны, они отражают желание женщины быть рядом с преданными, заботливыми партнерами;

Основной целью гештальттерапии, согласно основателю гештальт-подхода к групповой работе Ф. Перлзу [8], является разблокирование самосознания и помощь человеку в достижении зрелости, в умении находить источники поддержки в самом себе, в умении быть собой, не прячась за маской "всезнающего носителя знаний", в принятии своей личности, в открытии своего Я не только для себя, но и для других – это то, чему учит гештальт-подход, и это то, что так необходимо учителю иностранного языка во взаимодействиях с детьми.

Л.М. Митина [6; с. 139-140] отмечает, что классические упражнения гештальттерапии, такие, например, как техника пустого стула, очень эффективны в тренинге профессионального развития. Учитель сначала взаимодействует с учеником, образ которого мысленно проецируется на пустой стул. Затем он сам пересаживается на этот стул и говорит уже от лица ученика самому себе. В процессе такого диалога происходит осознание многих незамеченных ранее сторон своего поведения, развиваются эмпатия и понимание позиций своих учеников, т.е. тех способностей, которые составляют основу социокультурной компетентности.

Несмотря на то, что гештальттерапия критикуется за чрезмерное преувеличение роли телесных ощущений и чувств и антиинтеллектуальную и иррациональную направленность, тем не менее она считается высокоэффективной методикой, позволяющей расширить осознание человеком самого себя, своих способностей [Greenberg, Clark 11], и получила широкое признание на Западе и в последнее время – в России. В своей статье "Русский гештальт" Д. Хломов [9], анализируя современную ситуацию с психотерапией в России, подчеркивает ряд преимуществ гештальттерапии по сравнению с другими направлениями: ее спонтанность, большую свободу действий психотерапевта и другие. По его мнению, национальное самосознание в России наиболее предрасположено именно к гештальттерапии. Поскольку, на наш взгляд, российское национальное самосознание, мало чем отличается от украинского, мы высказываемся за использование гештальтметодик и в нашей стране, оговаривая, однако, безусловную необходимость широкого распространения процедур и других направлений психотерапевтической и психокоррекционной работы.

Богатый теоретический и практический опыт гештальттерапии может быть использован в целях формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

Следующий рассматриваемый нами метод в системе психотерапии – трансактный анализ [Эрик Берн, 1]. Теория эго-состояний, которые были названы Берном: Ребенок, Родитель, Взрослый, имеет свои корни в системе структурно-динамических понятий эго, супер-эго и ид и тесным образом связана с психоаналитической интерпретацией защитных механизмов (интроекция, конфлуенция и других) (З. Фрейд).

Трансактный анализ включает в себя структурный анализ, трансактный анализ в узком смысле, анализ игр и сценарный анализ. В эго-

состоянии "Родитель" воспроизводятся заботливое, гневное или критикующее поведение одного или обоих родителей или поведение, исторически детерминированное заимствованными от родителей параметрами. В эго-состоянии "Ребенок" может проявляться поведение адаптированного Ребенка, действующего под родительским влиянием, и экспрессивного Ребенка, действующего самостоятельно в выражении творчества, гнева или любви. В эго-состоянии Взрослый человек действует свободно и независимо от посторонних влияний, объективно и рационально оценивая складывающиеся ситуации. Трансактный анализ в узком смысле описывает наиболее часто встречающиеся трансакции, возникающие между эго-состояниями Родителя, Ребенка и Взрослого как в общении между людьми, так и внутри самого индивида. Под игрой в трансактном анализе понимается "серия скрытых трансакций с уловкой, приводящих к обычно скрываемой, но вполне определенной развязке" [1; с. 30]. Задачей психотерапевта является помочь Взрослому состоянию пациента осознать не только игры, в которые он играет, но изменить трагический сценарий, которому индивид неосознанно следует в течение своей жизни. Согласно теории сценариев, человек, основываясь на решениях, принятых в раннем детстве, выбирает партнеров или какое-либо действие иррелевантно, поскольку функции партнеров сводятся к разыгрыванию ролей в сценарии протагониста, а окончательной целью человеческого поведения становится достижение желаемой кульминации сценария.

Несмотря на то, что трансактный анализ возник в групповой терапии и предназначен для нее, он направлен на индивидуальное лечение. Преимущество групповой ситуации состоит, по мнению Э. Берна, в том, что она порождает куда больше разнообразных трансакций, чем взаимодействие изолированных терапевта и пациента. В течение работы группа (и каждый из ее членов) проходит этапы обсуждения (все, что было до настоящего момента), описание (индивид от лица своего Взрослого рассказывает о чувствах своего Ребенка) и выражение (аффективный выход, связанный с переживаемым моментом "здесь-и-сейчас"). Конечной целью психотерапии трансактного анализа в группе становится достижение оптимального для разрешения проблем участников условия – близости, под которой понимается свободный от игр обмен внутренне программируемым аффективным выражением.

Применение приемов трансактного анализа в процессе тренинговой работы помогает студентам, будущим учителям иностранного языка, ярче осознать неконструктивные способы педагогического общения. Не секрет, что многие учителя, в том числе учителя иностранного языка, входя в класс, фиксируются в эго-состоянии Родителя, тем самым резко сужая диапазон возможностей общения рамками "сверху-вниз". Более того, родительское Я становится привычным состоянием во взаимодействии не только с учащимися, но и с коллегами, в семье. Отсюда – конфликты, разлад, непонимание. Осознание различных своих эго-состояний, способность "открыть дорогу" и Ребенку, и Взрослому как во внутреннем

Но нет пока двух вместе, если обледенить, партнерш. Да и времени на это пока тоже нет. Вот так то. Это вкратце, и, по сути». (Михаил, Киев, 14 лет).

3. По их обыденности, конвенциональности (насколько данные фантазии или их компоненты соответствуют принятым в обществе нормам поведения);

4. По их удовлетворительности для субъекта (доволен ли субъект своими эротическими фантазиями или стыдится их, в какой мере ему удается их реализовать).

«Ну не знаю, вообще я извращенец!)).....да шучу.ну не знаю у меня фантазия, заниматься сексом с девушками близнецами.»(Александр, Москва, 16 лет).

Хотя понятие сексуальных фантазий теоретически слабо разработано, оно имеет большее исследовательскую ценность для изучения эмоционального компонента сексуального поведения индивидуума.

Сексуальные фантазии выполняют четыре главные функции:

1. Они суть средства познания, отражения, фиксируют сексуально значимые свойства и переживания;

2. Они служат своего рода психологическими стимуляторами полового возбуждения;

3. Расширяют рамки и возможности сексуального удовлетворения, обогащают репертуар сексуального поведения и дополняют его новыми нюансами;

4. Сексуальные фантазии позволяют индивиду преодолевать границы реальности, иногда весьма жесткие, и испытывать переживания, которые ему физически недоступны.

Сексуальные фантазии индивида почти никогда не совпадают полностью с его реальным сексуальным поведением, в нем всегда есть элементы, которые личность по разным причинам не может или не пытается реализовывать. Как правило, они более противоречивы и амбивалентны чем поведение. В психологическом плане несовпадение сексуальных фантазий и поведения – просто частный случай рассогласования установок и деятельности, что наблюдается во всех сферах жизни, и далеко не всегда имеет отрицательные последствия.

Сексуальное поведение, а также сексуальные фантазии подростков могут радикально меняться в зависимости от смыслов вкладываемых в них обоими партнерами. Соответственно, они могут выступать как:

➤ Средство релаксации, разрядки полового напряжения – встречаются достаточно часто в среде подростков, однако имеют более фантазматическую функцию. Для достижения удовольствия, подростки используют продукцию эротического и порнографического содержания.

➤ Средство прокреации, деторождения (не важен процесс, важен результат) – в подростковом возрасте такая смысловая нагрузка практически не представлена, поэтому и не встречается в сети Интернет.

➤ Средство релаксации, чувственного наслаждения, фантазии с такой смысловой нагрузкой преобладают у респондентов в нашем исследовании.



Интернет.

Сексуальные фантазии являются неотъемлемой частью интимной жизни каждого человека, и относятся к эмоциональному компоненту сексуальности. Изучению такого феномена как сексуальные фантазии населения вообще и подростков в особенности в странах, как Западной Европы, так и постсоветского пространства посвящено незначительное количество исследований, они, как правило, не репрезентативны, а консервативная общественность, встречает их в штыки, обвиняя в подрыве традиционной морали и духовном растлении подростков.

Под сексуальностью, мы понимаем не только особую активность и удовольствие, связанные с функционированием генитального аппарата, но также ряд возбуждений и действий, которые с самого раннего детства доставляют человеку удовольствие, не сводимое к удовлетворению той или иной физиологической потребности и составляющее один из элементов так называемой нормальной сексуальной любви.[4, с.454]. Фантазия – это воображаемый сценарий, в котором исполняется – хотя и в искаженном защитой виде – то или иное желание субъекта. [4, с.551]. Фрейд считает фантазирование той областью, где несложно уловить механизм перехода между различными психическими системами, вытеснение и возврат вытесненного. Фантазии «...вплотную приближаются к сознанию, где пребывают довольно долго – покуда не получают новую порцию нагрузки; как только эта нагрузка превысит определенный уровень, их немедленно отбрасывает прочь от сознания». С одной стороны, фантазии внутренне упорядочены, лишены противоречий, толково используют все преимущества системы сознания, так что мы вряд ли сможем отличить их от сознательных образований; с другой стороны, они бессознательны и лишены доступа к сознанию. Однако именно их источник – бессознательное – определяет их судьбу. Мы можем определить сексуальные фантазии как воображаемый сценарий, носящий выражение сексуальных желаний субъекта.

#### **Системный анализ исследуемого материала**

Сексуальные фантазии можно классифицировать по ряду переменных:

1. По их сложности, т.е. по количеству и разнообразию их компонентов.

«Там было на удивление просторно и мокро, девушка просто истекала соками. Он ввел в нее три, четыре, пять пальцев «Эта женщина» была просто огонь. Страстно извивалась, громко стонала, закатывала глаза. Он еще никогда не сталкивался с таким темпераментом. Он ласкал ее уже всей ладонью, и рука свободно входила в девичье влагалище вплоть до костяшек.» (Дмитрий, Минск, 15 лет).

2. По их ригидности, жесткости и рутинизации, насколько это вообще допустимо в сексуальных фантазиях.

«Когда две женщины. Это более актуально. Поскольку я пересекался с этой темой, и мне очень понравилась, хоть и было давненько. Хотя я надеюсь (а точнее, попытаюсь) что бы эти фантазии воплотились в жизнь.

диалоге, так и во внешних коммуникациях расширяет сферу педагогического самосознания и в конечном счете способствует становлению социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

Проявлению социокультурной компетентности в педагогической деятельности и педагогическом общении способствует отработка эффективных поведенческих моделей. В этом плане интересно рассмотреть "методы действия" в психотерапии.

К "методам действия", методам имитационного моделирования поведения, активно используемым в тренингах, прежде всего следует отнести ролевые игры и различные психодраматические техники Д. Киппера [3], Г. Лейтца [5], Я. Морено [7]. Имитационное моделирование поведения – первоэлемент всяких ролевых игр в общении, применяемых в русле различных теоретических ориентаций: и в психоаналитических школах Адлера и Юнга, и в психодинамическом подходе, и в личностно-ориентированной психотерапии К. Роджерса, и гештальттерапии, и в направлениях бихевиористского характера. Однако, следует отметить, что в истории психологической мысли первенство в попытке объяснения механизмов воздействия ролевых игр и разработке стратегии и тактики их осмысленного применения принадлежит психодраматическому направлению, созданному почти 80 лет назад австрийским психиатром Я. Морено [7]. В отличие от психоаналитических подходов, согласно которым психологические проблемы имеют свои корни в интрапсихических процессах, и потому воспроизведение реального контекста в психотерапии считается необязательным, концепция Я. Морено опирается на иной постулат: психодинамическая и социокультурная подстройка к нежелательной естественной среде предполагает "применение поведенческого моделирования экзистенциальных реалий с помощью ролевых игр в кабинете терапевта" [3; с. 29].

При рассмотрении психодрамы в контексте проблемы нашего исследования мы акцентировали внимание на ключевом понятии, сформулированном Я. Морено, – "спонтанности". Спонтанность не означает бесконтрольности и необдуманности, а предполагает способность движения в заданном направлении. Пробуждение спонтанности человека – это и есть цель психодрамы – находит выражение в акте его творчества, в проявлении некой модели поведения в ситуации "здесь и сейчас", т.е. в конструировании педагогической деятельности, педагогического общения в контексте социокультурной компетентности.

Классический психодраматический сеанс состоит из трех стадий: разогрева, действия и завершающей стадии – взаимодействия с группой (обмен чувствами). Обычно во время одного сеанса ведущий группы выбирает одного протагониста и путем последовательной смены сцен от достаточно нейтрального эпизода, используемого для разогрева, до кульминационной сцены, вскрывающей проблему и достигающей катарсиса - целительного, коррекционного эффекта психодрамы, организует психотерапевтический процесс. Одной из важнейших задач

завершающей стадии сеанса является увеличение в пациенте способности понимать себя, свое поведение, свое воздействие на окружающих. Это достигается в психодраме путем двух форм интерпретации – в первую очередь языком действий и вербализации.

Количество техник, применяемых в психодраме и ролевых играх, чрезвычайно велико, тем не менее возможно выделить группу базовых техник, универсальных по возможности их приложения к психологическим или поведенческим проблемам. Д. Киппер в работе «Клинические ролевые игры и психодрама» (1993) [3] выделяет девять специальных базовых техник, которые, как мы полагаем, можно использовать при формировании социокультурной компетентности у будущих учителей, в том числе учителей иностранного языка.

1. Представление самого себя (самопрезентация) – серия коротких ролевых действий, в которых протагонист изображает самого себя, или кого-то очень важного для себя.

2. Исполнение роли – имитация поведения какого-то человека или акт принятия роли части тела, животного, неодушевленного предмета или даже роли представления или понятия, например, такого, как страх, смерть, неуверенность.

3. Диалог – изображение в ролевых играх взаимоотношений между реальными людьми, где каждый играет самого себя (например, в семейной психотерапии).

4. Монолог – проговаривание своих чувств и мыслей вслух, очень часто во время движения по кругу.

5. Дублирование – техника, при которой вспомогательное лицо играет дублирующую роль протагониста – одновременно с ним, пытаясь стать его "психологическим двойником".

6. Реплики в сторону: в ситуации ролевой игры, в которой протагонист общается со вспомогательным лицом и говорит вслух, что он действительно думает, чувствует или собирается делать.

7. Обмен ролями – одно из самых важных и сильных психотерапевтических средств. В этой технике на короткое время два человека меняются местами – физически – так, что А становится Б и Б становится А. При этом каждый перенимает позу, манеры, душевное и психологическое состояние другого.

8. Техника пустого стула – метод, активно применяемый и в психодраме, и в гештальттерапии. Протагонист взаимодействует с воображаемым кем-то или чем-то, представленным одним или несколькими пустыми стульями, в форме монолога или чаще – обмена ролями.

9. Техника зеркала осуществляется вспомогательным лицом, исполняющим роль протагониста в течение короткого времени, а протагонист наблюдает за ним, удалившись из пространства действия.

Техники психодрамы позволяют продемонстрировать будущему учителю его поведение как бы со стороны, причем эта демонстрация не имеет унижающего или оскорбляющего характера, но заставляет его

**Ключові слова:** педагогічна думка, Крим, підготовка вчителя

**Резюме.** В статье проводится анализ педагогической мысли конца XIX – начала XX века. Рассматриваются идеи известных педагогов-просветителей, методистов, ученых и общественных деятелей и их воплощение в украинских школах этого времени. Также освещаются вопросы, касающиеся подготовки учителя для работы в общеобразовательных школах и украинских школах Крыма, и требования к учителю.

**Ключевые слова:** педагогическая мысль, Крым, подготовка учителя

**Summary.** The article deals with the analysis of pedagogical ideas in the end of the XIX – beginning of the XX century. The ideas of famous enlighteners, methodologists, scientists and public figures and their realization in the Ukrainian schools of the given period are discussed. Also the problems of teachers' preparation for the work in schools of general education and Ukrainian schools in the Crimea, as well as the requirements to the teacher are considered.

**Keywords:** pedagogical thought, Crimea, preparation of teacher

#### Література

1. Голдин Ф. Прогрессивная педагогическая мысль юга Украины вторая половина XIX начало XX столетия. – Одесса, 1965. – 79 с.
  2. Гулан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: "А.П.Н.", 2002. – 224 с.
  3. Днепров Э.Д. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX начало XX в. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
  4. Євтух М. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX): Дис.у формі наукової доповіді доктора пед. наук. – К., 1996. – 42 с.
  5. Кравець В.А. Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій: Навч. посібник для пед. вузів. – Тернопіль, 1994. – 357 с.
  6. Матеріали Першої Всеукраїнської наради по роботі серед національних меншостей. – К., 8-11 січня 1927 року.
  7. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К.:Абрис, 1991. – 272 с.
  8. Редькина Л.И. Этнопедагогика караймов Крыма. – К.: Педпреса, 2000. – 269 с. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1997. – 304 с.
  9. Сластенин В.А. Учитель и время // Сов. Педагогика. – 1990. – №9. – С. 3-9.
  10. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // Вибр. пед. твори у 2 т. – К., 1983. – Т. I. – С. 44, 76, 169.
- Архівні дані**
11. ГААРК. Циркуляр по Киевскому учебному округу "По вопросу о создании временных педагогических курсов для учителей и учительниц народных училищ" от 30 декабря 1887 года, № 33922.

Подано до редакції 24.12.2006

УДК 159.964 159.922.7

## СЕКСУАЛЬНЫЕ ФАНТАЗИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Червяковская Олеся Михайловна*  
*соискатель кафедры общей психологии, факультета психологии*  
*Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского,*  
*(г. Симферополь)*

**Постановка проблемы.** Общеизвестно, что за последние годы в сфере сексуального поведения и установок молодежи, прежде всего подростков и юношей, произошли большие изменения, вызывающие растущую социальную озабоченность. В статье рассматривается такой феномен как сексуальные фантазии, а также представленность их в сети

якостей, якими повинен володіти вчитель.

Головною вимогою до вчителя в українських школах Криму вважалося, в першу чергу, любов, повага і вимогливість до дитини. Вчитель повинен прагнути придбати довіру учнів, уникати шаблонів і одноманітності в навчанні, брати участь у справах дітей, вірити в них, думати над доцільністю своїх дій.

Дослідження Ф.Голдіна [1], Н.Гупан [2] свідчать, що в другій половині XIX століття вчителями національних шкіл (українських) особлива увага приділяється емоційній стороні навчання, психологічному обґрунтуванню його ефективності. А.В.Духнович, К.Д.Ушинський, С.І.Миропольський, Н.І.Демков категорично засуджували педагогів, які вважали, що знання можна закласти в голову дитини силою, вони радили організовувати навчальну роботу так, щоб діти виносили зі школи усвідомлено засвоєні знання, уміли їх використовувати на практиці.

Емоційному стану вчителя й учнів у навчальному процесі наявності натхнення, умінням вчителя прислухатися до душі дитини не розумом, а серцем приділялася увага і на сторінках журналів "Основа", "Педагогічний вісник", "Шкільний огляд", "Омфалос".

У роботах Б.Д.Грінченко і А.Кримського [5] формувалася ідея про уміння учителя володіти своїм настроєм, почуттями з одного боку, а з іншого боку - широко використовувати емоції в навчанні дітей.

У зв'язку з тим, що учитель виявляє собою "живу душу" народної школи, відіграє величезну роль у здійсненні високих задач виховання, він повинен володіти необхідними для цього якостями, широким колом знань, мистецтвом виховання і навчання. А це, у свою чергу, висуває серйозні вимоги до його професійної підготовки.

Теоретична педагогічна думка України наприкінці XIX початку XX сторіччя підкреслювала, що підготовка вчителя для роботи в загальноосвітніх школах, а також в кримських українських школах повинна складатися з оволодіння психолого-педагогічними, навіть юридичними й економічними знаннями, уміннями і навичками, що допоможуть своїх учнів учить не тільки наукам, але і життю.

**Висновки:** У цілому всіх прогресивних педагогів кінця XIX початку XX сторіччя поєднувала думка про підвищення виховної функції школи; більш того, своїми теоретичними пошуками вони виділяли виховну тематику в окреме коло педагогічних питань. Можливо провісти подальші розвідки в цьому напрямку та з'ясувати, як дотримувались ідеї педагогів-просвітителів в українських школах другої половини XX століття та сучасних українських школах.

**Резюме.** У статті проведено аналіз педагогічної думки в Криму наприкінці XIX – початку XX століття. Розглядені ідеї відомих педагогів-просвітителів, методистів, вчених та суспільних діячів та їх втілення в українських школах того часу. Визначені прагнення педагогів і проблеми освіти цього періоду. Також висвітлені питання щодо підготовки вчителя для роботи в загальноосвітніх школах та українських школах Криму, та вимогання до вчителя.

многое открыть в себе, переосмыслить.

Для формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка, на наш взгляд, целесообразно использование методов групповой работы в нейролингвистическом программировании (НЛП).

Авторы НЛП – Р. Бэндлер и Д. Гриндер [ Bandler R., Grinder D., 10] – понимают его как процесс моделирования внутреннего человеческого опыта и межличностной коммуникации путем выделения структуры процесса. Как считают Р. Бэндлер и Д. Гриндер, практически все психологические проблемы возникают у людей из-за субъективной невозможности вырваться из цепей привычных стереотипов поведения. У человека в любой ситуации должно иметься не менее трех возможностей выбора, иначе он становится рабом одной единственной программы. "Если вы поняли порядок, из каких шагов состоит процесс, то вы можете поменять порядок шагов, изменить их содержание, ввести новый шаг или изъять один из существующих" [10; с. 68].

Одним из самых мощных средств, используемых для этой цели в НЛП, является установка "якоря". Под этим термином Р. Бэндлер и Д. Гриндер подразумевают введение дополнительного компонента в любую сенсорную систему человека, установление связи между некоторым определенным состоянием сознания человека и каким-либо действием психолога. Чаще всего для этого используется кинестетическая система. Психофизиологическим механизмом "якорения" служат павловские условные рефлексы. Например, в момент сильного радостного возбуждения клиента психолог дотрагивается до его левого плеча. Когда это прикосновение будет повторяться с тем же давлением в той же самой точке, и у клиента не будет в этот момент более сильных конкурирующих состояний сознания, снова возникнет переживание радости. Введение в действие нужного "якоря" во время работы стереотипной (и вредной) программы человека, "сбивает" эту программу и перестраивает ее.

Благодаря такому перепрограммированию поведения у человека формируется широкий спектр возможностей, из которых он делает наилучший выбор. Здесь необходимо отметить специфическую особенность НЛП: главным в нем считается присоединиться к состоянию клиента, минуя его сознание, коммуницировать именно с подсознанием, попытаться изменить стратегию подсознания, не вникая в содержание проблем данного конкретного человека. Это основывается на убеждении, что "люди имеют ресурс, необходимый им для того, чтобы измениться, если им помочь в обеспечении доступа к этим ресурсам в соответствующем контексте" [10; с. 143].

Авторы НЛП, по сути, строят путь к выбору подсознательных реакций и гибкости поведения через самоосознание внутренних состояний и стереотипов, через сознательную отработку определенных стратегий. Впоследствии эти навыки становятся автоматическими и подсознательными, поднимаясь до уровня "неосознанной компетентности".

Это положение подводит нас к выводу о том, что использование

методов НЛП в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка способствует выработке у них гибкости поведения в педагогической деятельности, в педагогическом общении, а в конечном счете формированию и проявлению социокультурной компетентности.

Вместе с тем, нельзя не согласиться с Л.М. Митиной [6; с152], которая обращает внимание на реально существующую опасность некорректного и незэтичного использования методов НЛП в манипулятивных целях, так как очень распространенным приемом в этом направлении является введение участников группы в трансное состояние сознания, в котором путем "якорения" возможно введение почти любых поведенческих программ. Поэтому работа в техниках НЛП оставляет на совести руководителя тренинговой группы этическое применение этих техник. Впрочем, это замечание можно отнести ко многим наиболее эффективным техникам из других психологических направлений.

Рассмотренные выше тренинговые методы, безусловно, эффективны в решении проблемы формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка, однако, по нашему глубокому убеждению, нельзя игнорировать и традиционные методы обучения. На наш взгляд, необходима интеграция методов. Однако при отборе техник и методик для формирования социокультурной компетентности у учителей важно следовать критерию необходимости и достаточности, то есть нельзя упустить рекомендации, существенно влияющие на становление социокультурной компетентности, и, в то же время, их набор должен быть удобен для использования в реальном учебном процессе.

Исходя из психологического содержания феномена социокультурной компетентности, на наш взгляд, целесообразно выделить из перечисленных теоретических и методических разработок следующие моменты (см. таблицу 1):

Таблица 1

Реализация положений некоторых психотерапевтических концепций в процессе формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка

Психотерапевтическая концепция (положения)	Возможные тренинги в системе работы по развитию социокультурной компетентности
Гештальт / необходимость снятия психологических защит	Тренинг "Я и другие" Тренинг "Позитивное самоотношение" Тренинг критического мышления
Динамическая психодрама	Тренинг спонтанности с использованием базовых техник психодрамы
НЛП	Тренинг полимодальной коммуникации

Согласно данным таблицы, реализация положений гештальттерапии возможна с помощью тренингов "Я и другие", "Позитивное самоотношение", тренинга критического мышления; психодрамы – с помощью тренинга спонтанности; НЛП – с помощью тренинга полимодальной коммуникации. Эти тренинги составили основу нашей программы формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка.

**Выводы.** Таким образом, анализ состояния проблем социокультурной

основною метою, має творче, найбільш уміле використання на практиці теоретичних положень.

Подібний погляд на виховне мистецтво був у багатьох прогресивних педагогах ХХ століття, які працювали в українських класах та школах Криму. Виникла необхідність спеціальної підготовки дійсних учителів для роботи як в загальноосвітній школі так і в національних школах.

С.І. Миропольський, розкриваючи сутність виховного мистецтва, визначав його як "живий утвір духу живим духом". У переліку вимог до особистості вчителя він увів ряд вимог до його педагогічної майстерності (тактовність і проникливість, уміння передбачати події і їхні результати, уміння володіти собою, спостерігати педагогічні процеси і явища, використовувати манери, вираження обличчя, прийоми педагогічної техніки й ін.), які стали основними вимогами до вчителя національної школи [1, 3, 5].

Кокена Б.Я., з огляду на специфіку Криму, вносить доповнення до цих вимог - знання рідної мови й уміння навчати її, які українська спільнота Криму вважала за основні в діяльності вчителя [8].

Лубенець Т.Г. вважав педагогічну працю винятково складною і почесною. Він називав педагогіку самим складним мистецтвом, а педагога – художником, що переважає над всіма іншими мистецтвами, тому що створює не якусь малюсіньку річ, а людину і суспільство. Його ідеї були в подальший час покладені в основу виховної роботи в національних школах Криму [5].

Такий погляд на мистецтво виховання був характерний для М.П. Драгоманова, Ю.А. Федьковича, Х.Д. Алчевської, П.А. Грабовського, Т.Г. Шевченко, І.Я. Франко, І.І. Казас, К. Егіз і ін. [1, 2, 3, 4, 5, 8].

Оскільки педагогіка розглядається вже не як набір готових рецептів педагогічних рекомендацій, а як особливе мистецтво, закономірно висуваються спеціальні вимоги до особистості педагога-вихователя, наставника, учителя. Це питання стає ще більш актуальним у зв'язку з розгляданням виховного впливу особистості вчителя відповідно до ідеї загальнолюдського виховання, що широко пропагувалися в другій половині ХІХ століття.

М.І. Пирогов [12], К.Д. Ушинський [11], С.І. Миропольський, В.Я. Стоюнін, В.І. Водозів, М.О. Корф, П.Ф. Каптерев [3], А. Кримський, С. Луцький [8] і багато інших відомих вчених у своїх теоретичних працях і методичних рекомендаціях розкрили роль і місце вчителя в навчальному процесі, сформулювали вимоги до нього як організатору навчального процесу, розробили систему підготовки вчителів і навіть робили спроби здійснити її у своїй педагогічній діяльності.

Представники інтелігенції Криму (І. Гаспринський, І. Луцький, А. Кримський, С. Сараф, А. Фіркович [8]) вважали, що вчитель повинен будувати свої взаємини з дітьми на гуманних основах. Він повинен бути морально шляхетним, готовим віддати себе справі народу, бути енциклопедично освіченим, мати авторитет, показувати позитивний приклад, сумлінно виконувати свої обов'язки – це далеко не повний перелік

Поступово в Криму відбувається зміна культурних, естетичних, педагогічних ідеалів. Так виникають проекти реформації старої школи, спроби теоретичного обґрунтування демократичних, вільних від насильства над народом засобів організації народної освіти, перегляду теоретичних основ педагогіки [12].

Наприкінці XIX початку XX століття І. Гаспринський вперше в історії педагогіки розробив основи кримськотатарської початкової освіти. Це вплинуло на зміну життєдіяльності національно-конфесійних навчально-виховних установ у Криму, початкових училищ, у тому числі і українських. Широко використовуючи досягнення закордонної і вітчизняної педагогічної думки, І. Гаспринський створив методику звукового навчання дітей грамоті (усул-і-жадід), пристосовану для початкових шкіл кримських татар і інших тюркських народів Російської імперії [Гаспринский И. Русское мусульманство. – Казань: фонд Жиен, 1993. – С. 17-58].

Суспільно-політичний рух кінці XIX початку XX століття викликав не тільки вибух прогресивних педагогічних ідей у школознавстві, теорії виховання, дидактиці, але й особливий погляд на педагогіку в цілому [1, 3, 4, 5]. Початок цьому поклад Ушинський К.Д. який назвав у своїй роботі "Основи антропології" педагогіку виховним мистецтвом. Розкриваючи сутність цього мистецтва, він стверджував, що педагогіка не вивчає того, що є, а лише вказує на те, що було б бажаним. Мета й ідеал педагогіки – досконала людина. Теорія виховного мистецтва не може розглядатися як наука, тому що вона тільки диктує правила для практичної діяльності [11].

У XIX на початку XX століття українською педагогічною громадськістю Криму були чітко визначені своєрідні задачі, які повинен реалізувати вчитель у процесі навчання дітей в українській школі: виховання народності, що містить у собі навчання розуму, любові до Батьківщини, оволодіння рідною мовою; виховання морально-вольових якостей особистості: моральної чуйності душі, чесності, розумних потреб, почуття боргу, доброзичливості до людей, християнської смиренності, працьовитості; розумове виховання: розвиток розуму, знання основних наук, умінь користатися отриманими знаннями в побуті і праці; виховання почуття приналежності до народу, державі [8].

Реалізація цих завдань у навчально-виховному процесі вимагала від учителя глибоких знань, вірності своїй справі, високих моральних якостей, якісної підготовки. Це, у свою чергу, дало можливість позначити вимоги до вчителя, його особистості і професійній підготовці, які стали свого роду критерієм оцінки змісту педагогічної майстерності вчителя і сьогодні розглядаються як основи професіограми вчителя.

Як наука педагогіка ґрунтується на знаннях багатьох антропологічних наук: фізіології, анатомії, географії, статистики, політекономії й історії. Але той, хто керується в педагогічній діяльності тільки цими науковими знаннями, приречений йти шляхом помилок, сухих установок і моралізації. Не зігріте полум'ям власної педагогічної творчості, виховання не досягне успіху, – підкреслював К.Д. Ушинський. Педагогіка як мистецтво своєю

підготовки педагогов в мировой и отечественной практике позволил сделать следующий вывод. Для формирования социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки весьма продуктивно использование наряду с традиционными формами интерактивных методов группового обучения, ранее применяемых только в психотерапевтических целях, а в последнее время и в области образования, а именно: интрапсихических (гештальттерапия, трансактный анализ) и поведенческих (психодрама, НЛП).

**Резюме.** В статье представлен обзор наиболее эффективных путей психологического воздействия на личность учителя с целью переориентации его на гуманистическую парадигму в преподавании и раскрытия его творческой индивидуальности.

**Ключевые слова:** гуманистическая парадигма, социокультурная компетентность, творческая индивидуальность учителя иностранного языка.

**Summary.** Summarizing of the most effective ways of psychological influence to teacher's personality with the purpose of his/her re-orientation to benevolence education paradigm and his/her creative individuality opening is presented in the article.

**Keywords:** benevolence education paradigm, sociocultural competence, teachers' of the foreign languages creative individuality

**Резюме.** В статті представлено огляд найефективніших шляхів психологічної дії на особу вчителя з метою переорієнтації його на гуманістичну парадигму у викладанні і розкриття його творчої індивідуальності.

**Ключові слова:** гуманістична парадигма, соціокультурна компетентність, творча індивідуальність вчителя іноземної мови.

#### Литература

1. Берн Э. Трансактный анализ в группе. – М.: Лабиринт, 1994. – 176 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. В. 2 т. Т.2. – М.: Мир, 1992. – 376 с
3. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М.: ТОО "Независимая фирма "Класс", 1993. – 224 с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
5. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама. Я.Л. Морено. – М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 352 С.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
7. Морено Я. Обзор психодраматических техник // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 47 – 62.
8. Перлз Ф. Опыт психологии самопознания (практикум по гештальттерапии). – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.
9. Хломов Д.Н. Русский гештальт // Гештальт-92 / Под ред. Д.Н. Хломова, Н.Б. Долгополова, Н.Б. Кедровой. – М., 1992. – С. 5 – 9.
10. Bandler R., Grinder D. Neue Wege der Kurzzeit – Therapie; Paderborn 1981
11. Greenberg L.S. & Clarke K.M. Differential effectiveness of the two-chair experiment and empathic reflections at a conflict marker. Journal of Counseling Psychology, 1979, 26, 1 – 8.

Подано до редакції 04.01.2007

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ГРАМАТИЧНИХ ЯВИЩ ДВОХ  
КОНТАКТУЮЧИХ МОВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ  
ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У  
ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*Зеня Аліна Олександрівна  
аспірант*

*Київський національний лінгвістичний університет*

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Розширення міжнародних зв'язків на всіх рівнях, політика інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір висувають перед вищими навчальними закладами необхідність реалізації ідей плюролінгвізму, тобто організацію освіти на такому рівні, коли студент повинен буде вільно володіти не однією, а двома і навіть трьома іноземними мовами. В таких умовах проблема навчання другої іноземної мови (ІМ2) (у нашому випадку німецької після англійської) як засобу спілкування набуває особливої актуальності у сучасній професійній освіті.

В процесі оволодіння ІМ2, особливо на початковому етапі, студенти стикаються з такими явищами як позитивне і негативне перенесення (інтерференція) з першої іноземної мови (ІМ1) (рідної мови (РМ)), яке виявляється більшою мірою при оволодінні граматичними навичками ІМ2. Беручи до уваги явище перенесення, яке виникає при контакті двох мовних систем, навчання ІМ2 повинно будуватись з урахуванням характеру двох мов, щоб забезпечити широке використання позитивного перенесення з ІМ1 (РМ) на ІМ2, і зменшити прояви інтерференції [3, с.31].

Одним із найбільш ефективних шляхів подолання негативного впливу системи ІМ1 (РМ) на систему ІМ2 є використання зіставлень.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Слід відмітити, що використання зіставного аналізу в процесі навчання іноземної мови (ІМ) завжди відіграло важливу роль. Він розглядався як основний в працях дослідників, які розвивали теорію свідомо-зіставного методу навчання ІМ (Р.Ю.Барсук, І.Л.Бім, В.М.Богородицька, С.М.Верещагін, Г.Гельбіг, С.Ервін, Б.А.Лапідус, В.Ламбек, Б.М.Маруневич, О.О.Миролюбов, Х.Осгуд, І.В.Рахматов, М.І.Реутов, Л.В.Щерба та інші). Психологічними основами використання зіставного методу навчання виступають теоретичні напрацювання В.А.Артемова, А.М.Ждана, Н.Горхлера, А.А.Залевської, І.О.Зимньої, Н.М.Іванової, А.О.Леонтьєва, М.А.Панченко та інших.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Але в науковій літературі бракує досліджень, пов'язаних з формуванням граматичних навичок мовлення як ІМ2 такої категорії студентів як перекладачі на основі зіставного методу.

**Формулювання цілей статті.** Метою цієї статті є здійснення зіставного аналізу граматичних явищ англійської (ІМ1), німецької (ІМ2) та української (РМ) мов для визначення рис подібностей та розбіжностей між

В. Маркова, Я. Кацанова розкривають аспекти діяльності загальноосвітніх національних шкіл, специфіку організації навчально-виховного процесу в школах окремих національних груп [1, 2, 3, 5].

Поява багатьох тенденцій у розвитку педагогічної думки другої половини ХІХ століття відносять до 60 років, що порозумівається суспільним рухом, важливою складовою частиною якого був педагогічний рух.

Аналізуючи дослідження Ф. Голдина [1], М. Євтуха [4], Н. Гупан [2], І. Огієнка [7] можна зробити висновок, що основні питання, висунуті прогресивної педагогічною думкою другої половини дев'ятнадцятого сторіччя освітянами Криму були: критика русифікованої системи освіти і виховання; боротьба проти соціального стану школи за загальну світську освіту, що дає широкий кругозір, за виховання людини і громадянина; боротьба за освіту жінки; повага до особистості дитини не залежно від соціального стану та національності; відкриття в Криму національних шкіл, у тому числі й українських; розробка на демократичних засадах форм, методів навчання у національній школі; вимоги широкої мережі початкових національних шкіл; автономія вищої школи.

Представники прогресивної педагогіки бачили в реформуванні народної освіти загальної для всіх народів, що проживають на території не тільки Криму, але й України, засіб поліпшення фізичного, морального і розумового розвитку кожної людини. Так як через русифікацію народів Криму фізичний тип їх залишився здоровим, але духовне багатство було майже втрачене.

Тому прогресивних педагогів поєднувало прагнення розробити педагогічну систему, здатну найбільше повно задовольнити освітні потреби народу. Як свідчать дослідження Н. Гупан [2] і М. Євтуха [4] педагоги різних національних шкіл в тому числі і українських, що поєднувалися навколо загальнолюдської і демократичної освіти, прагнули: до раціональної побудови навчального процесу в національній школі, єдності шкільної освіти, зв'язку навчання з працею, практичного здійснення принципу свободи в навчанні і вихованні [3].

У цілому всіх прогресивних педагогів кінця ХІХ початку ХХ сторіччя поєднувала думка про підвищення виховної функції школи; більш того, своїми теоретичними пошуками вони виділяли виховну тематику в окреме коло педагогічних питань.

Зараз, хоча повідомлення знань учнем визнається, як і раніше, важливим завданням школи, у тому числі і української, в рамках цієї тенденції воно, складаючи її другорядну задачу, підкоряється головній меті – розвитку в дитині кращих загальнолюдських цінностей, що передбачає: єдність виховання і навчання, що розглядається як "навчання, яке виховує"; заперечення муштри, фізичних покарань і страху в справі виховання; акцентування уваги на виховному впливі особистості педагога; створення атмосфери, що сприяє культивуванню загальнолюдських цінностей і вихованню високих суспільних орієнтацій; "олюднення" усього виховного процесу.

письменників Криму (І.П. Котляревський, Т.Г. Шевченко, М.М. Коцюбинський, Леся Українка, Л. Гулак-Артемівський, І.Я. Франко, П.А. Грабовський, Квитка-Основ'яненко, Г.Ф. Шашкевич й ін. [1, 2]), спонукали їх до конкретних дій. Різними шляхами: працями педагогічного характеру, художніми творами, педагогічною діяльністю, а також написанням підручників, букварів – вони робили свій внесок у перебудову народної освіти і в Криму.

У зв'язку з розвитком національної самосвідомості населення Криму підвищувався інтерес до народної педагогіки, йшла боротьба за відродження національних навчальних закладів, за навчання всіх етносів рідною мовою, в тому числі і українською.

Питання освіти і виховання не пройшли повз уваги існуючих численних журналів і газет Криму. На їх сторінках публікувалися безліч матеріалів, статей, заміток, які торкалися питань педагогічної теорії і практики, як українською мовою, так і на рідних мовах різних народностей, що мешкали на півострові [1].

У джерел розробки наукових основ національної школи в Україні, чії ідеї були широко відомі і популярні в Криму, стояли такі відомі педагоги, діячі культури і науки: Н. Василенко [2], В. Жаботинський [2], І. Огієнко [7], С. Русова [9], І. Стешенко [1], Н.Тулов [1], організатори народної освіти в роки радянської влади Г. Гринько [5], Н. Скрипник [5], Я. Ряппо [5], А. Шумський [5].

В їх роботах з позицій гуманізму улаштовується право всіх народів на освіту рідною мовою як одного з головних факторів їхнього духовного відродження, збереження національного генофонду, визначаються основні принципи розвитку шкіл для національних меншостей.

Не пройшов поза проблеми народності виховання, яка активно обговорювалася в суспільних і педагогічних колах Криму, і М.І. Пирогов, який з 1858 по 1861 рік був попечителем Одеського навчального округу. Він стверджував, що загальнонародське виховання повинне бути погоджене з ідеєю національного виховання особливо в Криму, де велика кількість різних по вірі, культурі народів [12].

Ідея загальнонародського виховання лежить в основі поглядів М.І. Пирогова на принципи шкільної освіти, які він вважав головними в роботі навчальних закладів, а саме: освіта повинна бути обов'язковою на початковій ступені навчання; освіта повинна бути безкоштовною і позасословною на першій ступені навчання [12].

Як свідчать архівні данні (Шкільні справи. Листування Духовного правління. Ф. 241, о.1, д. 9, 145), ідея Пирогова М.І. була узятя за основу в створенні українських шкіл Криму.

Становлення і розвиток шкільної освіти для національних меншостей у Криму, у тому числі і українських шкіл, стали предметом особливої уваги після Другого Всеукраїнського вчительського з'їзду в Києві 10-12 серпня 1917 року, Першої Всеукраїнської наради по роботі серед національних меншостей 8-11 січня 1927 року [6].

У цей період роботи С. Пастернака, Н. Авдиенко, А. Машкіна,

мовами, що допоможе подоланню інтерферуючого впливу та посиленню позитивного перенесення з боку ІМ1 та РМ при формуванні граматичних навичок мовлення у перекладачів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Одним із основних завдань, що виникають у процесі вивчення ІМ2, є подолання помилок, викликаних мовною (у нашому випадку граматичною) інтерференцією. Саме для цього, на нашу думку, є необхідним застосування на заняттях з ІМ2 контрастивного аналізу граматичних систем ІМ1 та ІМ2, що ставить за мету передбачення тих моментів, де можуть виникнути труднощі або полегшення у процесі навчання ІМ [1, с.21]. У методиці навчання ІМ використовуються два типи зіставлень: білінгвальне - зіставлення ІМ з РМ, та полілінгвальне - зіставлення ІМ2 з ІМ1 та РМ [2, с.28]. В межах нашого дослідження принципове значення має полілінгвальний тип зіставлення, який дає можливість визначити три групи мовних явищ, а саме: явища, які мають аналоги в мові, що є ІМ1 для студентів; явища, які не мають будь-яких аналогів; явища, які частково співпадають в обох мовах.

Слід відмітити, що мовні явища, які належать до першої групи, засвоюються порівняно легко, оскільки при цьому відбувається перенос мовленнєвих навичок і вмій ІМ1 на ІМ2. Найбільші труднощі на заняттях з ІМ2 становлять собою явища, які частково співпадають в обох мовах, оскільки тут має місце інтерферуючий вплив з боку ІМ1 [3, с.168].

В процесі нашого дослідження були зроблена спроба провести зіставний аналіз граматичних систем німецької мови (ІМ2) та англійської мови (ІМ1), а також РМ, яка теж впливає на процес оволодіння ІМ2.

Усі слова поділяються на розряди, що називаються частинами мови. В англійській, німецькій та українській мовах вирізняють наступні повнозначні частини мови:

1. Іменник the Noun Das Substantiv
2. Прикметник the Adjective Das Adjektiv
3. Числівник the Numeral Das Numerale
4. Займенник the Pronoun Das Pronomen
5. Дієслово the Verb Das Verb
6. Прислівник the Adverb Das Adverb

До неповнозначних частин мови належать:

1. Прийменник the Preposition Die Präposition
2. Сполучник the Conjunction Die Konjunktion
3. Частка the Particle Die Partikel
4. Вигук the Interjection Die Interjektion

Слід зазначити, що в межах кожної частини мови виділяється певний ряд граматичних категорій, тому більш доцільним є розгляд частиномовних особливостей саме з огляду на граматичні категорії, що надасть можливість зробити аналіз досліджуваних мов більш цілісним та систематизованим й дозволить простежити явище інтерференції мов на більш глибокому рівні.

На сторінках цієї публікації розглянемо можливі форми зіставлення окремих граматичних явищ таких повнозначних частин мови як іменник,

прикметник та числівник.

В межах іменника виділяються наступні граматичні категорії: категорія роду, числа та відмінка. Окрім цих категорій релевантним є звернення уваги на лексико-семантичні групи іменників, а також на артиклі, які є важливою рисою двох досліджуваних мов, але відсутні в третій.

В ІМ1 лексико-граматична категорія роду є відсутньою, тобто рід іменників визначається за допомогою значення, а не форми слова: усі іменники на позначення неістот належать до середнього роду, а рід істот визначається за родовою приналежністю. У поодиноких випадках рід іменника визначається за допомогою суфіксів, але такі випадки не становлять загального правила.

На відміну від ІМ1, в ІМ2 поділ на роди є наявним: виділяються іменники чоловічого, жіночого та середнього родів. Особливо важливою рисою є визначення роду великої кількості іменників за допомогою словотворчих суфіксів.

Через наведені вище особливості ІМ1 та ІМ2 виникає ряд складностей, пов'язаних з впливом фонових знань. А саме: наявним є помилкове визначення роду у іменників на позначення неістот та добір відповідних займенників в ІМ1, невірне визначення роду у займенників, що позначають неістоти та назви тварин, в ІМ2. Наприклад:

*Is this city big? – Yes, it's big. – Ist die Stadt groß? Ja, sie ist groß. – Місто велике? Так, воно велике.*

Проте, слід відмітити й позитивний вплив мов в межах цієї категорії, а саме: наявність родового поділу складає підснову для цілісного розуміння категорії роду в УМ та ІМ2.

Подібне значення має й наявність опозиції однина / множина в ІМ1, ІМ2 та УМ, що є вираженою за допомогою формальних показників. Однак важливою є різниця у кількості формальних показників в ІМ1, ІМ2 та УМ, не слід забувати й про наявність зміни кореневої приголосної в ІМ2 та виділення груп іменників, що мають особливі форми множини в ІМ1 та ІМ2. Особливо впливовим є факт можливого помилкового співвіднесення іменників груп Pluralia Tantum та Singularia Tantum в ІМ1, ІМ2 та РМ. Наприклад:

*This money belongs to our company. It will be used for its development. – Ці гроші належать нашій компанії. Вони будуть використані для її розвитку.*

*Fruit is cheap in summer. – Im Sommer sind die Früchte billig.*

Граматична категорія відмінка є характерним явищем ІМ2 та РМ й рудиментним для ІМ1. В межах цієї категорії релевантним є значне розходження у кількості відмінків та відмінкових закінчень в ІМ1, ІМ2 та РМ, відсутність поділу на відміни в ІМ1, й їх неспівпадіння в ІМ2 та РМ. Слід звернути увагу й на неспівпадіння у вживанні відмінків в ІМ2 та РМ, а також на визначення відмінкових відношень за допомогою прийменників в ІМ1. Важливою відмінністю є й відмінювання лише іменників, що позначають живі істоти, час і відстань, країни, міста в ІМ1.

УДК 371

## ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НАПРИКІНЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

*Фоміна Ольга Олександрівна  
аспірантка*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)  
асистент кафедри ТПП, СевНТУ*

**Постановка проблеми:** Педагогічна думка України наприкінці XIX початку XX сторіччя створювалась значним числом талановитих педагогів-просвітителів. Їх ідеї стали поштовхом для відкриття українських шкіл в Криму, що надзвичайно важливо в полкультурному просторі.

**Аналіз останніх досліджень:** Розвиток педагогічної думки цього періода розглядався багатьма вченими, наприклад, Е.Д. Днепровим, М.Б. Євтухом, та інш. В їх дослідженнях визначені основні питання висунуті прогресивної педагогічною думкою другої половини дев'ятнадцятого сторіччя, прагнення відомих педагогів того часу.

**Невирішені раніше частини проблеми:** На даний час вплив педагогічної думки на подальше відкриття українських шкіл в Криму вивчен не досить докладно.

**Мета:** здійснити аналіз історії педагогічної думки, щодо відкриття українських шкіл в Криму, та розкрити основні ідеї педагогів-просвітителів наприкінці XIX-початку XX століть.

Педагогічна думка України наприкінці XIX початку XX сторіччя створювалась значним числом талановитих педагогів-просвітителів, методистів, вчених, суспільних діячів (В.В. Капніст, І.Ф. Тимковський, П.П. Білецький-Носенко, М.О. Максимович, А.В. Духнович, М.І. Пирогов, О.П. Павлович, Ю.О. Федькович, І.О. Ставровський, П.А. Кулиш, М.П. Драгоманов, Т.Г. Лубенець, В.Г. Короленко, І.П. Деркач, С.В. Васильченко тощо [1, 2]), які, переживаючи за розвиток освіти і виховання народних мас, прагнули змінити зміст освіти, який існував в той час, педагогічну практику своїми теоретичними роботами, публіцистикою, педагогічною, суспільною і видавничою діяльністю. Їх ідеї були широко відомі в Криму, і такі просвітяни як І.Б. Гаспринський, К. Егіз, Стереановський [8] не тільки підтримували їх, але й впроваджували в практику роботи національних шкіл Криму.

Розвиток педагогічної думки кінця XIX початку XX сторіччя в Криму обумовлено і соціально-економічними умовами, обліком накопиченого протягом багатьох століть національного і світового досвіду освіти, навчання і виховання підростаючого покоління в багатомовному та багатоетнічному регіоні. На теоретичні ідеї вітчизняних педагогів, які працювали в Криму, мали великий вплив психолого-педагогічні праці російських і західноєвропейських педагогів дев'ятнадцятого століття: А. Дистервега, Й. Гербарта, Л. Толстого, В. Стоюнина, В. Водовозова, М. Бунакова, П. Каптерева й ін. [3].

Особливістю розвитку української педагогічної думки в Криму, як і на Україні, було те, що питання освіти і виховання привертало увагу і



**міжетнічних стосунків** неможливо без пошуку шляхів формування та розвитку етноемпатії, етнічного плюралізму не тільки у підлітків, а у юнаків теж.

**Резюме.** У статті розглядаються основні аспекти виховання культури міжетнічних стосунків у працях відомих учених минулого та сучасності. Висвітлено проблеми і перспективи розвитку, виховання культури міжетнічних стосунків дітей.

**Ключові слова:** культура, етнос, культура міжетнічних стосунків, толерантність.

**Резюме.** В статье раскрываются основные аспекты воспитания культуры межэтнических отношений в работах известных ученых прошлого и современности. Рассмотрены проблемы и перспективы развития, воспитания культуры межэтнических отношений детей.

**Ключевые слова:** культура, этнос, культура межэтнических отношений, толерантность

**Summary.** In this article the main aspects of upbringing of culture of the crossethnic attitude are disclosed through the issues of famous scientists of the past and the present. Problems and perspectives of development of the upbringing of culture of the crossethnic attitude are considered.

**Keywords:** culture, culture of the crossethnic attitude.

#### Література

1. Агадулін Р.Р. Полікультурна освіта і методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3 (44). – С. 18
2. Асмолов А.Г. Слово о толерантности // Век толерантности: Научно-публ. вест. – 2001. – Вып. 1. – С. 4-7.
3. Гаспринский И. Правила поведения на Востоке и на Западе. – Бахчисарай, 1901.– С.1-2.
4. Євтух В.Б., Трощинський В.П., Аза Л. О. Міжетнічні інтеграції: постановка проблеми в Українському контексті: Навч. посібн. – К., 2003.
5. Каптеров П.Ф. Избранные педагогические сочинения.– М., 1982.
6. Лощенкова І.Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка та психологія.– 2002.– №1-2.– С.68-77
7. Словарь социально-гуманитарных терминов / Под общ. Ред. А.Л. Айзенштадта. – М.:Тесей,1999. – 320 с.
8. Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.1 /Под ред. Н.Б.Криловой. – М., 1995. – 194 с.
9. Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997.
10. Ясперс К. Философия истории. Антология. – М. 1994. – 301 с.

Подано до редакції 18.12.2006

The leg of the table has broken. – Der Fuss des Tisches ist kaputt (gemacht).

Як було зазначено раніше, англійські та німецькі іменники мають при собі такі детермінанти як артиклі, що є повністю відсутніми в українській мові. Незважаючи на той факт, що означений та неозначений артиклі є наявними в ІМ1 та ІМ2 й можна константувати збіг основних випадків їх вживання, існує певний ряд розбіжностей, які призводять до інтерференції мов, а саме: наявність роду, числа у артиклів ІМ2, а також відмінювання артикля, зливе написання артиклів з прийменниками у ІМ2, розбіжності у вживанні артиклів з назвами днів тижня, місяців та у стійких словосполученнях та зворотах. Наприклад:

*The table on the balcony is small. – Der Tisch auf dem Balkon ist klein.*

*May is the fifth month. – Der Mai ist der fünfte Monat.*

В межах прикметника доцільним є звернення уваги на наступні граматичні категорії: категорія відмінка, категорія числа, категорія роду й категорія співвідносної інтенсивності ознаки.

З усіх перерахованих вище категорій загальною для усіх трьох мов виступає лише категорія співвідносної інтенсивності ознаки, щодо категорій роду, числа, відмінка, то вони є наявними й вираженими за допомогою флексій лише в УМ та ІМ2.

Як в РМ, так і в ІМ1 та ІМ2 категорія співвідносної інтенсивності ознаки втілюється в звичайному (помірному), вищому й найвищому ступенях порівняння якісних прикметників. В ІМ1 та ІМ2 наявний обмежений ряд прикметників, що мають відхилення від загального правила утворення ступенів порівняння. Проте, в ІМ1 значна група прикметників утворює ступені порівняння за допомогою аналітичних конструкцій, а короткі форми прикметників, що є рисою ІМ2, є повністю відсутні. Слід звернути увагу й на можливу інтерференцію, спричинену фактом наявності в РМ утворення найвищого ступеня порівняння за допомогою префікса й існування паралельних аналітичних й синтетичних форм. Наприклад:

*This park is the most beautiful in our city. – Dieser Park ist der schönste in unserer Stadt.*

Зважаючи на лексико-семантичні групи прикметників досліджуваних мов, слід відмітити відсутність в ІМ1 групи присвійних прикметників й використання іменників у присвійному відмінку на їх позначення.

В межах таких частин мови як займенник й числівник особливої уваги заслуговують не тільки особливості втілення граматичних категорій, а й розряди цих повнозначних частин мови.

Отже, в межах числівника можна говорити про наявність ряду відмінностей, що можуть викликати певні труднощі при засвоєнні граматичних структур досліджуваних мов, але відхилення від загального правила утворення деяких порядкових числівників, відсутність категорії відмінка у кількісних числівників ІМ1 й ІМ2, утворення порядкових числівників ІМ1 та ІМ2 за допомогою суфіксів є тим загальним складовим, що прискорить розуміння особливостей числівника як частини мови.

Проте, можна передбачити можливу інтерференцію мов, що буде

спричинена такими особливостями ІМ2, як написання складних числівників одним словом й відмінювання порядкових числівників, що залежить від іменника та артикля (або його заміника).

Наприклад:

*the exam of two students – die Prüfung zweier Studenten;  
one hundred and twelve thousand. – hundertzwölftausend.*

Щодо РМ, то ряд складнощів виникає через відсутність категорії відмінка у кількісних та дробових числівників ІМ1 та ІМ2, наявність її у числівників РМ, використання кількісних числівників на позначення року в ІМ1 та ІМ2 – порядкових прикметників (порядкові числівники) в РМ. Суттєві розбіжності присутні у в поділі на розряди через наявність групи помножувальних числівників у ІМ2 та збірних та неозначено кількісних числівників в РМ.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** З вище викладеного можна зробити висновки, що урахування зіставного методу в процесі навчання ІМ2 дає можливість забезпечити підвищення ефективності й інтенсифікації навчального процесу через більш швидке і глибоке засвоєння граматичних структур, уникнення проявів інтерференції й використання позитивного перенесення. Сприятливі організації навчання ІМ2 на основі зіставного методу може система вправ, побудована на порівняльній характеристиці граматичних явищ двох (трьох) мов, розробка якої становить предмет нашого подальшого дослідження.

**Резюме.** В даній статті розглядається проблема урахування зіставного методу під час навчання другої іноземної мови. Автор статті підкреслює, що використання зіставлення в процесі навчання другої іноземної мови дає можливість уникнути деяких труднощів, в першу чергу, такого явища як інтерференція, через свідоме порівняння контактуючих мов. Саме тому автор наголошує на необхідності застосування зіставного методу в процесі оволодіння другою іноземною мовою, що допоможе виявити факти збігів та розбіжностей, які повинні враховуватися для запобігання інтерференції при навчанні другої іноземної мови, і проводить зіставний аналіз граматичних явищ англійської (перша іноземна мова), німецької (друга іноземна мова) і української (рідна мова) мов.

**Ключові слова:** зіставлення, перша іноземна мова, друга іноземна мова, інтерференція.

**Резюме.** В данной статье рассматривается проблема учета сопоставительного метода во время обучения второму иностранному языку. Автор статьи подчеркивает, что использование сопоставления в процессе обучения второму иностранному языку, дает возможность избежать некоторых трудностей, в первую очередь, такого явления как интерференция, посредством сознательного сопоставления контактирующих языков. Именно поэтому автор делает акцент на необходимости использования сопоставительного метода в процессе овладения вторым иностранным языком, что поможет определить факты сходства и различия, которые должны учитываться для предупреждения

Завдяки цим якостям етнос – надійна група підтримки для людини.

Вивчення проблеми виховання культури міжетнічних стосунків неможливе без розгляду поняття “толерантність”. Проблема толерантності дуже актуальна в наш динамічний, насичений міжетнічними протиріччями й конфліктами час.

Про толерантність частіше всього пишуть як про особисту властивість, яка означає прийняття іншого, взаємну допомогу, довір’я. Таке тлумачення грає істотну роль для розвитку повсякденної свідомості, завдяки чому люди можуть скоріше прийти до розуміння того, що не тільки конфлікт є універсальним двигуном прогресу, взаємна допомога й терпіння одного до другого також виступають як важливий фактор еволюції. В літературі можна знайти приклади розуміння толерантності як здібність людини, співтовариства, держави чути й поважати думку інших, невороже відноситись до відмінних від своїх думок.

Значення слова “толерантність” (від латинського *tolerantij* - терпіння) пов’язується з терпимістю до кого- або чого- небудь, означає готовність надати другій людині або здійснити для нього свободу думки й дії. Сутність толерантності - вимога поважати права других (“інших”) бути такими, які вони є, не допускати завдання їм шкоди. Толерантність виступає як умова нормального функціонування громадянського суспільства й, навіть, як умова виживання людства. Саме в цьому зв’язку виникає необхідність в формуванні у підростаючого покоління здібності бути толерантним, в становленні у нього універсальних методів орієнтації в складному, різносторонньому, протирічному світі. Психологічна й соціальна задача виховання особистості переноситься в педагогічний план й звучить багатозначно - як виховання толерантної свідомості. По суті це світова проблема, яку належить вирішити й суспільству, й педагогам.

Толерантність означає повагу, прийняття й правильне розуміння багатого різноманіття наших форм самовираження й способів проявлення людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування й свобода думки, совісті й переконань [2].

Ми розуміємо під толерантністю готовність до свідомих особистих дій, направлених на досягнення гуманістичних відношень між людьми й групами людей, які мають різний світогляд, різні ціннісні орієнтири, стереотипи поведінки, належать до різних етнічних груп.

**Таким чином можливо зробити висновок про те,** що основним змістом виховання культури міжетнічних стосунків є підготовка людини до життя в поліетнічному соціумі, формування вмінь спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей, рас та віросповідань, етнічних груп, готувати людину органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв’язків: від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв’язків.

**Наступним кроком у нашому дослідженні** є виявлення педагогічних умов виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у процесі позакласної роботи.

**Подальше дослідження проблеми виховання культури**

Таким чином, незважаючи на відмінності в термінології, в усіх визначеннях робиться наголос на озброєнні молоді глибокими знаннями рідної культури та культури інших народів, вміннями і навичками позитивного міжетнічного і міжкультурного діалогу, на вихованні поваги до інших народів та їхніх культур у процесі навчання й виховання.

Дослідження проблеми виховання культури міжетнічних стосунків неможливе без розгляду понять “етнос”, “культура”, “толерантність” та “емпатія”.

Довгий час навколо поняття “етнос” точилися жваві дискусії, особливо між радянськими та зарубіжними етнологами. Різниця поглядів полягала у тому, що радянські дослідники вважали, що “етнос – це така спільнота, яка не прив’язана ні до жодної історичної стадії соціального розвитку” [4, с. 10], а значна частина зарубіжних вчених вважає, що “етноси (народи)” не народжуються, а вони витворюються певною епохою, за певних соціальних умов і до того ж не у кожному людському суспільстві [4]. Останнє, на наш погляд, більше стосується суспільного феномену, до визначення якого у російській та українській, а досить часто і у зарубіжній науці застосовується термін “нація”.

Етнос (етнічна спільнота)- велика група людей, які розвиваються на основі єдності природно – ландшафтних умов, кровної спорідненості, антропологічних особливостей, специфіки культури, мови, релігії й психологічного складу, етнічної самосвідомості, яка є єдиною несуперечливою його рисою. Історичними формами етнічних спільнот є племя, народність, нація [7].

Найбільш відповідає проблемі дослідження, на наш погляд, таке визначення: етнос (з древньогрецького перекладається як народ, національна спільнота) - сукупність людей, що історично склалася на певній території, які володіють спільними, відносно стабільними особливостями мови, культури та психіки, а також розуміння своєї єдності та відмінності від інших подібних утворень. Належність до етносу не є природженою, а набувається у процесі соціалізації, у процесі формування особистості у визначеному культурному середовищі, під час засвоєння дитиною стереотипів поведінки, які прийнятті в даній етнічній групі та культурі.

Однією з найважливіших характеристик етносу є наявність етнічної самосвідомості та етнічної ідентичності. З позиції психології етнос можна визначити як стійку у своєму існуванні групу людей, які усвідомлюють себе її членами на основі ознак, які сприймаються як етнодифференціюючі, тобто які відрізняють даний етнос від інших (мова, цінності та норми, історична пам’ять, релігія, уявлення про рідну землю, національний характер, народне мистецтво). Етнос може виконувати важливі для кожної людини функції: орієнтувати в навколишньому світі, поставляючи відносно впорядковану інформацію; задавати загальні життєві цінності; захищати, відповідаючи не тільки за соціальне, а й за фізичне самопочуття. Етнічна спільнота стійка у часі, для неї характерна стабільність у складі; людина володіє стійким етнічним статусом, її неможливо виключити із етносу.

інтерференції при обученні второму іноземному мові, і проводить сопоставительний аналіз граматических явлений англійського (первый іноземний мові), німецького (второй іноземний мові) і українського (родної мові) мов.

**Ключевые слова:** сопоставление, первый иностранный язык, второй иностранный язык, интерференция.

**Summary.** The article is devoted to the problem of forming grammatical skills of speaking German as a second foreign language on the basis of the comparative method. The author points out that applying to comparison in mastering of the second foreign language eliminates certain problems, such as interference, through deliberate comparison of language system in contact. That is why it is recommended to carry out the process of the second foreign language mastering on the comparative method that may help to define similar and different features to avoid interference of languages.

**Keywords:** comparative method, the first foreign language, the second foreign language, interference.

#### **Література**

1. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства: Підручник. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
2. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу у навчанні граматики класичних мов: Дис. канд. пед. наук. – К., 2003. – 200 с.
3. Шукін А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Подано до редакції 14.01.2007

УДК 378. 02. 372. 8

## **ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*Зеня Любов Яківна*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов*

**Постановка проблеми.** Необхідність спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя іноземної мови (ІМ) до роботи у старшій школі обумовлена її профілізацією, яка є однією з найголовніших проблем реформування освіти в нашій країні.

З метою забезпечення рівного доступу учнівської молоді до якісної освіти Міністерством освіти і науки України затверджено план заходів на 2006-2010 роки щодо впровадження профільного навчання учнів 10-12 класів загальноосвітніх закладів (Наказ №744 від 03.11.2006 р.), яким передбачено оновлення змісту навчання в старшій профільній школі, розробка навчально-методичного оснащення профільного навчання і допрофільної підготовки учнів 7-9 класів, забезпечення підготовки у вищих навчальних закладах педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи.

Питання підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі піднімались нами у попередніх публікаціях [1, 2 та інші].

**Метою публікації** є моделювання навчального процесу з професійно-

методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання ІМ у профільних класах за допомогою курсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі».

Професійно-методична підготовка майбутніх учителів до навчання ІМ на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатопрофільності може забезпечуватись, на нашу думку, навчанням за інтегрованим теоретико-практичним спецкурсом «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі», науково-дослідницької роботою з навчання іноземних мов у старшій профільній школі (курсів та дипломні роботи) у ІХ-Х семестрах; педпрактикою: а) в основній школі з орієнтацією на допрофільну підготовку (7-9 класи) у VIII або ІХ семестрах і б) у профільних філологічних і нефілологічних класах старшої школи (10-11/12 класи) у Х семестрі і відповідними видами контролю: екзамен або залік; диференційовані заліки з педпрактики; диференційований залік з курсової роботи; державний кваліфікаційний екзамен, до складу якого може бути включений зміст названої спеціальної професійно-методичної підготовки, або захист дипломної роботи.

Одним із засобів професійно-методичної підготовки сучасного вчителя ІМ до роботи у старшій профільній школі ми розглядаємо інтегрований теоретико-практичний спецкурс «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі», який апробовано протягом трьох років в Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов.

Названий спецкурс базується на результатах проведеного нами багатоаспектного аналізу: а) особливостей старшої профільної школи як завершальної ланки середньої загальної освіти і професійного самовизначення учнів; б) специфіки навчання ІМ у старшій профільній школі; в) сучасного контексту професійної діяльності вчителя і вимог до його особистості та професійної компетентності.

Інтегрований теоретико-практичний спецкурс «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі» розглядається як надбудова до базового курсу з методики викладання ІМ в середніх навчальних закладах і передбачає розширення загальної професійно-методичної підготовки студентів факультетів і інститутів іноземних мов та університетів.

Спецкурс рекомендовано студентам п'ятого 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)» за кваліфікацією «вчитель іноземної мови (одна або дві) та зарубіжної літератури».

Спецкурс може бути використаний для вивчення вже на 4 курсі у VIII семестрі як дисципліна за вибором при підготовці студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр” за кваліфікацією «вчитель іноземної мови (одна) та зарубіжної літератури».

Спецкурс рекомендується також до використання на курсах професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів ІМ – слухачів інститутів та факультетів післядипломної педагогічної освіти.

національної художньої творчості. Вони виступали на захист культурних відмінностей, які належить привносити та усталювати.

Виховання педагогічно-реформатори пов'язували зі свободою духовного розвитку особистості і народу: людина не може глибоко й свідомо володіти культурою, якщо їй нав'язують сторонні ідеї й погляди, якщо не забезпечується розвиток її природних сил і здібностей [6].

Надзвичайно цікавими є ідеї П.Ф. Каптерова. Він уперше висунув ідею про єдність національного й загальнолюдського в педагогіці і вважав, що вона має бути одним з основних принципів професійної діяльності вчителів. П.Ф. Каптеров закликав педагогів розвивати в дітях почуття належності до всього людства, “наскільки можна скорочувати в школах думки про те, що рідний народ – єдиний носій справжньої культури, а інші народи мають служити йому” [5, с.421]. Він вважав, що педагогічна діяльність спочатку здійснюється на основі національного ідеалу, а відтак трансформується в діяльність з досягнення загальнолюдського ідеалу. У вихованні, підкреслював вчений, “потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглядати їхні ідеали й цінними чужими властивостями доповнити те, чого не вистачає своєму національному ідеалу, народне треба поєднувати з іноземним, з усенародним і загальнолюдським” [5, с. 56-57].

Ідеї гармонізації міжетнічних та міжкультурних відносин висували не тільки представники європейської цивілізації, але й мислителі Сходу. Величезний внесок у справу виховання молоді в дусі толерантності, взаємоповаги культур народів вніс великий кримськотатарський просвітитель Ісмаїл Гаспринський.

До найбільш значущих філософських ідей, що лежать в основі виховання культури міжетнічних стосунків й розкривають її суть і можливість здійснення, належать ідеї цілісності культурно - історичного розвитку людства й певної схожості культур, проголошені видатними істориками й філософами сучасності А.Тойнбі, Е. Ейлером, М.А. Данилевським. Ці ідеї допомагають пізнати діалектичні закони взаємодії етнокультурних систем, усвідомити мозаїчність етнокультурної картини світу й водночас її гармонійної єдності.

Дуже важливими є ідеї М.Бахтіна про культуру як діалог, де людина виступає як унікальний світ культури, який взаємодіє з іншими особистостями культурами, що творять себе в процесі цієї взаємодії і впливають на інших. Ці ідеї, а також культурно - історична теорія розвитку поведінки і психіки Л.С. Виготського, положення філософської логіки культури В.С.Біблера лягли в основу педагогічної технології діалогу культур В.С.Біблера, В.Окоя, С.Ю Курганова тощо. Змістовною серцевиною цієї технології є діалог як форма спілкування особистостей і як спосіб взаємодії людей з культурами античності, середніх віків, нового часу. Як бачимо, ідеї позитивної міжнаціональної взаємодії, виховання молоді в дусі взаємо- пізнання, співробітництва і взаємозбагачення етнокультурних систем мислителі висували й розробляли протягом тривалого історичного періоду [1].

вивчення проблеми виховання культури міжетнічних стосунків, визначити основні поняття цієї теми (“етнос”, “культура міжетнічних стосунків”, “толерантність”), розкрити зміст виховання культури міжетнічних стосунків.

Культура міжетнічних стосунків – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності. Культура міжетнічних стосунків проявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру у державі.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що проблема виховання культури міжетнічних стосунків турбувала вчених на протязі багатьох століть. Видатний французький публіцист, засновник порівняльної педагогіки М.-А. Жюльєн Паризький ще на початку XIX ст. пропагував ідеї міжнародної солідарності, миру й співпраці між народами. За його ініціативою було створено Французьку спілку об'єднаних націй, яку можна розглядати як один з перших попередників ЮНЕСКО. Випередивши багатьох європейських мислителів М.-А. Жюльєн Паризький дійшов висновку про те, що співпраця держав в царині освіти – це найліпший спосіб досягнути суспільної злагоди й перший крок до політичного взаєморозуміння [6].

Півстоліття тому голландець Герман Молкенбер, розвиваючи свою утопічну теорію благоденства, писав, що школа це той інструмент, якому належить майбутнє, і додавав що лише спільні дії вихователів зможуть навести в світі моральний порядок. Багато діячів культури й просвіти зверталися до політиків із закликом усвідомити ту роль, яку спроможна зіграти освіта у взаєморозумінні між народами й збереженні миру на Землі. Серед них можна назвати німця М. Курніга, який у 1904 р. розробив проект Міжнародного педагогічного консультативного центру. Він писав, що кожна нова війна, яку ведуть народи або до якої вони готуються – це результат того, що немає міжнародного єднання у сфері освіти. Початок Першої світової війни завадив реалізувати ці та багато інших проєктів, але в перші ж роки після укладання Версальського мирного договору і підписання Статуту Ліги Націй 44 державами в 1919 р. проблема включення культури і освіти до сфери міжнародної діяльності з метою зближення і взаєморозуміння народів, збереження миру зазвучала з новою силою. На початку XX ст. подібні ідеї висували німецькі педагоги - гуманісти, засновники реформаторської Бременської школи Л. Гурлітт (1881-1931), Ф. Гансберн (1871-1950), Г. Шаррельман (1871-1940). До виховання культури міжетнічних стосунків вони включали знання національної та світової культури, що сприяє розвитку загальнолюдської свідомості та ствердженню ідеї про єдиний світ. На їхнє глибоке переконання, неприпустимо уніфікувати культуру, зводити її до рівня

Інтегрований теоретико-практичний спецкурс має два варіанти погодинного наповнення. Критерієм для виділення варіантів виступає форма підсумкового контролю.

*Варіант 1.* Спецкурс складається з трьох навчальних модулів і вимірюється 3,5 кредитами, якщо формою підсумкового контролю виступає залік. На вивчення дисципліни відводиться всього 126 годин, які розподіляються на аудиторні (60 годин) і позааудиторні (66 годин).

*Варіант 2.* Спецкурс складається з чотирьох модулів (трьох навчальних і одного контрольного) і вимірюється 4 кредитами, якщо формою контролю виступає іспит. Контрольний модуль передбачає підготовку студентів до іспиту і нараховує 18 годин (0,5 кредиту). Загальна кількість годин становить 144, з яких 60 годин відводяться на аудиторну і 84 години на позааудиторну роботу.

Навчально-методичне забезпечення спецкурсу має складатись, на нашу думку, з програми, посібника, який містить лекційний курс, посібника-практикума, методичних рекомендацій щодо написання випускних кваліфікаційних робіт та методичних рекомендацій до організації та проведення педпрактики.

Програму-концепцію інтегрованого теоретико-практичного спецкурсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі» розроблено нами на основі Типової програми підготовки вчителя іноземної мови «Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів/факультетів іноземних мов» [3]. Названа програма містить такі розділи:

I. Фактори, які обумовлюють необхідність спеціальної підготовки вчителя іноземної мови до роботи у старшій профільній школі.

II. Характеристика інтегрованого курсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі».

III. Мета та завдання інтегрованого курсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі».

IV. Принципи побудови курсу і специфіка організації навчання у його руслі.

V. Зміст інтегрованого курсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі».

5.1. Модульна організація навчально-тематичного плану курсу.

5.2. Загальний список рекомендованої літератури.

5.3. Короткий зміст тематичних розділів. Рекомендована література.

VI. Розділ для студентів.

VII. Вимоги до теоретичної і практичної професійно-методичної підготовки студентів у курсі.

VIII. Система рейтингового контролю.

8.1. Залік з курсу.

8.2. Екзамен з курсу.

IX. Орієнтовна тематика курсових та випускних кваліфікаційних робіт.

Короткий термінологічний словник

Література.

Структура програми-концепції інтегрованого теоретико-практичного спецкурсу обумовлена її функціями. Перш за все, згідно з цілеутворюючою функцією вона розкриває мету професійно-методичної підготовки студентів у курсі, яка конкретизується низкою відповідних завдань щодо їх теоретичної та практичної підготовки (розділ «Мета та завдання інтегрованого курсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі»»). Сукупність названих завдань дозволяє уявити кінцевий запланований результат.

Відповідно до інформаційної функції у програмі зафіксовано зміст спецкурсу, який представлено навчально-тематичним планом і коротким переліком проблем щодо змістового наповнення тематичних розділів (розділ «Зміст інтегрованого курсу «Навчання іноземних мов у старшій профільній школі»»). До кожного тематичного розділу програма містить перелік літератури, яка рекомендується до опрацювання при укладанні лекційного курсу, планів семінарських і практичних занять і при підготовці до них. Навчально-тематичний план дозволяє водночас реалізувати конструктивно-плануючу функцію програми через зазначення послідовності оволодіння змістом, його розподілу на аудиторні й позааудиторні заняття, на лекційні, семінарські та практичні.

Згідно з контролюючою функцією об'єктами контролю в програмі розглядається рівень знань і умінь студентів згідно з вимогами до теоретичної і практичної професійно-методичної підготовки студентів у курсі, проєкція яких на тематичні розділи дозволяє сформулювати завдання для поточного, рубіжного і підсумкового контролю (розділ «Вимоги до теоретичної і практичної методичної підготовки студентів у руслі інтегрованого курсу»). Для організації підсумкового контролю програма містить орієнтовні питання до заліку та іспиту.

Зазначення в програмі принципів, що обумовлюють особливості навчання у руслі спецкурсу, забезпечує реалізацію її організаційної функції. На процесуальний бік навчання, на його стратегію (тобто як навчати) впливає специфіка навчання у ВНЗ, яка полягає сьогодні в дослідницькому характері навчання, значній ролі самоосвіти й інтелектуально-творчій діяльності студентів, специфіка спеціальної професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до роботи у старшій профільній школі і специфіка запропонованого спецкурсу, що знаходить відображення у визначених принципах: принцип співвіднесеності з базовим курсом методики викладання іноземних мов; принцип гнучкості; принцип інтегративності; принцип суб'єктної активності студента; принцип розвитку креативності студента.

Програма-концепція спецкурсу розглядається як складова його навчально-методичного забезпечення і розрахована не тільки на викладача, а й на студента, для якого в ній виділено спеціальний розділ. Починаючи з даного розділу, студент може ознайомитися з метою і завданнями курсу, уявити собі, чого він може навчитися в результаті, що сприятиме цілеспрямованості його діяльності; зі змістом курсу, що дозволить йому в

гагаузи, болгар, греки, поляки, словаки, німці, караїми та інші).

Слід також враховувати істотні культурні (зокрема релігійні) відмінності між україномовними українцями, які мешкають в різних місцевостях. Знаменно, що культурно-побутові та мовні розбіжності між населенням трьох меж етногенезу існували протягом усієї української історії та залишаються донині. Отже, українське суспільство – багатоетнічне, з усіма проблемами, які породжує багатокультурність.

Тому актуальною є **проблема виховання культури міжетнічних стосунків людей в загалі, а зокрема дітей як підростаючих членів українського демократичного суспільства.**

В умовах становлення соціально-економічних, етнополітичних, світоглядних засад української держави, формування сучасних демократичних відносин, пошуку оптимальних моделей трансформації українського суспільства особливого значення набувають ментально-психологічні, світоглядні, ціннісно-нормативні та інші духовні передумови його функціонування, об'єднуючою основою яких є культура і, зокрема, культура міжетнічного спілкування. Саме остання забезпечує нерозривність національних традицій, органічне функціонування ціннісних орієнтацій, створює атмосферу толерантності і терпимості, сприяє гармонізації взаємовідносин між етноспільнотами, консолідації нації та відкриває перспективу її самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень** В.В. Горбунової, В.Б. Євтуха, Н.М. Лебедевої, І.Ф. Лощенової, Т.Г. Стефаненко, Л.Д. Столяренко свідчить про те, що важливість формування культури міжетнічного спілкування, що є для України не лише бажаним орієнтиром, але й необхідною умовою її існування як цілісної суверенної держави, яка прагне миру і злагоди, обумовлена декількома факторами.

По-перше, потребою у забезпеченні суспільної стабільності, узгодженні інтересів великої кількості різноманітних в етнічному, культурному, мовному та релігійному відношеннях спільнот.

По-друге, нова парадигма етнополітичного розвитку зумовлює необхідність визначитись стосовно тих політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних наслідків деформації етнологічної сфери, що сталася в результаті тривалого перебування України у складі колишнього СРСР.

По-третє, важливість формування культури міжетнічного спілкування обумовлена також доцільністю утвердження консолідуючих факторів українського суспільства, бо масова дезорієнтація, втрата звичних солідарностей і згоди, розщепленість соціокультурного простору все ще залишаються ознаками перехідного, трансформаційного характеру нашої держави.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про те, що **невирішена досить проблема цілеспрямованого виховання культури міжетнічних стосунків підлітків в навчально-виховному процесі та позакласній виховній роботі.**

**Цілями статті** є розглянути теоретичний, історичний аспект

полікультуралізм, толерантність, плюралізм.

**Резюме.** Розглянуто взаємозв'язок змісту освіти, що відображає парадигму полі-(мульти)культуралізму і професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Сформульовано функції полікультурної освіти, визначені умови реформування вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** полі(мульти)культурна освіта, глобальна освіта, культурна ідентифікація, мультикультурний простір, полікультуралізм, толерантність, плюралізм.

**Summary.** The author considers understanding contents of education reverberate the paradigm poly(multi)cultural and professional preparation the students pedagogical institutes. The formulating functions of polycultural education and considers condition to reforming higher school.

**Keywords:** multycultural education, global education, cultural authentication, multycultural space, tolerance, pluralism.

#### Література

1. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен. – Москва-Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. – 148 с.
2. Крылова Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. Вып.4. – М., 1996. – С. 154 - 218.
3. Лиферов А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования. – Рязань, 1996. – 182 с.
4. Новичков В.Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. – 1997. - №4. – С.23-28.
5. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.1 /Под ред. Н.Б.Криловой. – М., 1995. – 194 с.
6. Образование: сокрытое сукровище. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997.
7. Ясперс К. Философия истории. Антология. – М. 1994. – 301с.

Подано до редакції 12.02.2007

УДК: 371-044.3+371.04+39

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ

*Фогель Тетяна Миколаївна*

*викладач іноземної мови*

*Одеський державний економічний університет*

Україна проголосила себе суверенною, незалежною, правовою, демократичною державою. Почався процес розбудови демократичного суспільства, що ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини над інтересами держави і функціонує на засадах гуманізму, демократії, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, рівноправ'я національних та етнічних меншин.

На перший погляд, Україна – майже етнічно однорідна країна. Три чверті населення становлять етнічні українці. Але соціологічні дослідження останніх років свідчать, що соціальний і етнокультурний склад населення нашої держави складний. Понад 90% його становлять три великі лінгво-етнічні групи: українкомовні українці, російськомовні українці, російськомовні росіяни. В окремих регіонах (переважно прикордонних) компактно проживає багато етнічних меншин (угорці, румуни, молдовани,

ньому орієнтуватися і виділити найбільш цікаві для дослідження проблеми; з особливостями організації навчального процесу в руслі спецкурсу, що дозволить йому їх усвідомити. Свідоме сприйняття студентами спецкурсу, усвідомлення його місця в їх професійній підготовці, чіткі уявлення про кінцевий результат і особливості учіння в ньому, а також можливість визначити свої успіхи через самоконтроль дозволить підвищити мотивацію і як наслідок результативність навчання, підсилити самоконтроль студентів за своєю навчальною діяльністю, розвивати готовність до самоосвіти і прагнення до самовдосконалення.

**Метою спецкурсу** є формування основ теоретично обґрунтованих знань про профільне навчання як одну із форм диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу у старшій школі, про специфіку навчання ІМ у старшій профільній школі, про допрофільне навчання як підготовчий етап, на якому здійснюється професійне самовизначення учнів і вибір ними відповідного профілю, а також формування у студентів вмінь та навичок планування і організації профільно орієнтованого навчання ІМ та допрофільної підготовки засобами ІМ.

Досягнення очікуваного результату передбачається шляхом вирішення певної сукупності завдань теоретичної і практичної підготовки студентів, які ми формулюємо нижче.

#### **Завдання теоретичної підготовки студентів:**

- розширити набуті студентами психологічні, дидактичні, педагогічні й методичні знання щодо організації навчально-виховного процесу в середніх навчальних закладах з орієнтацією на старшу профільну школу;
- ознайомити студентів з цілями та завданнями профільного навчання на старшому ступені загальноосвітньої школи;
- поповнити знання студентів щодо сучасних тенденцій навчання ІМ в старшій профільній школі як у вітчизняній, так і у зарубіжній методиках, через ознайомлення їх зі специфікою іншомовної освіти на інтегративній основі в умовах багатпрофільності;
- ознайомити студентів з технологіями навчання ІМ в класах філологічного і нефілологічного профілей;
- ознайомити студентів з методологічними основами професійної/профільної орієнтації і психологічними аспектами професійного/профільного самовизначення учнів;
- ознайомити студентів зі змістом і технологіями допрофільної підготовки учнів засобами ІМ;
- ознайомити студентів з технологією укладання програм і розробки профільних та елективних курсів з ІМ для профільного навчання і допрофільної підготовки учнів 7-9 класів.

#### **Завдання практичної підготовки студентів:**

- розвивати вміння та навички прогнозування, моделювання і проектування педагогічних ситуацій з профільного навчання ІМ і виховання засобами ІМ у старшій школі;
- удосконалювати практичні вміння планування і організації уроку ІМ з

урахуванням специфіки старшої школи;

- розвивати вміння та навички навчання ІМ у старшій профільній школі на інтегративній основі;
- розвивати у студентів вміння та навички профільного орієнтування учнів засобами ІМ, зокрема на філологічний і філолого-педагогічний профілі, на основі теоретичних знань і професійного досвіду, набутого ними в період педпрактики;
- розвивати у студентів вміння та навички педагогічного діагностування особистісної готовності учнів до профільного навчання;
- розвивати у студентів гуманістичний стиль педагогічної діяльності і готовність до суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями в навчально-виховному процесі з ІМ;
- розвивати у студентів суб'єктність як здатність самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно і свідомо керувати нею, брати на себе відповідальність за її результат;
- стимулювати такі складові професіоналізму студентів, як дослідницька поведінка, пошукова активність і креативність;
- розвивати рефлексивні вміння та навички майбутнього вчителя;
- розвивати особистість студента, такі якості, як гнучкість, готовність до творчого вирішення проблем, що виникають на практиці, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення.

З метою визначення кінцевого результату на рівні складових методичної компетенції нами були визначені також вимоги до теоретичної і практичної підготовки студентів у руслі курсу. У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні:

**а) знати:**

- сутність гуманістичної і культурологічної парадигм, на яких ґрунтується сучасна освіта, і їхній вплив на цілі, зміст, організацію навчально-виховного процесу і характер педагогічної взаємодії «учень – учитель»;
- зміст сучасних підходів (аксіологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, диференційований) до навчання в середній школі і шляхи їх реалізації в навчальному процесі з ІМ у старшій профільній школі;
- сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти;
- технології формування індивідуальної освітньої траєкторії окремого учня в профільному навчанні ІМ;
- цілі, функції, принципи, зміст і структуру профільного навчання у старшій школі;
- роль і місце ІМ як навчального предмету в структурі профільного навчання;
- складові навчального плану (інваріантна і варіативна частини); роль і місце в ньому профільних і елективних курсів з ІМ;
- особливості навчання ІМ у старшій профільній школі; в класах філологічного профілю; в класах нефілологічних профілів;
- засоби і технології профільного навчання ІМ;
- технології укладання програм і розробки профільних та елективних курсів

культури, різноманітність культур збагачує суспільство;

3. рівень полікультурної свідомості: подолання передсуд й стереотипів, ознайомлення з історією і культурою різних етнічних угруповань, повага до людей незалежно від їх раси, національності, здібність оцінювати історичні й сучасні події з позицій різних культурних груп;

4. рівень міжкультурного досвіду: особистісний контакт з представниками різних націй, досвід адаптації до іншого культурного середовища;

5. рівень суспільних дій: розповсюдження ідей полікультуралізму.

Неодмінною підставою сучасної освіти є затвердження у свідомості студентської молоді значення історичних коренів свого народу, їх духовних начал, патріотичних й національних ідей, гуманістичного усвідомлення зв'язку з іншими народами, людством, а також розуміння того, що єдиною припустимою формою співіснування й взаємодії культур є їх діалог. Але, щоб вести діалог, культуру необхідно пізнати, знати й розуміти, необхідно бути „укоріненим в культуру”.

**Висновки.** Резюмуючи викладене вище, зазначимо, що полі-(мульти)культурна освіта – це не новий тип або вид освіти, це певні методологічні принципи, покликани пронизувати всю систему організації освітнього процесу. Характер і спрямованість наукових пошуків дозволяє зробити висновок про те, що суть полікультурної освіти в сучасній Україні виражається в залученні підростаючого покоління, зокрема студентів педагогічних ВНЗ, до етнічної, загальнонаціональної і світової культур з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, готовності й уміння жити в багатокультурному, зокрема багатонаціональному, середовищі.

Залучення до культур здійснюється за допомогою діалогу, надання особистості можливості включитися в культурний досвід на етнічному, українському і світовому рівнях. Призначення діалогу – усвідомлення своєрідності й спільності різних культур, культурного різноманіття як джерела особистого й суспільного розвитку, становлення особистості в полікультурному соціумі. У цілому полікультурна освіта спрямована на розв'язання завдань, які узгоджуються з курсом на гуманізацію і гуманітаризацію освіти, і вирішує в рамках цього курсу свої специфічні завдання.

Обраний нами напрям дослідження має своє продовження у вивченні таких питань: вивчення полікультурної освіти залежно від спеціалізації студентів, мультикультурний простір освіти в педагогічних ВНЗ.

**Резюме.** Рассмотрена взаимосвязь содержания образования, отражающего парадигму поли(мульти)культуризма, и профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Сформулированы функции поликультурного образования, выявлены условия реформирования высшего педагогического образования.

**Ключевые слова:** поли(мульти)культурное образование, глобальное образование, культурная идентификация, мультикультурное пространство,



освіта. Нові педагогічні реалії вимагають, з одного боку, урахування в освіті етнокультурного чинника, з іншого, - створення умов для пізнання і розуміння студентською молоддю культури інших народів, виховання толерантного ставлення до людей, до різних етносів і конфесій. З цих позицій мова повинна йти про дійсно полікультурну модель вищої педагогічної школи, що реалізує принципи як полікультуралізму, так й національної ідентичності.

На сьогодні складається освітня ситуація, яка характеризується культурним різноманіттям, формується традиція полікультурної освіти. Зростання потреби в розширенні вітчизняної полікультурної освіти збігається з аналогічними процесами у світовому освітньому процесі. Усі національні системи освіти, вирішуючи свої внутрішні завдання, будують загальний культурний простір як полікультурний, тобто складний, комплексний, який перетинається з такими ж іншими і примножує свої різноманітні впливи. У педагогіці стала розвиватися концепція міжкультурної освіти (Intercultural Education), суть якої полягає в створенні загальнокультурного простору навчання і виховання.

Полікультурна освіта вимагає трансформації її змісту на основі бачення світу з позицій представників різних культур, залучення студентів в освітньому процесі до культурної різноманітності. Полікультуралізм в освіті заснований на принципі культурного плюралізму, на визнанні рівноцінності і рівноправ'ї усіх етнічних й соціальних груп, що складають дане суспільство, на неприпустимості дискримінації людей за ознаками національної чи релігійної належності, статі чи віку. Полікультуралізм, що особливо важливо, бачить не тільки етнічну, а й релігійну, соціальну, вікову й статеву неоднорідність суспільства. Полікультурна освіта забезпечує більш швидку адаптацію індивіда до мінливих умов існування, допомагає йому сформувати більш багатогранну картину світу.

У зв'язку з цим у змісті вищої педагогічної освіти повинні знайти свою реалізацію три взаємопов'язані блоки, що відображають ідеї полікультуралізму:

1) блок, що забезпечує можливість особистості самоідентифікуватися за приналежністю до тієї або іншої національної культури і культурної традиції;

2) блок, що створює умови для вступу особистості до рівноправного діалогу з наявним інокультурним оточенням;

3) блок, що забезпечує можливість включення особистості в сучасні світові загальноцивілізаційні процеси.

Провідними принципами реалізації цього змісту освіти покликані стати принцип полікультуралізму і культурній ідентичності.

Перебудова освіти за засадах полікультуралізму охоплює такі рівні особистості [3]:

1. рівень людських взаємин: між особистісне спілкування, робота в групах, спільне прийняття рішень;

2. рівень культурної самосвідомості: осмислення поняття „культура”, розуміння того, що кожна людина – носій тієї чи іншої

з ІМ;

- мету, завдання, структуру і зміст допрофільної підготовки;  
- шляхи здійснення допрофільної підготовки засобами ІМ, зокрема з орієнтацією на філологічний і філолого-педагогічний профілі.

б) **вміти** реалізувати комунікативно-навчальну, виховну, розвивальну, освітню, гностичну, конструктивно-плануючу та організаторську функції, а саме:

- опрацювати наукові джерела з питань навчання ІМ у старшій профільній школі;

- рефлексувати свою педагогічну діяльність;

- вивчати досвід вчителів з питань профільного навчання ІМ;

- визначати різні профільно спрямовані НМК або окремі навчальні матеріали для старшої школи;

- визначати цілі поглибленого вивчення ІМ в межах окремого профілю й цілі інтеграції та шляхи їх досягнення;

- визначати специфіку навчання ІМ в межах окремого профілю (суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний);

- аналізувати й добирати профільно спрямований зміст навчання ІМ, визначати можливі варіанти його співвіднесення з основним курсом у навчальному процесі;

- укладати профільні й елективні курси з ІМ для профільного навчання учнів;

- визначати технології формування іншомовної комунікативної компетенції учнів старшої школи з урахуванням специфіки профілю;

- планувати й організувати навчання ІМ в межах окремого профілю, враховуючи його специфіку;

- складати плани-конспекти інтегрованих уроків ІМ відповідно до профілю;  
- орієнтувати іншомовні знання, навички і вміння, які учні набули в основному курсі за попередні роки навчання ІМ, на конкретні галузі використання;

- забезпечувати міцність цих знань, навичок і умінь за рахунок збільшення мовленнєвої практики як у плані рецепції (читання, аудіювання), так і в плані продукції (говоріння та писемне мовлення);

- розширяти активний словник-мінімум за рахунок профільно орієнтованої тематики;

- вчити учнів цілеспрямовано використовувати цей словник для вирішення комунікативних завдань у ситуаціях спілкування, найбільш типових для обговорення проблем у межах окремого профілю і практичній діяльності в цій сфері;

- розширяти обсяг рецептивного і потенціального словників, а також граматичних явищ, які учні могли б самостійно розуміти при читанні і, певною мірою, при аудіюванні;

- готувати учнів до участі в міжкультурному спілкуванні іноземною мовою в письмовій та усній формах з урахуванням їхніх інтересів і професійної орієнтації;

- навчати учнів всіх видів іншомовного читання текстів профільної спрямованості;
- розвивати навички та вміння іншомовного усного монологічного, діалогічного, полілогічного спілкування на базі профільно орієнтованої тематики;
- забезпечувати володіння школярами елементарними навичками і уміннями письмового перекладу (з іноземної на українську) текстів профільної спрямованості;
- удосконалювати вміння та навички письмово фіксувати значущу для учнів інформацію профільної спрямованості;
- удосконалювати засобами ІМ загальну, а також профільну освіту школярів, розвивати пізнавальні інтереси старшокласників;
- забезпечувати розвиток внутрішніх мотивів учіння, потребу в самостійному накопиченні банку даних про майбутню професію і вимоги до спеціалістів у цій галузі, використовуючи для цього ІМ;
- удосконалювати загальні й спеціальні навчальні уміння школярів, підвищувати ступінь їх самостійності з орієнтацією на практичну діяльність;
- визначати цілі, зміст і технології допрофільної підготовки учнів засобами ІМ в конкретних умовах;
- діагностувати пізнавальну, мотиваційно-потребнісну, комунікативно-поведінкову сфери старшокласників і рівень їхньої особистісної готовності до вибору профілю;
- проектувати технології вибору профілю на основі знань про профільне і особистісне самовизначення старшокласника;
- укладати курси за вибором з ІМ для профільної орієнтації підлітків;
- здійснювати інформаційну підтримку старшокласників; надавати їм допомогу при укладанні портфоліо власних досягнень;
- відстежувати розвиток професійних устремлінь дев'ятикласників та старшокласників, їхньої рефлексії;
- здійснювати особистісно орієнтоване навчання ІМ, стимулювати в учнів прояви ініціативи і самостійності у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії, виборі змісту навчання, послідовності й термінів оволодіння ним;
- сприяти усвідомленню учнями індивідуальних здібностей і можливостей, свого когнітивного стилю і професійних устремлінь;
- співпрацювати з колегами (психологом, класним керівником, адміністрацією школи) і батьками з метою професійного/профільного орієнтування і комплексного діагностування учнів.

**Висновки.** Вирішенню поставлених завдань щодо формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови старшої профільної школи у запропонованому курсі має сприяти відповідне навчально-методичне забезпечення. Окрему дослідницьку проблему становить відбір змісту лекційних і практичних занять і їх методична організація у засоби навчання, які б забезпечували основи професійно-методичної підготовки вчителя іноземної мови до роботи в умовах

історичному розвитку. Іншими словами, глобальна освіта не відмінняє полікультурну, а включає її в ширший контекст, оскільки «в культурному розвитку одне явище ніколи не відмінняє інше, а залучає до взаємодії» (А.І.Арнольдов).

Полікультурна освіта не суперечить крос-культурній грамотності, навпаки її можна трактувати як складову глобальної освіти, що забезпечує багатоаспектність підходів і культурний плюралізм. Глобальна освіта зі свого боку сприяє зведенню всіх аспектів в єдину, цілісну картину світу. Є глибокий позитивний сенс у свободі вибору тих або інших концепцій і моделей освіти, що відображають різні рівні, сторони й тенденції розвитку культурної сфери освіти, різноманітні варіанти її реального культурного і субкультурного середовища. Тому можна припустити, що кожен регіон повинен мати своє полікультурне й міжкультурне середовище, а кожна освітня установа – свій варіант загального культурного простору, який стане однією з умов розвитку особистості студентів.

Незважаючи на те, що культура різноманітність збільшується, культура в цих умовах покликана бути об'єднуючим чинником. Одним з механізмів реалізації консолідуючої ролі культури є *діалог культур*, який має два значення (Ліферов А.П.). По-перше, це культурна комунікація між народами, обмін духовними цінностями без нівелювання самотності кожної окремої культури. Комунікація між людьми, як і між культурами, можлива за наявності певної кількості спільних, тобто таких, що поділяються обома «комунікантами», смислів. Як відзначає А.П.Ліферов [3, с.17], у діалозі культур загальне смислове поле забезпечується культурними універсальностями, що існують у різних формах у народів. Єдність культур існує об'єктивно «як єдність фактично спільного світу життєвих форм, інститутів, уявлень, вірувань» [7, с. 254]. Єднання планети, на думку К.Ясперса, може стати тільки результатом спілкування, в ході якого цивілізації обмінюються кращим, що в них є. Різноманітність культур при цьому не менш важлива, ніж їх збіг у найбільш істотних аспектах.

По-друге, розглядаючи нинішній стан суспільства як перехідний від одного типу культури до іншого, ми не повинні забувати, що всі епохи в розвитку культури існують у нашій свідомості і «працюють» в режимі діалогу. Культурні форми й моделі освіти постійно змінюються й еволюціонують як у соціальному просторі, так і в часі, а також вони перебувають у постійній взаємодії. Так, наприклад, Н.Б.Крилова вважає, що культурні форми і моделі освіти, «їх прями або опосередковані взаємовпливи і взаємозалежності, їх опозиційність і альтернативність, прояви дифузії або синтезу, відродження в нових історичних умовах і на іншому культурному ґрунті створюють те різноманіття співвідношень, яке сприяє розвитку освіти як світового процесу [2, с.147].

Таким чином, постає завдання забезпечення діалогу нового типу культури з попередніми культурами і діалог національних культур у загальносвітовому контексті. Організація цих діалогів не може йти стихійно, оскільки складність і масштабність вирішуваних завдань вимагають особливих каналів дії на індивіда, які може забезпечити тільки

Полікультурну освіту необхідно розглядати як чинник формування багатогранного цілісного бачення світу, здатності оцінити явище з позиції іншої людини, бажання до співпраці, взаєморозуміння і взаємодії. З цієї точки зору полікультурна освіта є найважливішою складовою професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних. Особливе значення в розвитку особистості студента набуває усвідомлення цінності культурної діяльності людства в цілому і кожного етносу окремо, прагнення зрозуміти і прийняти культурну різноманітність як позитивний чинник розвитку соціуму, відмова від стереотипів в оцінці інших народів. Перед освітою в даній ситуації ставиться нове завдання, а саме допомогти індивіду освоїти три основні рівні цінностей: етнокультурний, загальнонаціональний і загальнолюдський (планетарний).

Гайсіна Г.І. [1, с.86] вважає, що основоположною властивістю цілісної людини культури є здатність до культурної ідентифікації, тобто усвідомлення своєї приналежності до певної культури, інтеріоризації її цінностей. Ідентичність – це наявність тих або інших культурних рис, що дозволяють відрізнити одну людину від іншої. Полікультурність ґрунтується на важливому методологічному принципі, що полягає в тому, що людина є перетином багатьох культур, і тому можна говорити про наявність у індивіда декількох ідентичностей, тобто людина багато- або поліідентична.

Кожна людина є представником певної культури, культурної епохи, але усвідомити це можна тільки в процесі спілкування-діалогу з людьми різних культур, результатом якого є вільний вибір індивідом духовних цінностей, способу життя і мислення, його «самодетерміація в горизонті особистості» (Е.В.Бондаревська). В набуванні особистісного образу процес культурної ідентифікації посідає центральне місце, а розуміння освіти як процесу культурної ідентифікації є основним методологічним принципом.

Можна виділити такі *функції* полікультурної освіти у вищій педагогічній школі: формування у студентів уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язку; розвиток усвідомленості культурного плюралізму для самореалізації особистості; розвиток умінь і навиків взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння; становлення одночасно і культурної ідентичності кожного студента, і міжкультурної взаємодії, взаєморозуміння на факультетах і у ВНЗ у цілому.

Зростаюча взаємозалежність країн і народів спричинилася до появи такого поняття, як «глобальна освіта», спрямована на розвиток «глобальної свідомості» (К.Дорсетт) молоді, яка навчається, усвідомлення відповідальності за долі всієї планети. Глобальну освіту (і в цьому одна з її відмінностей від полікультурної) розширює контекст діалогу до планетарного рівня. Полікультурна грамотність заснована на усвідомленні, що різноманітність – це об'єктивна характеристика світової культури і рушійна сила її розвитку. Крос-культурна грамотність, завдання якої вирішуються в рамках глобальної освіти, передбачає пріоритет культурних універсалій над культурною різноманітністю, тому що саме культурні універсалії можуть забезпечити глобальний діалог культур в їх

багатопротиповності. Визначення структурних і змістовних компонентів навчального посібника з курсу лекцій і посібника-практикума становить напрямком нашого подальшого дослідження.

**Резюме.** Статтю присвячено одній з найактуальніших проблем сучасної освіти – проблемі підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі. Як засіб формування методичної компетенції вчителя іноземної мови старшої профільної школи автор пропонує інтегрований курс. В статті розглядаються мета, завдання, принципи, зміст та особливості організації професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя на основі спецкурсу.

**Ключові слова:** професійно-методична підготовка, методична компетенція, майбутній вчитель, старша профільна школа, інтегрований курс, навчання іноземних мов.

**Резюме.** Статья посвящена одной из самых актуальных проблем современного образования – проблеме подготовки будущего учителя к обучению иностранному языку в старшей профильной школе. Как способ формирования методической компетенции учителя иностранного языка старшей профильной школы автор предлагает интегрированный курс. В статье рассматриваются цель, задачи, принципы, содержание и особенности организации профессионально-методической подготовки будущего учителя на основе спецкурса.

**Ключевые слова:** профессионально-методическая подготовка, методическая компетенция, будущий учитель, старшая профильная школа, интегрированный курс, обучение иностранному языку.

**Summary.** The purpose, the task, the principles, the content and the peculiarities of organization of professional- methodical training of future teachers on the basis of the course are considered in this article. The article is devoted to the vital question of modern education – the problem of future teachers' training in teaching of foreign languages at senior professional school. As a way of formation of methodical competence of the teacher of foreign language at senior professional school the author offers the integrated course.

**Keywords:** professional- methodical training, methodical competence, future teacher, senior professional school, integrated course, teaching of foreign languages.

#### **Література**

1. Зєня Л.Я. Проекування і реалізація профільного навчання у старшій школі і проблеми підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням потреб профільності освіти / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип. 6. Ч. 1. – Ялта: РВВ КДГТ, 2004. – С. 229-235.
2. Зєня Л.Я. Зміст і структура програми інтегрованого теоретико-практичного спецкурсу «Навчання іноземної мови на старшому ступені загальноосвітньої школи в умовах багатопротиповності» / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип. 11. Ч. 1. – Ялта: РВВ КДГТ, 2006. – С. 244-253.
3. Ніколаєва С.Ю., Склярєнко Н.К., Бражник Н.О. Типова програма підготовки вчителя іноземної мови «Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів/факультетів іноземних мов» // Іноземні мови. – 1998. – №2. – С.8-35.

Подано до редакції 05.01.2007

## СУТНІСТЬ І ЗМІСТ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ ТА ФОЛЬКЛОРИСТИКИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ КІНЦЯ 80-Х ПОЧАТКУ 2000-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

*Карпінська Тетяна Володимирівна*

*кандидат педагогічних наук, старший викладач*

*Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського*

**Постановка проблеми.** Утвердження нового мислення, гуманізація та гуманітаризація освіти, її орієнтація на цілеспрямоване і систематичне осягнення багатств духовної культури вимагають не лише докорінного оновлення змісту та технології навчання, але й вивчення, переосмислення вітчизняної творчої та педагогічної спадщини минулого. Саме тому вищі навчальні музичні заклади України на початку ХХІ ст. зайняли провідне місце у навчанні та вихованні молоді засобами фольклору, саме університетське середовище (включно з академіями музики) стало головним чинником та ініціатором проведення науково-дослідної роботи в галузі фольклору і фольклористики, що знаменує повернення до європейської практики, де саме університети є головними не тільки навчальними, але й науковими осередками.

Народна музична творчість упродовж століть була виявом художнього світосприйняття та світобачення українців, відображала основні етапи історії, особливості національного характеру, а у найбільш відповідальні періоди історії народна творчість виступала одним з найважливіших чинників самозбереження та самоствердження українців у світовому соціумі. Необхідність відродження народних музичних традицій, їх вивчення в сучасних мистецьких ВНЗ на засадах науковості, історизму, неперервності, генетичного зв'язку з минулим зумовило **актуальність даної проблеми.**

**Мета статті** – проаналізувати роботу навчальних закладів, необхідність і специфіка яких пов'язана з вихованням та науковими завданнями музично-фольклористичної освіти.

На сьогодні ще не створено **спеціальних досліджень**, які стосувалися б науково-дослідної роботи з музичного фольклору та фольклористики у вищій школі України. Здебільшого автори зосереджують увагу на педагогічних умовах засвоєння народних звичаїв (В.Пабат), формуванні гуманістично орієнтованої світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості (А.Карпун), розвитку педагогічного інтересу до музичної народно-пісенної творчості у вчителів початкових класів та підготовки вчителів до виховної роботи в школі на матеріалі фольклору (Т.Танько), використання пісенно-обрядового фольклору в процесі професійної підготовки учителя музики (Л.Філоненко).

Суттєві зрушення у бік поглибленого інтересу стосовного виховання й навчання на матеріалах фольклору були підготовлені тривалим процесом розвитку української музичної фольклористики. Українська музична фольклористика як наука давно займає одну з провідних позицій у світовій етномузикології – досить перерахувати вітчизняних вчених

культур на рівні нації, групи, індивіда. Наголошується, що полікультурна освіта сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в способі життя, культурних цінностях, орієнтирах і відносинах народів, звертається увага на важливість прояву учнями толерантності і взаєморозуміння [International Encyclopedia of Education. – Oxford, Pergamont House, 1994].

Безумовною цінністю, базисом полікультурної, поліетнічного буття служить *толерантність*, яка в сучасній філософській інтерпретації розуміється як терпимість до іншого роду поглядів, звичаїв, звичок. Толерантність необхідна відносно особливостей різних народів, націй і релігій [Краткая философская энциклопедия – М., 1994. – С.457]. В.Б.Новичков справедливо підкреслює, що у сфері освіти, де чималу роль відіграють світоглядні установки суспільства, толерантність виступає як соціально-освітній імператив» [4, с. 38].

У толерантному суспільстві (середовищі) вища школа як соціокультурний інститут, що володіє специфічними культурно-освітніми засобами, зобов'язана сприяти проектуванню полікультурного простору, формуванню полікультурного мислення і розвитку культури міжнаціонального спілкування. Розвинена поліетнічна культура студента значною мірою залежить і від того, наскільки для педагога це поняття стане його внутрішньою позицією, знайде свою соціально-освітню значущість, сприйметься ним як цінність разом з іншими загальнолюдськими цінностями (життя, свобода, гуманізм).

Н.Б.Крилова [2] вводить поняття «мультикультурний», яке є, на її думку, більш містким і відповідним принципу діалогу і взаємодії культур, їх переплетеній численності. «Мультикультуралізм, - зазначає автор, - один з провідних принципів сучасної соціальної політики, в основі якої лежить визнання складноструктурованої численності культур; їх додатковості; необхідності діалогу й організації умов для спільної діяльності різноманітних, рівноправних і рівноцінних культур, до яких би «малих», «великих» народів або соціальних стратів вони не належали» [2, с.198].

Полікультурна освіта спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують в даному співтоваристві, на передачу цієї спадщини й інноваційних новостворених молодому поколінню. Полікультурна освіта культуродоцільна за своєю суттю, оскільки культура не привноситься в освіту ззовні, а живить її, наявна в ній постійно, привчаючи студентів бачити багатство культурної «мозаїки», сприймати сучасний культурний процес як «закономірну еволюцію безлічі людських співтовариств».

До науково-педагогічного обігу увійшло поняття «*мультикультурний простір освіти*», що означає динамічну систему різновеликих і різномістовних культурних полів взаємовпливу і взаємодії суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного і субкультурного досвіду [5, с.58]. Складовими елементами мультикультурного простору освіти служать суб'єктний культурний досвід, характер культурних інтересів, обсяг культурної інформації, включений в освіту.

підготовки студентів педагогічних ВНЗ. **Завдання** – розглянути полікультурну освіту як одну з умов підвищення професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

**Аналіз останніх публікацій.** У педагогічній науці проблемам моделювання змісту вищої освіти були присвячені роботи таких дослідників, як А.М.Алексюк, В.П.Андрущенко, Е.С.Барбіна, С.У.Гончаренко, В.Г.Кремень, В.С.Лутай, Н.Г.Нічкало, В.В.Сериков і ін. Педагогічний професіоналізм в системі освіти вивчався в роботах І.Д.Багаєвої, Л.К.Гребенкіної, В.М.Гриньової, І.Ф.Ісаєва, Н.В.Кузьміної, І.П.Підласого, О.М.Пехоти, О.П.Рудницької, В.О.Сластьоніна і ін. Питаннями полікультурної освіти займалися такі учені, як Е.В.Бондаревська, Г.І.Гайсіна, Б.С.Гершунський, Г.Д.Дмитрієв, Н.Б.Крилова, А.П.Ліферов, В.Б.Новичков, Н.С.Розов.

**Невирішені аспекти загальної проблеми.** Проте питання, що стосуються дослідження полікультурної освіти в процесі професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ, сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Розглянемо цей аспект детальніше.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «Полікультурна освіта» введене в науковий обіг західними ученими в 70-ті роки ХХ століття. Процеси культурної конвергенції, з одного боку, і формування в індустріально розвинених державах поліетнічних і багатомовних суспільств, з іншого боку, виявили комплекс невирішених проблем, пов'язаних із спілкуванням і взаємодією людей, що належать до різних етнічних і інших культурних груп. Особливої актуальності набуває пошук механізмів соціалізації особистості в ситуації контакту культур.

Освіта як інститут, що забезпечує засвоєння підростаючими поколіннями соціокультурного досвіду, стала розглядатися в суспільних і педагогічних колах як ефективний засіб розвитку «міжкультурної компетенції особи» і гармонізації відносин у поліетнічному соціумі.

Розвиток освітньої практики і необхідність її теоретичного обґрунтування зумовили істотну еволюцію поняття «полікультурна освіта». Уперше це поняття дане в Міжнародному педагогічному словнику (1977). У понятті констатується ситуація взаємодії того, хто навчається, з незнайомими для нього елементами культури й інокультурними реаліями, проте не розкривається мета і функції полікультурної освіти. Більш повно це поняття характеризується в Енциклопедії педагогічних досліджень США (Дж.Бенкс, 1982) і в Міжнародній енциклопедії освіти (Х.Екstrand, 1985). У поняттях, запропонованих названими ученими, виділені такі функції полікультурної освіти, як створення рівноцінних умов для навчання носіїв етнокультурних меншин і прилучення учнів до культур, домінуючих у поліетнічній державі, а також до культурного надбання зарубіжних країн.

У Міжнародній енциклопедії освіти (1994) полікультурна освіта визначається як освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою. Мета полікультурної освіти – сприяти зростанню взаєморозуміння і взаємодії

фольклористів із світовими іменами: П.П.Сокальський, Ф.М.Колесса, К.В.Квітка, В.Г.Гошовський, С.Й.Грица тощо Зусиллями сотень збирачів за 200 років було записано десятки тисяч українських народних мелодій, що створило міцну наукову й документально-історичну базу для наукового вивчення та становлення фольклористичних дисциплін у системі вищої музичної освіти України.

Наукова робота в галузі фольклору і фольклористики вищих музичних навчальних закладів дуже помітно зрушила вже з кінця 1980-х років, але особливо інтенсивно дістала розвиток починаючи з 1990-х років. Безперечним лідером у виведенні університетської музично-фольклористичної науки на європейські позиції стала Львівська консерваторія ім. М.В.Лисенка. Професор кафедри української музики та народної творчості Б.С. Луканюк (зараз – кафедра музичної фольклористики) започаткував щорічні наукові конференції під остаточною назвою (вона три роки уточнювалася) “Конференція дослідників народної музики червононоруських (галицько-володимирських) та суміжних земель”. Перша конференція відбулась у 1990-у році у Львові. Що важливо, усі матеріали конференції (а їх проведено вже дванадцять) видано.

Про значення Львівських конференцій варто процитувати думку одного з дослідників історії української музичної фольклористики: “Львівські наукові конференції є (будемо сподіватися) постійно діючим центром, насамперед форумом високого рівня організації, наукової зорієнтованості й перспективності. Конференції насамперед є трибуною дослідників середнього й молодшого покоління” [8, 34].

На нашу думку, слід підкреслити одну вкрай важливу особливість Львівських наукових конференцій: практично усі її організатори та учасники є (або у той час були) викладачами та аспірантами вищих та середніх навчальних музичних закладів, а їх діяльність була переважно пов'язана з викладанням або дослідженням українського музичного фольклору. Серед учасників та організаторів конференцій були відомі вчені – професори, доктори мистецтвознавства, а саме: І.В.Мацієвський (С.-Петербург), С.Й.Грица, Я.П.Мироненко (Кишинів), А.І.Іваницький, професори Б.С.Луканюк, З.Пшеремський (Варшава), О.І.Мурзина, А.Ф.Завальнюк, Н.П.Супрун, Б.І.Яремко тощо, закордонні учасники й доповідачі – академік М.Мушинка (Словаччина), один з директорів радіо “Свобода” В.Мороз (Німеччина), професор Гарвардського університету США (та університету ім. Т.Шевченка в Києві) доктор музикології Вільям Нол і багато інших відомих і молодих дослідників та викладачів музичного фольклору.

Наступне суттєве питання – це поява періодичних та неперіодичних видань вищих навчальних закладів. У 1995 році було видано “Збірник наукових та науково-методичних праць” кафедри фольклору та етнографії Київського національного університету культури і мистецтв [3]. У збірнику було вміщено статті викладачів кафедри з актуальних питань музичної фольклористики, історії культури, методики викладання музично-

фольклористичних дисциплін. У 1998 році Проблемною лабораторією музичної етнографії та кафедрою музичної фольклористики Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського опубліковано 1-й випуск збірника наукових праць під назвою “Проблеми етномузикології” [9]. В анотації сказано, що збірник об’єднує дослідження науковців Києва та Львова, “охоплює широке коло проблем та методичних підходів, характерних для української етномузикології кінця ХХ ст.”, а також наголошено, що його “матеріали можуть бути використані в навчальних курсах, що вивчають народну музичну культуру” [9, 2]. Тобто, музично-фольклористична наука ВНЗ свідомо орієнтується на потреби навчальної практики.

Велику роль у наукових та науково-педагогічних дослідженнях фольклористів України відіграють “Наукові записки” Тернопільського державного педагогічного університету. Поряд з Львівськими науковими конференціями, розглянутими дещо вище, це періодичне видання належить до провідних за авторством, регулярністю виходу, різноманітністю рубрик “Записок”. Ці “Записки” не належать до суто фольклористичних, але вони цілком відповідають потребам науки та педагогіки про народну музичну творчість: у кожному номері існує постійна велика рубрика під назвою “Музична фольклористика”. Починаючи з 1998 року, було здійснено 11 випусків “Наукових записок”, в яких в загальній сумі опубліковано близько 80-ти статей з наукових проблем етномузикології та питань викладання музично-фольклористичних дисциплін. Це надзвичайно значна кількість. Тому Тернопільські “Наукові записки” поряд з Львівськими конференціями зараз є головною науковою і науково-методичною трибуною дослідників та викладачів музичного фольклору. Для прикладу торкнемося останнього випуску “Наукових записок”. У ньому опубліковано 6 статей в розділі “Музична фольклористика”, серед них – дослідження про історію лірництва, проблеми фольклоризму у творчості композитора М.І.Вериківського, фольклористичні дослідження Півдня України, проблеми використання удосконалених народних інструментів у професійній та навчальній практиці тощо [7, 71 - 97].

Не менший інтерес і не менше значення для розвитку музичної фольклористики ВНЗ мають наукові монографії, науково-методичні видання. Так, Львівська державна музична академія ім. М.Лисенка видала монографію І.М.Довгалюк “Осип Роздольський: Музично-етнографічний доробок” [1] про одного з найвідоміших у Європі збирачів народної музики. Робота є дуже потрібною в курсі музичної фольклористики, у темі про роботу етнографічної секції Наукового товариства ім. Т.Г.Шевченка у Львові наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. О.П.Макаренко, опублікував першу роботу – навчальний посібник про музичну культуру мало дослідженого регіону Північного Причорномор’я - “Нариси з історії етномузичної культури Півдня України” [5]. Цей навчальний посібник цінний тим, що у ньому вперше подаються матеріали до вивчення фольклорних культур українців причорномор’я, росіян-старообрядців, болгар, євреїв, німців, шведів і кримських татар, що проживають в

**Резюме.** У даній статті розглядаються особливості цілей студентів спеціалізованого факультету у зв’язку з особовою зрілістю, встановлені види домінуючих цілей в їх діяльності. Для осіб зрілих такими є альтруїстичні, професійні.

**Ключові слова:** мотиви, потреби, цілі, особова зрілість.

#### **Література**

1. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі; початкова ланка / За ред.В.І Бондаря, В.В.Засенка). – К, 2004.
  2. Дмитриева О.А. Особливості потребісно-мотиваційної сфери психосоціально зрілих і психосоціально незрілих особливостей // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С.8-13.
  - 3.Кант И. Собр.соч. т.4. – М, 1967.
  4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. –М., 1997.
  5. Ткаченко В.Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников – К.,2004.
- Подано до редакції 12.12.2006

УДК 376

## **ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ**

*Тушева Вікторія Володимирівна,  
доцент*

*Харківський національний педагогічний університет  
ім. Г.С.Сковороди*

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття процеси гуманітаризації і гуманізації освіти розвиваються в багатокультурному і взаємозалежному світі. Культурна різноманітність суспільства вимагає нового мислення в загальнодержавному і планетарному масштабах, що зумовило виникнення парадигми полікультурної (мультикультурної) освіти. В умовах розширення міжнародного економічного, наукового і культурного співробітництва, швидкого зростання комунікативних мереж, масовій міграції населення на планетарному рівні найважливішим чинником розвитку особистості сучасної людини стає культурний плюралізм. У зв’язку з цим виникає необхідність вирішення проблеми реформування освіти завдяки створенню в соціумі умов для виховання особистості, здатної бачити в культурному різноманітті джерело духовного прогресу.

Суспільство, що демократизується, не може залишатися закритим. Прагнучи до відвертості, воно неминуче долає «монологічність буття» і розвиває діалогічність способу життя, налагоджуючи зв’язки між різними державами, культурами і народами, соціальними групами і релігіями.

Так, у Доповіді міжнародної комісії з освіти, підготовленої експертами ЮНЕСКО під головуванням Ж.Делора (1997), підкреслюється, що «освіта повинна сприяти народженню нового гуманізму, важливою рисою якого є етика і в якому значне місце приділяється знанню і повазі культур і духовних цінностей різних цивілізацій» [6. с.53]. Аналіз матеріалів комісії дає підставу вважати, що в даний час в ряд пріоритетних завдань педагогіки і школи світової спільноти висувається полікультурна освіта молоді, яка навчається.

**Мета роботи** – дослідити проблему підвищення професійної

Аутичные	0,09	0,04
альтруистические	0,11	-

Следовательно, надо полагать, что структура личностной зрелости наполняется содержательными целями по мере его все большего включения в различные виды деятельности. Разумеется, это осуществляется не под внешним давлением, а как процесс интериоризации в ходе освоения социумом. И, по-видимому, чем он многообразнее, тем больше возможностей для выбора и апробирования целей создается у субъекта.

Таким образом по тем целям, которые выбирает личность и пытается их апробировать становится понятным какие области действительности для нее являются более освоенными или отражают ведущие психологические тенденции возраста. Так поступление в институт дает возможность расширить когнитивное пространство, а также расширяет поле общения и выбора партнера для общения. Возможно это и определило их область целеполагания, выразившееся в проявлении когнитивных, аффилиативных и профессиональных целей. А проявление целей, направленных на самосовершенствование, на личностный рост, обнаруженных в профиле личности студентов, имеющих ограниченные функциональные возможности указывает на их развивающуюся транспективу.

В индивидуальном профиле целеполагание имеет большой разброс. У значительной части студентов (68%) проявляется достаточно высокий уровень целеполагания, наличие глубокой перспективы с выраженной дифференциацией, с доминирующими профессиональными, альтруистическими и когнитивными целями. Это указывает на развитую транспективу личности. Для меньшей части испытуемых (32%) присуща временная перспектива, но слабо выражена дифференциация целей и доминирующими целями выступили материальные, гедонические и защитные. У 5% испытуемых вообще перспектива личности не выражена.

**Выводы.** Для студентов специализированного факультета, проходящих реабилитацию в специализированном центре целеполагание приобретает важнейшее значение, поскольку развитие целеполагания тесно связано с личностным ростом, личностной зрелостью. Именно развитие целеполагания расширяет возможности освоения социумом, приобретения социального и интеллектуального опыта.

**Резюме.** В данной статье рассматриваются особенности целей студентов специализированного факультета в связи с личностной зрелостью, установлены виды доминирующих целей в их деятельности. Для личностно зрелых такими являются альтруистические, профессиональные.

**Ключевые слова:** мотивы, потребности, цели, личностная зрелость.

**Summary.** In this article the features of aims of students of the specialized faculty are examined in connection with personality maturity, the types of dominant aims are set in their activity. For personality mature such are altruistic, professional

**Keywords:** reasons, necessities, aims, personality maturity.

означеному регіоні.

Зрозуміло, серед видань музичних ВНЗ привертають увагу “Хрестоматії” з курсу музичного фольклору. Слід відзначити, що перші хрестоматії було створено педагогами музично-педагогічних факультетів та було опубліковано кілька хрестоматій, серед яких привертають увагу “Українські родинно-обрядові пісні” [2]. Цінність саме цієї хрестоматії полягає в тому, що у ній вміщено авторські записи упорядників. Тобто, вводяться у користування матеріали, до того невідомі або відомі у варіантах. Сказане стосується й іншої хрестоматії згаданих авторів – “Українські народні ліричні пісні” [2].

Окреме місце займають науково-фольклористичні збірники чіткого тематичного спрямування. Вони засвідчують зрілість фольклористики ВНЗ і готовність підіймати та вирішувати складні комплексні проблеми дослідження народної музики. Вивченню народної музичної культури Західного Поділля присвячено збірник статей і матеріалів Львівської музичної академії ім. М.В.Лисенка [10]. До збірника включено матеріали теоретичного, польового та історично-музикознавчого дослідження народної музики Західного Поділля, пісенної та інструментальної культури. Та ж Львівська музична академія видала унікальні матеріали з практично втраченої традиції – “Лірницькі пісні з Полісся” [4]. Найбільш повну комплексну методику вивчення фольклорної традиції представлено у “Матеріалах фольклорно-етнографічної експедиції “Муравський шлях – 97” [6], здійсненої викладачами Харківської академії культури.

Три найбільш показові видання комплексного і системного спрямування представили Галичину, Волинь і Слобожанщину. До них слід приєднати згадані вище видання з Причорномор’я, Полісся, Поділля, Київщини та інших регіонів, а також відзначити участь у музично-фольклористичній роботі вищих музичних навчальних закладів України та представників інших держав – Словаччини, Німеччини, Польщі, США.

**Таким чином,** університетська музично-фольклористична наука кінця 80-х – початку 2000-х років має ряд інших вагомих і цікавих здобутків. Причому, вони наскільки численні й значні, що це може бути темою спеціального наукового дослідження. Тому ми висвітлили лише кілька магістральних ліній розвитку музичної фольклористики у ВНЗ. Дві з цих ліній розвитку музичної фольклористики ми проаналізували: це науково-методичні семінари викладачів музичного фольклору і Львівські наукові конференції. Однак відчутно, що робота з музичного фольклору – як навчальна, так і особливо наукова – незважаючи на вагомий здобутки, все ж потребує координації. Бажано було б створити координаційну раду з питань викладання, вивчення та пропаганди народної музики.

**Summary.** The article analyses scientific research work in the sphere of gathering and processing Ukrainian folklore massifs of higher music educational establishments of Ukraine. Et characterises periodical and nonperiodical editions, monographs, collections on the problems of music study of folklore and teaching of music-folklore branches of science: «Problems of ethnomusicology» of P. Chaikovsky National Music Academy, «Scientific proceedings» of

Ternopil State Pedagogical University, complex research of folklore and ethnography similar to fundamental collective research of Kharkiv Academy of Culture «Muravsky Shliarh – 97» and many others.

**Keywords:** musical education, musical folklore, music ethnography, monographies, periodical and nonperiodical editions, scientific research work.

**Резюме.** В статье проанализирована научно-исследовательская работа высших музыкальных учебных заведений Украины в сфере сбора и обработки украинского фольклорного массива.

Охарактеризованы периодические и непериодические издания, монографии, сборники с проблем музыкальной фольклористики и преподавания музыкально-фольклористических дисциплин: «Проблемы этномузикологии» Национальной музыкальной академии им. П. Чайковского, «Научные записки» Тернопольского государственного университета, комплексные исследования фольклора и этнографии подобны фундаментальному и коллективному исследованию Харьковской академии культуры «Муравский путь – 97» и многие другие.

**Ключевые слова:** Музыкальное образование, музыкальный фольклор, музыкальная этнография, монографии, периодические и непериодические издания, научно-исследовательская работа.

**Резюме.** У статті проаналізовано науково-дослідну роботу вищих музичних навчальних закладів України у сфері збирання та опрацювання українського фольклорного масиву. Охарактеризовано періодичні та неперіодичні видання, монографії, збірники з проблем музичної фольклористики та викладання музично фольклористичних дисциплін: «Проблеми етномузикології» Національної музичної академії ім. П.Чайковського, «Наукові записки» Тернопільського державного педагогічного університету, комплексні дослідження фольклору та етнографії на зразок фундаментального колективного дослідження Харківської академії культури «Муравський шлях – 97», та багато інших.

**Ключові слова:** музична освіта, музичний фольклор, музична етнографія, монографії, періодичні та неперіодичні видання, науково-дослідна робота.

#### Література

1. Довгалюк І. Музично-етнографічна діяльність Осипа Роздольського. – К.: Родовід, 1997. – 49 с.
2. Дубравін В.В., Дубравіна В.Г. Українські родинно-обрядові пісні. Хрестоматія. Навч. посібн. для муз.-пед. фак-тів. – Ч.2. – Ніжин: НДП, 1995. – 91 с.
3. Збірник наукових та науково-методичних праць кафедри фольклору та етнографії / Упоряд. А.Іваницький. – К.: КДК, 1995. – 146 с.
4. Лірницькі пісні з Полісся. Матеріали до вивчення лірницької традиції / Зап. О.Ошуркевича. – Рівне: ЛДМА, 2002. – 140 с.
5. Макаренко О.П. Нариси з історії етномузичної культури Півдня України. Навч. посібник. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – 168 с.
6. Матеріали фольклорно-етнографічної експедиції «Муравський шлях-97» (по селах Богодухівського, Валківського, Краснокутського та Нововодолазького районів) / Упоряд.: Красиков М.М., Олійник Н.П., Осадча В.М. та ін. – Харків: ХДК, 1998. – 360 с.
7. Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-т. ім. В.Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. – № 2 (11) / Ред. колегія: Б.О.Водяний, С.Й.Грица, А.І.Іваницький та ін. – Тернопіль – Київ: ТДПУ, 2003. – 100 с.
8. Пальоний В.І. Історія української музичної фольклористики (1960 – 90-ті роки). – К.:

Таблица 1

Потребности	Личностно зрелые	Личностно незрелые
А-потребность самореализации	0,49	0,01
Б-потреб. в контактах и любви	0,12	-
В-потреб. в личностном росте	0,76	-
Г- в снятии напряжения	-	-
Д-матер.потреб	0,01	0,05
Е-потреб в самоутверждении	0,84	-
Ж-потреб. в независим	0,06	-
З-альтруистическая потребность	0,65	-
И-интерес к познанию	0,03	-
К-потреб.в физич.разв.	0,02	0,03
Л-потребн.в безопасн	0,01	0,05

По данным исследования можно было определить лиц, относящихся к личностно зрелым - их 16 чел и 4 чел. личностно незрелые. Основные показатели личностной зрелости проявились у студентов., которые в своих ответах указывали на мотивы личностного роста, самоутверждения, профессионального роста, альтруистические мотивы и отсутствовали ответы, связанные с потребностью в безопасности. Нужно отметить еще такую особенность для ответов этих студентов: выраженная потребность в улучшении своего здоровья. Для личностно незрелых характерны ответы, указывающие на выраженную потребность в безопасности, потребность в защите (0,05), а также выразительно представлена потребность в удовольствии (0,08). Для личностно зрелых, как показатель ее выраженности, представлены потребность в личностном росте, в познании, в профессиональном становлении, в самоутверждении, альтруистические потребности, потребность в независимости. Так, об этом говорят ответы студента М.Р. (19 лет, 1-й курс) «хочу, чтобы меня обучали хорошие и грамотные специалисты», «пойти учиться в аспирантуру», «быть лучшим и хорошо решать избранное мною дело». И пример, указывающий на еще не состоявшуюся мотивационно-потребностную сферу «выиграть в лотерею», «хочу очень многое», «чтобы не ругали» и т.д.

Как показывают данные исследования личностное развитие находится в прямой зависимости от ведущих целей деятельности личности. Так данные теста Ж.Нюттена соотносились с данными теста-опросника и было выявлено, что для личностно зрелых ведущими были цели следующего порядка: цели альтруистические, личностного роста, профессиональные, когнитивные, самоутверждения. Их показатели значительно выше, чем у личностно незрелых.

Таблица 2

Ведущие цели	Личностно зрелые	Личностно незрелые
материальные	0,04	0,19
гедонические	0,02	0,16
аффилятивные	0,08	-
профессиональные	0,18	-
когнитивные	0,26	-
Личностного роста	0,16	-



личности. Формирование зрелой личности идет через восхождение от «низших» к «высшим» потребностям в иерархии потребностной сферы личности. Личностный рост Маслоу рассматривает как последовательное удовлетворение высших потребностей. Если личность способна справиться с реализацией базовых потребностей по мере их возникновения, ее энергия все больше готова высвободиться для самоактуализации. Уже само по себе стремление к более высоким потребностям и ценностям указывает на наличие личностной зрелости [2]. Таким образом изучение связи между психосоциальной зрелостью и развитием целеполагания у субъекта является актуальным для решения проблемы формирования социально адаптированной и гармоничной личности. Гипотезой нашего исследования стало предположение, основанное на теоретической модели Маслоу, А.Н.Леонтьева, Леонтьева Д.А., Рубинштейна С.Л. о том, что структура потребностно-мотивационной сферы психосоциально зрелой личности будет отличаться от психосоциальной незрелой прежде всего иерархией целей. Личностная зрелость будет характеризоваться преобладанием целей в саморазвитии, познании и снижении целей в защите.

Для исследования была использована методика Ж.Нюттена незаконченных предложений [5], а также специально разработанная «анкета изучения потребностно-мотивационной сферы личности» [2], а также рисуночные пробы. Тест-опросник личностной зрелости включает в себя пять аспектов, которые характеризуют социальную зрелость, к которым относятся:

- 1) мотивация достижений, которая указывает на стремление к максимально полной самореализации;
- 2) отношение к своему «я»;
- 3) чувство гражданского долга, потребность в общении, коллективизм;
- 4) жизненная позиция;
- 5) способность к психологической близости с другими людьми, эмпатия, добродушие.

Анкета построена по принципу выбора между одиннадцатью потребностями-мотивами, который осуществляется с помощью метода парных выборов.

Все одиннадцать потребностей-мотивов представлены в форме соответствующих утверждений. В анкете были представлены следующие потребности: потребность в самодемонстрации, потребность в сопричастности, контактах и любви, потребность в личностном развитии, потребность в снятии напряжения, потребность в материальном достатке, потребность в самоутверждении, в признании и самоуважении, потребность в независимости, альтруистическая потребность, потребность в познании, потребность в физическом развитии, потребность в безопасности.

В исследовании принимали участие 20 чел., студентов 1-2 курсов специализированного факультета Крымского гуманитарного университета. Результаты исследования представлены в табл. 1.

КДК, 1997. – 58 с.

9.Проблеми етномузикології. Зб. наук. праць / Упоряд. О.Мурина. – К.: НМАУ, 1998. – 338 с.

10.Традиційна народна музична культура Західного Поділля: Зб. статей і матеріалів / Ред.-упоряд.: О.Смоляк, В.Коваль. – Тернопіль: Астон, 2001. – 80 с.

Подано до редакції 07.02.2007

УДК 371.035

## **РОЛЬ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ДЕВІАНТНИХ ДІТЕЙ ТА НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ У ПРАКТИЦІ ЇХ ВИХОВАННЯ**

*Квітковська Ніна Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології*

*Миколаївський державний університет імені В.О.Сухомлинського*

**Постановка проблеми.** Українська національна школа у сучасний період вирішує питання, поставлені у національній доктрині розвитку освіти, в якій визначені завдання високоморальної і інтелектуально розвиненої нової людини. В той же час педагоги-вчені практики відзначають, як щороку ускладнюється і повертає до себе увагу проблема появи значної кількості занедбаних, важких у вихованні дітей і підлітків з деструктивною поведінкою, які не дають можливості вчителям і вихователям ефективно працювати, однокласникам – одержувати повноцінне знання, їх поведінка є загрозливою для всього суспільства.

Дослідниками-педагогами, психологами, медиками, юристами – виявлені причини та умови, за яких з'являються відхилення у поведінці дітей; описані різні види цих відхилень; зроблені численні спроби їх класифікувати і типізувати, що свідчить про складність і актуальність вирішення проблеми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Починаючи з кінця XIX ст. та протягом XX ст. багато вчених досліджували проблеми важковихованості дітей і підлітків. Ще у 1899р. у Санкт-Петербурзі вчений П.Ф.Каптерев видав наукову працю "О природе детей", де вперше описує різновиди відхилень дитячої поведінки [1, с.3-59]. Пізніше, на початку XX-го ст. проблему продовжували розробляти П.П. Блонський, Є.О.Фортунатов, С.Т.Шацький, Н.К.Крупська, та особливо плідно - видатний український педагог-новатор і вчений А.С.Макаренко.

У 70-80-і роки XX-го ст. у колишньому СРСР з'являється велика кількість робіт російських вчених (Л.Дунаєвої, С.Зіганшина, Ю.Зотова, Л.Зюбіна, Г.Медведева, Л.Божович, О.Белкіна, О.Кочетова, М.Молчанова, І.А.Невського, Е.Натансона, Л.Сагатовської, В.Крутецького та багатьох інших).

В Україні розробка проблеми більш активного розвитку набула в кінці 70-х-90-ті рр. в працях Е.Погрібняк, В.Трегубова, Л.Янкіної, М.Панченка, М.Фіцули, Є.Петухова, Н.Касярум, І.Козубовської, І.Дьоміної, В.Слюсаренка, В.Татенка, І.Бистрицького та інших.

В останні роки з'явилися роботи вчених О.Бандурки, В.Тюріної, О.Федоренко, О.Власової, В.Галузяк, М.Сметанського та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Вченими доведено, що головною

причиною деструктивної поведінки дитини є неблагонадійна, неблагополучна сім'я, де батьки нерідко самі мають асоціальну поведінку, застосовують непедагогічні методи, де панує байдужість і жорстокість до дітей та інших родичів, тяжка психологічна атмосфера, низька культура батьків, або навпаки - потакання примхам, освічених і культурних батьків. Все це виштовхує дитину з родини, вона тікає з дому, який для неї став непривабливим, і починає жити на вулиці, бродяжити, жебракувати, а далі - красти, палити, пити, вживати наркотики і т.д. У минулому році зареєстровано в Україні 200 тис. безпритульних дітей, але практики вважають, що їх значно більше.

Однак і досі в деяких питаннях даної проблеми нема єдності. Найперше – це питання термінології. Відсутня спільна думка про те, як слід називати проблемних дітей та їх родини. Різні автори вживають такі терміни щодо дитини: "важка", "важковиховувана", "педагогічно занедбана", "з відхиленням поведінки", "асоціальна поведінка", "антигромадська", "девіантна", "делінквентна" чи ін. Щодо батьків зустрічаються назви "наблагополучна", "неблагонадійна", "проблемна", "кризова" родина. Нам здається, що найбільше смислове навантаження мають терміни "педагогічно занедбаний" і "важковиховуваний". Відносно батьків, на нашу думку, поки що не знайдено влучної назви, тому ми користуємось словами "неблагополучна" та "неблагонадійна" родина, що фактично є калькою з російської мови.

Таму **мета статті** – систематизувати термінологію та виявити напрями роботи з напрямку ранньої діагностики девіантних дітей та неблагополучних сімей у практиці їх виховання.

Серед дослідників також немає спільної думки про типи дітей з відхиленнями у поведінці. Кожен автор пропонує виходити з тих мотивів, які він вважає головними. Нерідко пропонується настільки велика кількість таких типів і груп, що спеціалісти-практики не в змозі ними користуватись. А.Белкін пропонує структуру визначення морального розвитку учня, яка складається з 22 видів взаємин, 36 зв'язків та 70 кроків [2, с.273]. Ми згодні з М.М.Фіцулою, який поділяє соціально занедбаних (але фізично і психічно здорових дітей, підлітків і юнаків, про яких йдеться в роботах усіх авторів даної проблеми), на 4 групи: 1) важковиховувані; 2) педагогічно занедбані; 3) правопорушники; 4) неповнолітні злочинці.

Такий поділ цілком виправданий як теоретично, так і практично: помірне число типів (4), відповідні і зрозумілі їх назви на державній мові країни.

Однак ми вважаємо, що послідовність ступенів розвитку занедбаності дитини, висловлена автором, не відповідає послідовності розвитку деструктивності поведінки дитини, а характеристики розвитку підлітків 3-го і 4-го типів відсутні зовсім [7, с.6].

Як відомо, діти не народжуються ні важковиховуваними, ні злочинцями, хоча й мають деякі генні чи інші риси, які підлягають вихованню. Отже, при неправильному, непедагогічному вихованні, або його відсутності, дитина стає занедбаною - педагогічно занедбаною - що є

В соответствии с законом Украины «Про освіту», Законом Украины «про соціальну роботу з дітьми та молоддю», постановлений Кабінета Міністрів України «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» [1] і других правових документів проблема соціальної адаптації і реабілітації с совместным обучением и воспитанием детей-инвалидов требует особой квалификации и специализации. Для работы с таким контингентом детей необходимо учитывать их психологические особенности, среди которых важная роль принадлежит целеполаганию, поскольку именно от него зависит как личностное, так и интеллектуальное развитие личности. Данное исследование выполнялось на реабилитационном центре при специализированном факультете КГУ. Задачей исследования было изучение целеполагания у студентов, обучающихся на специализированном факультете КГУ.

**Цель исследования** рассмотреть особенности целеполагание студентов специализированного факультета в их связи с развитием личности студентов с ограниченными функциональными возможностями.

**Изложение основного материала.** Мы считаем, что способность строить план будущего или антиципация лежит в основе личностного развития и может выступать показателем личностного роста, личностной зрелости.

Психосоциальная зрелость личности – это такой уровень развития структуры ее самосознания и личностных качеств, который не только обеспечивает эффективную адаптацию, направленную на удовлетворение базовых потребностей (витальных, потребности в безопасности, материальных благах и т.д.) но и не блокирует ее стремления к реализации высших потребностей в истине, альтруизме, красоте, самоактуализации [1].

Эффективная адаптация – это возможность справляться с трудностями жизни более конструктивными и социализованными средствами, разработанными в социуме. В истории и современной психологии З.Фрейд впервые проанализировал особенности зрелой личности в рамках психосексуальных стадий развития. В современной глубинной психологии зрелая личность включает в себя прежде всего чувство собственного «Я», способность объективного взгляда на собственное «Я», способность складывать удовлетворение желаний и переносить их фрустрацию, адекватный контроль над импульсами и влечениями, способность к адекватному выражению эмоций, базовое доверие к миру, зрелость объективных отношений, способность к логическому и понятийному мышлению, адекватность, гибкость и зрелость психических защитных механизмов и относительная автономность [2].

Существенный вклад в понимание понятия «зрелая личность» сделал А.Адлер, который считал, что основным критерием личностной зрелости выступает социальный интерес в противоположность эгоистическому интересу. В дальнейшем понятие «зрелая личность» уточняется в работах Г.Олпорта и К.Роджерса. Более полную характеристику зрелости личности дает А.Маслоу, рассматривая через призму иерархий потребности

Новая школа, 1997. – 64 с.

8. Копнин П.В. Развитие познания как изменение категорий // Вопр. Философии. – 1965. – №11.
9. Мир философии. Человек. Общество. Культура. – М.: Политическая литература, 1991. ч.2.
10. Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. – 3-е изд. – М.: Междунар. отношения, 1995. – 560 с.
11. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
12. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.
13. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів/ За редакцією Кузінського А.І. – Черкаси: Видавництво ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. – 112 арк.
14. Соціологія культури: Навч. Посібник. // О.М.Семашко, В.М.Піча, О.І.Погорілий тощо; за ред. – К.: Каравела, Львів: “Новий світ – 2000”, 2002. – 334 с.
15. Толковый словарь русского языка. Том IV. Под редакцией Д.Н.Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 200. – 752 с.
16. Тресиддер Дж. Словарь символов./ Пер. с англ. С.Палко. – М.: Фаир-Пресс, 2001. – 448 с.
17. Филосовская энциклопедия. Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1970, т. 5. – 740 с.
18. Чумичева Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. – Ростов н/Д.: изд-во Рост. Гос. Пед. ун-та, 1995. – 272 с.
19. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
20. Энциклопедия восточного символизма. - М.: Золотой век, 1996. – 290 с.
21. Энциклопедия символизма. – М.: Олма-Пресс, 2001. – 320 с.

Подано до редакції 04.02.2007

УДК 88.6

## ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

*Ткаченко Валентина Тихоновна*

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии*

*РВНЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)*

**Постановка проблемы.** Одной из существенных особенностей сознания и функциональной характеристикой, лежащей в основании человеческой деятельности, является способность человека образовывать цели. Еще И.Кант сказал, что «человек – единственное существо на земле, которое обладает... способностью произвольно ставить цели» [3, с. 46].

Цель –это образ будущего результата деятельности, т.е. предвосхищение результата деятельности до его получения. Понятие предвосхищения в современной психологии имеет два содержательных аспекта.

В первом из них предвосхищение рассматривается как способность человека представить возможный результат действия до его осуществления, а также возможность его мышления представить способ решения до того, как она будет решена. Другой аспект антиципации связывается со способностью организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления, обеспечиваемой механизмом акцептора результатов действия, образа потребного будущего (Н.А.Бернштейн) [5].

**В статье** речь пойдет об особенностях целеполагания у лиц с ограниченными функциональными возможностями.

першим рівнем (ступенем) важковиховуваності.

На 1-ому рівні занедбана дитина з неблагополучної сім'ї незнайома з правилами і нормами моральної поведінки у дорослому і дитячому суспільстві. Вона порушує їх, часто не знаючи про їх існування. Їй невідомо, як саме потрібно себе вести "добре". Вона копіює поведінку старших у сім'ї, яка у неблагополучних родинах, як правило, брутальна, нерідко аморальна і асоціальна. Але мала дитина ще не знає цього. Так вона росте запущеною і занедбаною морально через відсутність уваги і нормального виховання у родині. Звичайно, така дитина відповідно веде себе і в дитячому садку, а далі - у школі: не хоче вчитись, порушує дисципліну, не вміє спілкуватись.

Батьки не реагують на зауваження педагогів, не цікавляться розвитком дитини, її душевним станом, моральними та матеріальними потребами.

1-ий ступінь відповідає віку дитини близько 5-6 років до 9-10 (до закінчення початкової школи). Цей період, на нашу думку, правильно і об'єктивно слід назвати "педагогічною занедбаністю".

У віці після 10-12 років дитина набуває зросту, фізичної сили, певного життєвого досвіду (у неблагополучних родинах - негативного), кмітливості, самостійності (особливо коли батьки байдужі до неї). Перехідний вік, статеве дозрівання створюють багато нових пасток для недисциплінованого, неслухняного, неорганізованого, морально нерозвиненого підлітка, який досягає більш глибокого ступеню занедбаності, влучно і зрозуміло названий "важковиховуваністю".

Проведена виховна робота з учнем не дає позитивних результатів. Педагогічна рада школи вважає необхідним взяти на облік і проводити індивідуальну виховну роботу з підлітком, який не бажає вчитись, не відвідує уроки, конфліктує з педагогами, батьками, однокласниками, порушує правила для учнів, норми моралі, прийняті у суспільстві, демонструє свою негативну поведінку, товаришує зі старшими юнаками, які курять, вживають алкоголь і наркотики, періодично здійснюють дрібні крадіжки, що свідчить про II ступінь занедбаності учня, його важковиховуваність.

Коли описана вище поведінка учня не покращується, а погіршується, він ча; сто або постійно здійснює дрібні крадіжки та інші протиправні дії - це свідчить про те, що поведінка підлітка досягла III-го ступеню і він є підлітком - правопорушником, який вже знаходиться на обліку не лише у школі, а й у інспектора кримінальної міліції у справах неповнолітніх за злісне ухилення від навчання, порушення громадського порядку і норм моралі, нерідко за вживання алкоголю чи наркотиків або токсинів, крадіжки, бійки, тілесні пошкодження, хуліганські вчинки, порушення адміністративних правил і законів, моральних норм, прийнятих у суспільстві.

Особливо агресивно у цій стадії ведуть себе дівчатка: вони вважають принадним курити, випивати, наркоманити разом з хлопцями або дорослими чоловіками, часто хворі на СНІД чи венеричні хвороби,

бувають членами асоціальних угруповань та учасниками злочинів.

До IV-ої стадії занедбаності - неповнолітній злочинець - належать підлітки, які не реагують на попередження, продовжують вчиняти злочини, не хочуть ні вчитись, ні працювати, ведуть розгульний спосіб життя. Їх поведінка стає все більш агресивною. Вони створюють свої кримінальні групи або вступають до дорослих угруповань. Спілкуються лише з подібними собі. Жорстокі стосунки, бійки, агресія, жадова "красивого життя", гроші і секс. Для цього періоду є характерним постійне скоєння злочинів та протиправна поведінка. Таким чином, на нашу думку, слід вважати правильним розподіл занедбаних дітей і підлітків, запропонований дослідником М.М.Фіцулою, але з перестановкою місцями назв перших двох ступенів: I - педагогічна занедбаність ("педагогічно занедбаний учень"); II - важковихованість ("важковиховуваний"); III - скоєння правопорушень ("правопорушник"); IV - скоєння злочинів ("неповнолітній злочинець").

Слід зауважити, що при правильному вихованні не всі педагогічно занедбані і важковиховувані стають правопорушниками і злочинцями.

Статистичні дані свідчать, що в Україні в останні роки склалась складна криміногенна ситуація. Значна частина молоді, дітей і підлітків вживають алкоголь, наркотики, токсини. Серед них висока захворюваність на СНІД. Все це свідчить про слабкість профілактичної роботи в родинах, навчально-виховних закладах, установах культури та інших організаціях, причетних до виховання молоді, а також про необхідність раннього виявлення дітей і підлітків, схильних до девіантної поведінки, та неблагополучних сімей, в яких виростають такі діти. Однак найчастіше ми виявляємо їх, коли відхилення поведінки стали звичними і постійними. Тому докладені зусилля не завжди приводять до позитивних результатів.

Для визначення рівня важковихованості дитини нами виділені 13 параметрів, які є основними видами діяльності та відношень неповнолітнього. Це навчальна діяльність та ставлення до неї. Навчальна діяльність може бути неуспішною, але ставлення до неї позитивне, чи навпаки. Так само трудова і громадська діяльність. Ці та інші основні показники, які дають повну характеристику учню, перелічені в таблиці 1.

Таблиця 1 проста і легка в користування. З її допомогою можна зробити перші необхідні висновки про занедбаність дитини в найкоротший час, підрахувавши кількість негативних оцінок.

На нашу думку, 1-3 незначних відхилень у поведінці чи взаєминах дитини, якщо вони проявляються епізодично - це нормальна поведінка нормальної здорової дитини. З такими дітьми успішно працюють батьки і педагоги.

*Початковий (I) ступінь* ("педагогічна занедбаність") підлітка, який має 4-6 негативних показників за таблицею, характеризується незначними відхиленнями в моральному розвитку, які виникають в результаті бездоглядності дитини, відсутності позитивного емоційно-психологічного клімату в родині. Слабкий контроль батьків, їх байдужість до внутрішнього світу дитини веде до втрати інтересу до навчання, незлісних порушень

відображає реальне життя усього людства в цілому і окремих культур, в силу особливостей даної системи, дитина, зустрічаючись з будь-якою річчю, пізнає уся реальність життя. З одного боку, змінює своє життя, навчається жити за цими зразками, а з іншого боку, починає створювати свої знаки і символи, характерні для своєї епохи. Натомість, не дивлячись на певну різницю знаків і символів, в їх основі лежать загальні аналогії, які в культурі називають сенсорними еталонами, специфічно відображеними в мистецтвах, до яких дитина залучається з раннього дитинства. Чим раніше дитина доторкнеться до них, тим ніжніше відгукнеться на них, тим тоніше стане її розум та піднесено душа.

**Резюме.** В даній статті розглянуто значення і місце в різних галузях наук знаків і символів культурного насліддя, дан аналіз їх ролі в формуванні особистості; збереження тих, що існують і створення нових знаків і символів, характерних для даної епохи, а також параметри, принципи і закономірності становлення їх як системи. Виділені загальні умови, створення яких сприятливо сприяють закріпленню в свідомості дитини знакової-символічної системи, а також сприяють створенню своїх власних знаків і символів.

**Ключевые слова:** знак, символ, личность, культурное наследие.

**Summary.** In this article a value and place is considered in different industries of sciences of signs and characters of cultural legacy, the analysis of their role is given in forming of personality; saving of existing and creation of new signs and characters, characteristic for this epoch, and also parameters, principles and conformities to the law of becoming them as systems. General conditions creation of which favourably assist fixing in consciousness of child of the sign-symbolic system are selected, and also instrumental in creation of the own signs and characters.

**Keywords:** sign, character, personality, cultural legacy.

**Резюме.** У даній статті розглянуто значення і місце в різних галузях наук знаків і символів культурної спадщини, даний аналіз їх ролі у формуванні особистості; збереження тих, що існують і створення нових знаків і символів, характерних для даної епохи, а також параметри, принципи і закономірності становлення їх як системи. Виділені загальні умови, створення яких сприятливо сприяють закріпленню в свідомості дитини знакової-символічної системи, а також сприяють створенню своїх власних знаків і символів.

**Ключові слова:** знак, символ, особа, культурна спадщина.

#### Література

1. Бидерман Г. Энциклопедия символов: Пер. с нем. / общ. ред. и предисл. Свенцицкой И.С. – М.: Республика, 1996. – 335 с.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М., 1994. – 86 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М., 1956.
4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия – М.: Эксмо-Пресс, Эксмо-Маркет, 2000. – 736 с.
5. Зеличенко А.И. Психология духовности. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 400 с.
6. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 462 с.
7. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е.Щурковой. – М.:

відношень – у цьому випадку форма моделі збігається з типом змісту, що в ній відображений, потім переходити до моделювання тимчасових відношень, ще пізніше – до моделювання всіх інших типів відношень (механічних, звуковисотних, соціальних, математичних), завершуючи логічними;

2) доцільно починати з моделювання одиничних конкретних ситуацій, а пізніше з побудови моделей, що мають узагальнений зміст;

3) слід починати з іконічних, які зберігають певну зовнішню схожість з об'єктами, що моделюються, перехід до моделей, що є умовно – символічними зображеннями відношень (за типу кіл Ейлера, графіків тощо);

4) навчання моделювання здійснюється легше якщо воно започатковується з використання готових моделей, а потім їх побудови [2, с. 61].

На думку Р.М.Чумичової, наочне моделювання, що містить в собі певні знаки і символи, також є специфічною формою опосередкування мисленнєвої діяльності в дошкільному віці і вже сформованим в умовах спеціального навчання, виступає однією із загальних інтелектуальних здібностей. Відтак, символ – точний, кристалізований засіб вираження змісту [18, с. 121].

Саме тому, використовуючи мову символів, правомірно припустити, що життя суспільства, в межах якого відбувається діяльність освітньої установи (ДНЗ), складається циклічно. Звідси впливають загальні умови становлення у свідомості дитини знаково-символічної системи. А саме:

1. *Доступність*, що виражається у відповідному оточенні дитини. Культура і мистецтво, які розуміються як засоби зберігання і передавання цінностей загальнолюдського досвіду, є базовою основою формування емоційного світу дошкільника.

2. *Интерес*, що є найкращим поштовхом до зустрічі, спілкування і створення знаково-символічної системи. Знаково-символічна основа культури і мистецтва не тільки дозволяє дитині пізнати світ на більш вищому рівні його усвідомлення, але й «одухотворити» його інтелектуальну сферу, забезпечити рівновагу емоційного стану.

3. *Повторення*, що виражається в постійному підживленні інтелектуальної сфери дитини духовною спадщиною свого народу. Знаки і символи культури є найбільш стійким явищем людського життя, оскільки деякі з них збереглися та передалися новими поколіннями у своєму первісному вигляді. У педагогіці розглядаються загальнолюдські символи, які не знають ніяких мереж. Поряд з цим існують національні символи. Завдання педагога полягає у подальшому вихованні підрастаюче покоління на національних символах, при цьому враховувати значення загальнолюдських.

4. *Воля*, що виражається у розумінні та підтримці мети розвитку дитячої уяви і фантазії, що сприяє розвитку творчих здібностей, які складають основу знаково-символічної системи своєї епохи.

**Висновки.** Отже, на основі знаково-символічної системи, що

дисципліни, негативізму, нерозумної впертості, агресивності, конфліктів. Ці недоліки ще не затвердилися в поведінці та характері дитини, мають слабкий ступінь стійкості.

Негативні показники на початковому ступені спостерігаються, як правило, у навчанні, ставленні до нього, в шкільній дисципліні і конфліктах з деякими педагогами. Однак відхилення у поведінці і моральному розвитку дитини ще не виходять за межі сім'ї і школи.

*Середній (II) ступінь* ("важковихованість") може бути визначений при наявності комплексу негативних показників в основних видах взаємин і діяльності дитини, кількість яких переважає 50% і становить 7-9 негативів за таблицею 1.

Таблиця 1

Діагностика рівня занедбаності дитини

Основні види діяльності та відношень	Оцінюється знаком + або-	
1. Навчальна діяльність і відношення до неї	встигає	+
	не встигає	-
2. Дисципліна в школі	задовільна	+
	незадовільна	-
3. Захоплення та інтереси	позитивні	+
	негативні	-
4. Трудова діяльність та ставлення до неї	позитивна	+
	негативна	-
5. Громадська активність	позитивна	+
	негативна	-
6. Ставлення до себе (самооцінка)	відповідна	+
	невідповідна	-
7. Ставлення до правових і моральних норм	позитивне	+
	негативне	-
8. Ставлення до матеріальних цінностей	позитивне	+
	негативне	-
9. Спілкування в неформальних групах (з соціальною або асоціальною спрямованістю)	позитивне	+
	негативне	-
10. Взаємини з однолітками	позитивні	+
	негативні	-
11. Взаємини з педагогами	позитивні	+
	негативні	-
12. Взаємини з батьками	позитивні	+
	негативні	-
13. Ставлення до свого майбутнього	позитивне	+
	негативне	-
Стійкість проявів		
Всього негативних показників	приблизно	

При користуванні таблицею читаємо та одночасно проставляємо знаки "+" або "-", далі підраховуємо число мінусів, і встановлюємо, до якого ступеню відноситься дитина. Знаходимо відповідну графу за кількістю негативних оцінок і встановлюємо ступінь відхилень. Якість і кількість негативних проявів підлітка зростає. Такий учень вже знаходиться на обліку у інспектора кримінальної міліції у справах неповнолітніх.

*Глибокий (III) ступінь* важковихованості свідчить про скоєння підлітком правопорушень і дрібних злочинів, характеризується наявністю

майже всіх негативних показників (10-11). На цій стадії занедбаності у всіх важких школярів спостерігаються описані раніше негативні характеристики їх поведінки, які мають постійні прояви. Їх можна називати правопорушниками.

На цьому ступені підлітком продовжують займатися всі вищеназвані особи та організації. Його поведінка неодноразово розглядається на засіданні педагогічної ради школи, здійснюються виховні заходи впливу і якщо вони не були ефективними - готуються матеріали для засідання суду, який вирішує подальшу долю підлітка (у відповідності до Закону України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх" від 24 січня 1995 р.).

Отже, ефективність перевиховання важкої дитини у великій мірі залежить від ранньої і правильної діагностики, а також вибору ефективних методів у подальшому проведенні індивідуальної виховної роботи з дитиною.

Нами розроблена також діагностика встановлення ступеню сімейного не-благополуччя, виходячи з основних критеріїв, указаних у таблиці 2.

Таблиця 2

Діагностика рівня неблагонадійності родини

Основні види діяльності та відношень	Оцінюється знаком + або -
1. Склад родини	повна + неповна
2. Освіта і загальна культура батьків	висока + низька
3. Соціальна орієнтація і громадська активність	позитивна + негативна
4. Матеріально-побутові умови родини	задовільні + незадовільні -
5. Ставлення до матеріальних цінностей	розумне + нерозумне
6. Трудове виховання в родині	присутнє + відсутнє
7. Заняття та інтереси батьків у вільний час	позитивні + негативні
8. Ставлення до законів та моральних норм, їх дотримання	позитивне + негативне
9. Взаємини між батьками	позитивні + негативні
10. Ставлення до виховання дітей	позитивне + негативне
11. Вміння їх виховувати	достатнє + недостатнє
12. Взаємини з дітьми	позитивні + негативні
13. Ставлення до навчально-виховного закладу та його педагогів	позитивне + негативне
Всього негативних показників	приблизно
Стійкість проявів	

Діагностуючи сімейне неблагополуччя, ми пропонуємо встановити 3 ступені: початковий (I), середній (II), глибокий (III).

На початковому (I) ступені спостерігається приховане неблагополуччя родини. Батьки проявляють деяку активність у вихованні

попереднього досвіду, культури, який містить її знаково-символічну систему [3, с. 128]. Завдяки символу ми розвиваємо в дітей здібність до абстрактного мислення, яке А.Ф.Лосєв трактує «як ускладнене відображення реальної дійсності та навіть відображення її найбільш глибоких боків» [7, с. 50]. Вивчаючи семіотичну лінію розвитку дитини, Н.Г.Салміна відокремлює її як самостійний компонент вікових змін, оскільки вона містить якісні і кількісні перетворення. На її погляд, семіотичний розвиток характеризується певними параметрами, найбільш значущими і адекватними з яких є:

- рефлексія як усвідомлення того, що визначається, і того, хто визначає, вирізнення у предметі, що визначається і ін. Рефлексія виступає як основна характеристика, оскільки знакова функція, що з'являється на певному етапі розвитку дитини і передують розвитку символічної функції (тобто об'єктивним існуванням поділу планів, без його усвідомлення), можлива тільки з рефлексією відношень форми і змісту, що виступає необхідною умовою розвитку всіх інших складових семіотичної функції;

- інтенціональність як свідоме, довільне створення знаково-символічних засобів, позначення, надання їм відповідних функцій;

- оберненість як можливість переходу від того, що визначаємо, до того, хто визначає, і обернено, кодування і декодування одного й того самого змісту з використанням різних знаково-символічних засобів;

- інваріантність як збереження основного змісту при перекодуванні. У працях автора вказується, що будь-яке перекодування призводить до втрати істинності, зберігання якої є необхідною умовою успіху знаково-символічної діяльності [11, с. 79].

Серед принципів, що забезпечують цілеспрямоване формування знаково-символічної діяльності в дітей дошкільного віку, у працях Л.А.Венгера особливе місце займає «просторове» і «наочне моделювання». Автор виокремлює три види модельних уявлень, якими оволодівають дошкільники: заміщення елементів що моделюється змісту, засобами операції, що входить до складу наочного моделювання; побудова моделі шляхом встановлення між заміниками відношень, що відображають відношення елементів; використання моделі як засобу рішення задач. Підкреслюється, що дія наочного моделювання в його повному складі формується у результаті інтеріоризації та злиття зовнішніх дій, їх перетворення у внутрішні. Відповідно побудова і використання зовнішніх моделей перетворюється в побудову і використання функціонально ідентичної їй внутрішньої моделі – модельних уявлень. Відповідно цього в дошкільному віці можливе формування дій з трьома видами моделей і відповідно оволодіння трьома видами модельних уявлень: конкретними, такими, що відображують структуру окремого об'єкта; узагальненими, що відображують структуру класу об'єктів; умовно – символічними, що передають ненаочні відношення.

Л.А.Венгер виділив низку закономірностей системи у дошкільників, а саме:

1) розпочинати слід з формування моделювання просторових

всі речі взаємопов'язані та поєднані в єдину, універсальну та гармонійну систему, яка є, під своїми численними різновидами, відображенням власної фундаментальної єдності. Одним із результатів цього є галузь розповсюдження значення, що міститься у кожному символі: будь-яку річ можна розглядати не тільки як ілюстрацію метафізичних принципів, а також вищих рівнів дійсності.

На думку Р.М.Чумичової, найбільш розвиненою і соціально корисною для особистості виступає вербальна знакова система – природна мова, де виділяється низка характеристик, що дозволяють ставити її першою в низці знакових систем. Вона виконує одну з найважливіших функцій у діяльності (гносеологічної, комунікативної, прагматичної і ін.) – інтеграцію всіх систем і знаків обумовлює засоби їх взаємного переведення. Спілкування ж використовує різні знаково-символічні засоби – вербальні, невербальні, звукові, письмові, кодові системи і ін. Виключна в ньому роль мовленнєвої комунікації, що пояснюється універсальністю мови та широкого її вжитку в усіх сферах діяльності, від життєво-практичної, ігрової до наукової. Це створює особливо сприятливі умови для ефективного засвоєння мови, неусвідомленого в носіїв мови в усному мовленні та свідомого в умовах спеціального навчання – в писемному. Слід відзначити, що знаково-символічні системи, що використовуються у спілкуванні – оптико – кінетичні (жести, міміка), пара – і екстралінгвістичні (системи вокалізації, пауза, темп), проксемантичні (простір, час) та візуальні засоби, засвоюючись, стають автоматизованими, хоча можуть уживатись і свідомо [18, с. 126].

Мова як знак діяльності і спілкування є не тільки зібранням певних правил, передусім вона створює «середовище», в якому ці правила створюються чи перетворюються. Знаки ж розділяють межі означеного, що сполучаються з іншими функціями, за допомогою яких смисл (висловлення, знака) продукується та відтворюється у контекстах комунікації. Н.Мулуд розглядає мову як систему термінів (знаків), значення яких затверджено якимось суспільством співрозмовників і піддається закріпленню засобами лексики та мовленнєвої комунікації. З іншого боку, мова є матриця висловлювань, знаків, символів, створених для передавання повідомлень та залежних від рівня розвитку культури, цивілізації, цінності та актуальності знань, що підлягають передаванню, та від зміни орієнтації й інтересів мовців [9, с. 81]. П.В.Копнін визначає мову як форму існування знань у вигляді системи знаків. Відтак, знаково-символічні засоби можна визначити як форму існування, а також вираження знань і емоцій з акцентом на плані вираження, що містить, крім того, фіксацію функціональної різниці між знаком і символом («позначення» – у знака і «вираження» – у символі) [8].

Співвідносне поглядами Святого Августина: «Навчання за допомогою знаків і символів живить та розпалює полум'я любові, спонукає людину перевершити саму себе...» та Касієра: «...символ трансформує життя людини...», - є положення Л.С.Виготського і О.Р.Лурія про те, що психічний розвиток людини відбувається через засвоєння всього

дітей: їх внутрішні конфлікти ховаються від сторонніх, але не є секретом для дітей. Найчастіше такі батьки мають низьку кваліфікацію з професії або не мають її зовсім. Увага до дітей в цих родинах залежить від взаємин батьків, які поступово погіршуються. Низька загальна і педагогічна культура дозволяє їм застосовувати непедагогічні дії: погрози, побої або навпаки - всездозволеність, потакання примхам тощо. Особливе значення має 1-ий показник - склад родини.

У неповній родіші молода мати (або батько) займається влаштуванням особистого життя, що є цілком закономірним. Але саме через це дітям приділяє мало уваги. Тому діти нерідко залишаються поза увагою.

*Середній (II) ступінь* сімейного неблагополуччя вже помітний: батьки не приділяють належної уваги дітям, не слідкують за їх навчанням, поведінкою, зовнішнім виглядом, харчуванням, не знаходять часу для спілкування з ними.

Нерідко один з батьків, найчастіше батько, пиячить, агресивно веде себе в сім'ї, через що в родині постійно відбуваються конфлікти і скандали, в які втягуються діти; батьки стають байдужими до дітей, а діти лишаються безконтрольними, бездоглядними.

Зазвичай в неповній сім'ї мати (батько), займаючись влаштуванням особистого життя, постійно запрошує до житла сторонніх людей; можливе пияцтво, аморальність, що негативно відбивається на поведінці і моральному розвитку дітей, які спостерігають все це. У них посилюється байдужість до навчання, нерідко вони кидають школу. Знаходять спілкування поза школою. Палять, вживають алкоголь і наркотики, скоюють правопорушення.

*Глибокий (III) ступінь* родинної неблагонадійності - явне, відкрите неблагополуччя. Батьки досить довгий час не займаються вихованням дітей (через алкоголізм, аморальну поведінку, конфліктні взаємини та інше). Нерідко припиняють працювати або прогулюють, часто переходять з однієї роботи на іншу, не працюють зовсім, що негативно впливає не лише на матеріальний стан родини, а й на моральний розвиток дітей. Особливо жахливе становище у дітей, якщо пиячать і батько, і мати. Діти впевнились у байдужості до них батьків, звикли до безконтрольності, пристосувались жити самостійно. Мають своє коло спілкування, нерідко кримінальне, втікають з дому, бродяжать, здійснюють крадіжки, грабежі. Займаються проституцією, вживають наркотики, токсини, алкоголь.

Своєчасний і точний діагноз, вибір оптимальних засобів розпізнання родинної неблагонадійності і неблагополуччя, що ведуть до появи педагогічної зане-дбаності і важковиховуваності дітей, одночасно є попередженням і профілактикою правопорушень та злочинності неповнолітніх. Нами розроблені методики корекції роботи з педагогічно занедбанними учнями, а також з неблагополучними родинами [5, с. 131-140].

Для ефективного вирішення проблем профілактичної роботи з девіантними учнями та неблагополучними родинами ми вважаємо за необхідне: посилити з боку державних органів і установ вимоги до батьків

щодо виховання своїх дітей у суспільстві; покращити виховну роботу з дітьми у всіх типах навчально-виховних закладах (починаючи від дитячих садків, шкіл, закінчуючи вузами); ввести спецкурси в педагогічних інститутах та факультетах, інститутах післяди-пломної освіти вчителів "Психокорекційна робота з важко вихованими дітьми та неблагополучними родинами"; об'єднати зусилля всіх організаціями органів та установ, причетних до роботи з дітьми і молоддю; засобам ЗМІ ширше висвітлювати роботу, з різних проблем виховання.

Лише спільні зусилля всіх зацікавлених осіб, установ, служб та організацій можуть привести до позитивних результатів.

**Summary.** It's very important for society to organize work as to fooling and rehabilitation the upbringing possibilities of problem families and of children who are difficult to teach. In the article there are practical recommendations of organizing such work for all institutions, establishments and organizations which are interested in it.

**Keywords:** pedagogical started, difficult, deviant, unhappy family, diagnostics.

**Резюме.** Как доказано учеными, основными причинами появления детей и подростков с отклоняющимся поведением является прежде всего семья с угнетающей психологической атмосферой, где применяются непедagogические методы воспитания, либо родители вообще не занимаются воспитанием своих детей. Одним из основных методов превентивного воспитания является ранняя диагностика девиантности ребенка и семейного неблагополучия, предлагаемые нами.

**Ключевые слова:** педагогически запущенный, трудновоспитуемый, девиантный, неблагополучная семья, диагностика.

**Резюме.** Як доведено вченими, основними причинами появи дітей та підлітків з відхиленнями у поведінці є перш за все родина, в якій панує несприятлива психологічна атмосфера, застосовуються непедagogічні методи виховання чи взагалі батьки не займаються вихованням своїх дітей. Одним з основних методів превентивного виховання є рання діагностика девиантності дитини та неблагополуччя сім'ї, яку ми пропонуємо.

**Ключові слова:** педагогічно занедбаний, важковиховуваний, девиантний, неблагополучна родина, діагностика.

#### Література

1. Каптерев П.Ф. О природе детей. – Санкт-Петербург, 1899.
2. Белкин А.С. Теория и методика педагогической диагностики отклонений в поведении школьников. Дис.д-рапед. наук. – М., 1980.
3. Бандурка О.М., Тюрин В.О., Федоренко О.Г. Основы психологии и педагогики. – Харків, 2003.
4. Власова О.І Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К., 2005.
5. Квитковская Н.В. Система работы комиссий по делам несовершеннолетних по профилактике трудновоспитуемости учащихся общеобразовательных школ: Дис. канд. пед. наук. – К., 1986.
6. Родинна педагогіка. Навчально-методичний посібник / За ред. А.А.Марушкевич. – К., 2002.
7. Фицула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. – К, 1981.

Подано до редакції 15.12.2006

Середньовічне правило виголошує: «Те, що природа залишає недосконалим, удосконалює мистецтво». О.І.Зеліченко висловлює цю саму думку іншими словами: «Людина, яка зробила відкриття, відчуває радість, близьку до ейфорії. Людина, яка зачаровано дивиться на захід сонця та забуває про все, також відчуває особливу радість часом з елементами суму або урочистості. Те саме стосується і деяких ...картин, віршів. Подекуди людина відчуває радість від сприймання Істини, розуміння Світу та свого місця у ньому» [5, с. 276]. Саме мова символів тільки й зможе врятувати від суб'єктивних ілюзій або сліпого обожнення матерії, оскільки «символ є смислове колообертання алогічної могутності непізнаного, алогічне колообертання суттєвої могутності пізнання».

У мистецтві живопису на основі символів зароджується одне з напрямів зображувального мистецтва, що розкриває реальність нашого світу через символи. Символізм від франц. *symbolise*, від греч. *symbolon* від *syn* – з і *bolos* – метання, кидання; а також *seam* – знак [21, с. 246]. У мистецтвознавстві символізм визначається як «властивість мистецтва», що є динамічною та полісемантичною реальністю, наповненою емоційним і світоглядним значенням, реальним життям. Істинними підвалинами символізму є відповідність, що пов'язує в єдине ціле всі рівні реальності, з'єднує їх один з одним і, відповідно, що простягається, від природного порядку в цілому до надприродного порядку. Завдяки цій відповідності вся Природа є не чим іншим, як символом, тобто її справжнє значення стає очевидним, за умови, якщо вона розглядається як вказівка, що може нас примусити усвідомити надприродні чи «метафізичні» істини – метафізичні в дійсно справжньому сенсі слова; в цьому і полягає «сутнісна функція символізму» (Рене Женон) [20, с. 179]. Символізм перетворює об'єкт або дію в доступну подію, не порушуючи, при цьому, його безпосередньо історичного змісту. На думку окремих учених, доступність, відкритість цих об'єктів чи дій є єдиною можливістю визнання реальності цього світу, що призведе до формування втраченого образу світу.

На погляд Г.П.Щедровицького, схема символічного циклу життя суспільства є такою: дитина – символ життя, сім'я – символ суспільства; батьки – символ цивілізації; суспільство (що розуміється як зміна поколінь) – символ культури; діди – символ культури; культура – символ людини. Знаковий образ є «сensem» культури – це цілісність, в якій людина і світ подані як ментальність. «Смислообраз» як сутність – це одиниця ментальності. «Смислообрази» тієї чи іншої культури не тільки зберігають ментальність цілого народу, але й окремої людини. Знаки і символи, якщо так можна сказати, створюють ментальність особистості, з одного боку, але, з іншого боку, і людина за допомогою їх презентує свої цінності. Так, «смислообраз» людини відображається в її цінностях, а «смислообраз» світу – в його гармонічних взаємозв'язках [19, с. 179].

Стійкість знаків і символів культури обумовлені тим, що, передаючись з покоління в покоління, вони будуються на основі певних аналогів (лінія, колір, форма і ін.). Закон аналогій – це основа символізму. На підставі його кожна річ існує на своєму власному рівні таким чином, що



ідею...” [15, с. 181]; «...будь-який знак, що має геометричну або іншу умовну форму і відбиває в цій абстрактній формі те чи інше поняття, пов’язане у людини з одержанням конкретних знань [10, с. 376-381; 16, с. 5-8; 1, с. 6-8].

Символ як об’єкт дослідження вивчається філософією, психологією, соціологією, педагогікою, мистецтвознавством. Так, філософія розглядає символ як ідейну, образну чи ідейно-образну структуру, що містить відмінні від неї предмети, для яких вона виступає узагальненням та нерозгорнутим знаком [17, с. 10]; психологія як “образ, що виступає представником інших – загалом різноманітних – образів, змісту і відношень” [12, с. 594]; соціологія, відштовхуються від існування двох загальних типів культур, з яких перша - визначає символ і знак як “безпосередній замітник явищ”, а друга – як “яку-небудь умовність” [13, с. 32]; у педагогіці символ - це самостійна категорія, що визначається як “матеріальне явище, що презентує у наочно-образній формі дещо інший зміст” [7, с. 50-51] і “знак” – “предмет, який виступає у процесі спілкування та мислення як представник іншого (відзначеного ним) предмета (чи властивість, відношення, події) [14, с. 38]; у мистецтвознавстві - як “художній образ, у якому умовно виражені ідеї і переживання, здебільшого містичні” [15, с. 181].

Якщо вести мову про поняття термінів «знак» і «символ» то, ми вбачаємо відмінності між ними в тому, що «знак» визначає зміст, а «символ» розкриває його сутність (зображує, виражає відношення до нього). Функціональне існування символу, згідно Е.В.Льєнкова, полягає в тому, що він виступає засобом, знаряддям виявлення сутності інших речей, що сприймаються чуттєво, тобто всезагального. Оскільки людина живе не тільки у світі чуттєвих речей, а й у соціумі, вона постійно потребує пошуку способів адаптації до життєвого середовища. І тут символ виступає не як розширення дійсності, а як його новий вимір: людина живе не тільки в суто матеріальному світі, але й в символічному. Символічне значення якогось явища допомагає пояснити всі зовнішні і наявні причини того чи іншого явища, оскільки це явище по’єднує наявні протилежності, бо воно є складником Всесвіту, який без цих значень, був би безглузким і хаотичним [6, с. 368].

На думку С.Ю.Головина, поняття символу споріднене поняттю знак, натомість їх слід і розрізняти. Для знака, особливо в системах формально-логічних, багатозначність – явище негативне: чим більш однозначніше розуміється знак, тим конструктивніше його можна використати. Символ же навпаки, чим більше багатозначніший, тим більше змістовніший [12, с.594].

Поняття “символ” у мистецтві розглядається як категорія зображувального мистецтва і визначається як – речовий знак, предмет, зображення (що має значення для певної групи осіб) мелодична фраза, пластична форма [21, с. 246].

Культура і мистецтво, як її підсистема, є системою знаково-символічних форм, завдяки пізнанню яких ми і конструємо світ.

УДК 81’246.2(477.7)

## АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДВОМОВНОСТІ В ОДЕСЬКОМУ РЕГІОНІ

*Ковальчук Галина Володимирівна*

*старший викладач кафедри*

*мовної та психолого-педагогічної підготовки*

*Одеський державний економічний університет*

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що науково обгрунтоване й цілеспрямоване керування перебігом розвитку функціонування мови з боку суспільства в багатонаціональних державах, до яких належить і Україна, є одним із найважливіших складників національної політики. Питання державної мови сьогодні щільно пов’язане з проблемами збереження державної самостійності, національного відродження українського народу тощо.

Слід зауважити, що сучасний етап розвитку мови визначається тим, що „вільна Українська держава, де офіційно взято курс на закріплення демократичних перетворень, на рух до цивілізованого ринку, на входження до європейської спільноти, помітно менше переймається проблемами української культури, ніж колишня УРСР. Катастрофічно скоротився наклад українських видань, що належать до красного письменства як вітчизняних авторів, так і перекладів; після недовгого злету у стані стагнації опинилася україномовна преса, на грані загибелі балансує кінематограф, гуманітарна наука ще животіє, очевидно тільки завдяки ентузіазмові самих науковців” [1, с. 3].

Згідно із законодавчими актами України кожна нація має рівні права на освіту, користування рідною мовою. Отже, надавати якихось особливих прав і привілеїв лише одній національній групі неправомерно. Але очевидно, що поряд з рідною, громадяни мають вивчати та знати державну мову. У зв’язку з цим проблема двомовності в багатонаціональному Одеському регіоні не отримує однозначного вирішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми мови завжди привертати увагу науковців. Аналіз причин двомовності знайшов відображення у багатьох наукових працях. Так, на думку А.І. Некрасова, „визначення нації як історично сформованої мовної, культурної, територіальної та економічної спільноти людей у своїй основі некоректно. Мова – елемент культури, протиставлення його іншим елементам культури нелогічно.” [2, с. 34]. Тобто мовний елемент культури, перш за все, визначає націю. Це також підтверджується висловом О.І.Бондаря: „Провідним етноутворюючим чинником для українського етносу є семіотичний – об’єктивна мовна дійсність та лінгвоусвідомлення. Але дія цього чинника послаблена, по-перше, через звукову сферу суспільного функціонування української мови, по-друге, через велику поширеність інтерференції її з російською мовою у мовленні мешканців більшої частини України.” [3, с. 38].

**Невирішені проблеми.** Проблема двомовності характерна не лише для Одеського регіону, проте в ньому вона є найгострішою. Понад 70-річне перебування України в СРСР значною мірою змінило культурно-ціннісну

орієнтацію українського народу. Однак, наполягаючи на вирішальній ролі насильницької русифікації, неможливо пояснити специфіку мовної ситуації у різних регіонах України. Виявляється, що в Житомирському, Вінницькому, Київському, Черкаському та Полтавському регіонах кількість людей, які вільно володіють українською мовою перевищує 90%, тоді як тих, котрі володіють російською не набирається і 70% (за виключенням Полтавської, де таких 76%). В Одеській області володіння українською мовою значно менше – 56,7%. Це стільки ж, скільки в Донецькій області, майже стільки ж у Луганській. Тоді як у територіально близьких до Одеської області Миколаївській і Херсонській областях, що відносяться до Півдня України, Причорномор'я, кількість тих, хто володіють українською мовою значно більша, ніж в Одеській області (відповідно 78% та 82%).

Ця проблема з часом не втрачає своєї актуальності та практично не вирішена й досі, що позначається не невизначеності мовної політики в регіоні та в постійній спекуляції на тему цього питання з боку різних політичних сил.

**Постановка завдання.** Мета статті – розгляд різних аспектів проблеми двомовності, які характерні для Одеського регіону, що, на нашу думку, дозволить визначити причини цього явища та запропонувати рекомендації щодо вирішення вказаної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Відродження і розбудова повноцінного духовного життя українського та інших численних етносів, як засвідчує практика, процес надто складний, суперечливий і тривалий. Насамперед це стосується українського національного відродження.

В історії відомі випадки, коли в свідомості та поведінці людей одна культура витісняється іншою культурою. При відсутності фізичного знищення людей та руйнування матеріальних цінностей перемагає, як правило, більш розвинута культура. Факт витіснення однієї культури іншою означає перехід людей від однієї нації в іншу або в етнос. Існує деяка критична маса запозичень з інших культур (слів, знань, звичаїв тощо), порушення якої означає руйнування нації, її асиміляцію представниками іншої культури.

У якості пояснення цього явища наводять штучну та природну асиміляцію. Перша обумовлена насильницькими заходами введення мовних та інших норм поведінки та діяльності. Така асиміляція не є російським винаходом. Розв'язуючи питання: „Що таке система обрусіння, звідки вона взялася і на чому тримається?” – відомий український історик М.П.Драгоманов пов'язував цю систему, перш за все, з державною централізацією, з певним цивільним устроєм суспільства. Відповідно він вважав: „римська держава дає нам перший великий приклад денационалізації провінціалів, обрусіння окраїн, якщо хочете вжити такий термін” [4, с. 507].

Природна асиміляція – об'єктивний процес, який складається в результаті взаємодії різних культур, звичаїв і мов. Вона обумовлена зацікавленістю носіїв цих культур у спілкуванні та взаємодії. Кращезнавці, які досліджують особливості формування культури Одеського регіону,

**Ключові слова:** інформатизація, дидактика, комп'ютерні технології.

**Summary.** This article is devoted to the analysis of approaches to information of professional work of the modern teacher. The influence of computer technologies on improvement of quality of professional work of the teacher proves.

**Keywords:** informatization, didactics, computer technologies.

#### **Літературні джерела**

1. Гоноволін Ф.Н. О некоторых психологических началах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. - № 1 – С. 100-111.
2. Майкл Фуллан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Переклад з англ. Галина Шиян та Роман Шиян. – Львів, 2000. - 269 с.
3. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
4. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001 – 200 с.
5. Психолого-педагогічний словар для учителів и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
6. Сайт новин наукової конференції “До питання інформаційних технологій у системі середньої освіти в Україні” – <http://www.edu-network.sumy.org/2006/12/15/teach-it/ua/#comment-150>
7. Сайт новин проекту Католицького молодіжного освітнього центру КАНА – [http://www.press.ucl.edu.ua/index.php/novini\\_proektu/suchasnij\\_vchitel\\_znavec\\_informacijnih\\_tehnologij](http://www.press.ucl.edu.ua/index.php/novini_proektu/suchasnij_vchitel_znavec_informacijnih_tehnologij)
8. Словарь по кибернетике / Под ред. В.С. Михалева. 2-е изд., перераб., доп. – Киев: Гл. ред. Украинской Советской Энциклопедии им. М.П. Бажана, 1989. – 752 с.
9. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения. // Информатика и образование – 1998. - № 3 – С. 5-13.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 372.42+372.211

## **ДІАЛОГ КУЛЬТУРИ І ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ**

**Соцька О.П.  
аспірантка**

**Південноукраїнський державний педагогічний університет  
ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса)**

**Постановка проблеми і мета статті.** У даній статті ми плануємо розглянути значення і місце в різних галузях наук знаків і символів культурної спадщини в різних галузях наук, проаналізувати їх ролі у формуванні особистості; розглянути проблеми збереження тих, що існують і створення нових знаків і символів, характерних для даної епохи, а також виявити параметри, принципи і закономірності становлення їх як системи. Також ми плануємо означити загальні умови, створення яких сприятливо сприяють закріпленню в свідомості дитини знакової-символічної системи, а також сприяють створенню своїх власних знаків і символів.

**Аналіз досліджень і публікацій і виклад основного матеріалу.** «Символ» від грецького *symbolon* визначається як знак, первісний умовний розпізнавальний знак, прикмета [15, с. 181; 17, с. 10]. Термін “символ” словники визначають як “...скорочення, перелік, повна картина, сутність у небагатьох словах чи знаках” [4, с. 590]; “предмет або дія, що виконує функцію умовного знака чого-небудь, виражає, означає яке-небудь поняття,

досвіду польської програми Teach-IT.net. У доповідях начальника Головного управління освіти і науки у Львівській ОДА Павла Хобзея та проректора Академії праці і соціальних відносин та наукового керівника експерименту з програми Інтел та Майкрософт доктора Наталії Морзе зазначалось, що незважаючи на декілька програм щодо навчання вчителів інформаційним та комунікаційним технологіям, що діють в Україні, програма «Teach-IT.net» на даний час є актуальною та має дати конкретні результати. [6] Координатор проектів Вітольд Завадскі пояснив мету створення програми в Польщі і зазначив, що головним є не тільки навчити вчителів використовувати ІКТ як звичайну складову діяльності при навчальному процесі, головне допомогти вчителю зрозуміти яку роль виконують ці технології у викладанні певного предмета, адже вони можуть зробити його працю набагато ефективною.

Директор Католицького центру освіти молоді КАНА (Польща) Вальдемар Кувачка стверджує, що структура освітнього курсу «Teach-IT.net» орієнтується на матеріали, що містять фундаментальні знання, а не присвячені вивченню програмного забезпечення.

**Висновок.** Виходячи з проаналізованого досвіду, слід зазначити, що сучасний вчитель повинен не тільки бути носієм знань і вміти їх транспортувати учням, а й давати методологію щодо того, як оволодіти цими знаннями в епоху швидкого розвитку інформаційних та комунікаційних технологій. При цьому вчитель повинен добре володіти ними сам.

Слід також окреслити основні напрями у підготовці вчителів до використання ІКТ:

- технічна підготовка, що дозволить використовувати і обслуговувати обладнання;
- використання ІТ у навчальному процесі;
- використання Інтернет-технологій і навчальних середовищ;
- практична робота вчителя як тьютора.

При цьому до уваги необхідно брати специфіку предмета, що викладає вчитель.

Таким чином, роль інформаційних та комунікаційних технологій у професійному розвитку вчителя є визначальною, оскільки дозволяє оперувати сучасними засобами, навчатись самому та навчати інших, бути на вістрі педагогічних інновацій.

**Резюме.** Стаття посвящена аналізу підходів к информатизации профессиональной деятельности современного учителя. Обосновывается влияние компьютерных технологий на повышение качества профессиональной деятельности учителя.

**Ключевые слова:** информатизация, дидактика, компьютерные технологии.

**Резюме.** Стаття присвячена аналізу підходів до информатизації професійної діяльності сучасного вчителя. Обґрунтовується вплив комп'ютерних технологій на підвищення якості професійної діяльності вчителя.

відмічають, що процеси асиміляції, котрі відбувалися тут, пояснюються не тільки русифікаторською позицією царизму в дореволюційний період, але й „об’єктивними потребами соціально-економічного розвитку, суспільного життя і міжнаціонального спілкування народів, які живуть разом”[5, с. 79].

Дослідники мовних процесів, які відбуваються в Україні, вважають, що значну роль у цьому разі відіграли такі чинники: рівень урбанізації, розселення національностей, рівень освіти, соціально-професійний склад тощо.

Дійсно, розселення національностей впливає на ступінь мовної асиміляції. У національностей, представники яких розселяються дисперсно по всьому регіону, менше шансів зберегти свою мову, ніж представникам національностей, які розселяються компактно. На території Одеського регіону до останніх відносяться не тільки гагаузи, але й молдовани та болгари. Не випадково, що саме у цих етносів найбільший відсоток вважає свою мову рідною. Однак другою мовою для них є, як правило, не українська, а російська. Таким чином, багатонаціональний склад регіону – один із чинників, що обумовлює поширеність у регіоні російської мови як мови міжнаціонального спілкування.

Російськомовність в Одеському регіоні можна ще пов’язати з інтенсивною урбанізацією, тому що в значному ступені російська мова розповсюджена серед міського населення.

Специфіка регіону полягає у тому, що російськомовність пояснюється не стільки співвідношенням часток українського та російського населення, скільки певним соціально-культурним середовищем, що склалося раніше. Джерела мовної особливості в Одеському регіоні історично пов’язані з національним складом. В Одеському окрузі та в самому місті Одесі в 20-і роки ХХ ст., наприклад, був найменший відсоток українців серед усіх округів та навколишніх міст Одеси. У складі міського населення вже тоді українці за чисельністю поступалися росіянам та євреям. За переписом населення 1926 року в Одесі українці склали лише 7 % населення, тоді як росіяни – 45 %, а євреї – 41 % [5, с. 79]. Українське селянське населення, що поповнило мешканців Одеси в період індустріалізації, зіткнулося з переважно російськомовною, але надзвичайно своєрідною культурою, що з’явилася на перехресті багатьох національних культур.

Характеризуючи мовну ситуацію, також необхідно враховувати такі важливі чинники: освіту та соціально-професійний склад населення. В Одеському регіоні традиційно більш високим, ніж в інших регіонах України, був рівень грамотності, а мовою, що забезпечувала грамотність, була переважно російська. Значний рівень освіти та відносно більша частка людей, які мають професії, що потребують вищої кваліфікації, сприяють поширенню російськомовного спілкування. Вивчаючи відповідну термінологію російською мовою, у подальшому фахівці надають перевагу спілкуванню саме цією мовою. Також можна зауважити, що до цього явища спонукає і співвідношення обсягів спеціальної літератури, що публікується українською та російською мовами.

Також обставиною, яка впливає на притаманну для регіону

російськомовність, є специфіка міграції населення. В Одеському регіоні значно нижчою, ніж по Україні в цілому, є частка тих людей, котрі прибули з інших регіонів; вищий відсоток тих, які прибули з інших держав.

Слід відзначити, що мовні аспекти виступають вирішальними чинниками політичної діяльності, тобто ознакою історичного шляху українського народу й української держави є тісний взаємозв'язок мови та політики. Адже за часів існування України як частки чужих імперій обмеження або й прямі заборони української мови виступали як складова політики, спрямованої на ліквідацію всякої самостійності та своєрідності українства. Заборонялося видання книг українською мовою, причому як церковної, так і світської літератури (наприклад, указ Петра I 1720 р. про заборону книговидання українською мовою, указ Синоду 1769 р. про заборону українських абеток і церковних книг); викладання українською мовою в школах і вищих навчальних закладах (наприклад, закриття українських шкіл при полкових канцеляріях у 1775 р.; переведення на російську мову викладання в Києво-Могилянській академії в 1786 р.; ліквідація українських недільних шкіл у 1862 р.; реорганізація шкіл в Україні та обов'язкове вивчення російської мови в 1938 р.); заборона українського театру в 1884 р.; діяльність культурно-просвітницьких організацій (1909-1910 рр. – закриття „Просвіти” в Україні); 1937 р. – ліквідація усіх українських організацій поза межами України в районах СРСР; використання української мови в держструктурах (1989 – Постанова ЦК КПРС про єдину офіційну загальнодержавну мову – російську) [6, с.11]. Ці факти також визначили сучасну мовну ситуацію в регіоні.

Вплив політики на проблему двомовності в Одеському регіоні позначається і на теперішньому етапі розвитку суспільства. Підтвердженням цьому є прийняття Одеською міською радою рішення про двомовність, тобто про визнання в Одесі, у всіх сферах користування мовою, передбачених розділами II, III і IV Закону про мови – нарівні з державною українською – російської [7, с. 11].

Слабкий суспільно-політичний чинник у сфері поширення української мови зумовлюється: нетривалим терміном державної незалежності; невідповідністю офіційного статусу української мови фактичному; квалістю державнорозбудовчих процесів; консервацією старої державної системи та кадрової інфраструктури.

**Висновки.** Таким чином, наведені дані дозволяють дійти висновку, що в даних історичних умовах відношення до мови та масштаби її використання визначаються не стільки ступенем володіння нею, скільки культурною орієнтацією різних груп населення.

Складність вирішення багатьох питань в Одеському регіоні пов'язана з його багатонаціональністю, що потребує посиленої уваги розвитку національної школи, формуванню певних взаємовідносин між представниками різних націй і разом з тим, відродженню культури корінної нації, об'єднанню зусиль навколо розбудови української держави.

Отже, реалізація зазначених задач має відбуватися на фоні толерантного відношення до наявності двомовності в регіоні. Цінність

- безперервне навчання;
- набути вмінь навчатися дистанційно через мережу Інтернет, що дозволяє навчатися та підвищувати свою кваліфікацію без відриву від роботи.

Вища педагогічна освіта має забезпечити таку підготовку майбутнього вчителя, щоб зорієнтувати його на особистісний та професійний саморозвиток, готовність до творчої праці в сучасних навчальних закладах різного типу.

Крім цього безперервна освіта вчителів повинна забезпечуватися тренінгами, семінарами, курсами, у тому числі й дистанційними, за певними проектами.

Так, слід відзначити польсько-український проект „Teach-IT.net” 2006 року, метою якого було навчити вчителя ЗНЗ застосовувати в своїй роботі інформаційні та мультимедійні технології. Ідея цього проекту виникла у 2003 році в Польщі, де він розпочався у м. Глівіце з ініціативи Католицького молодіжного освітнього центру КАНА [7]. „Teach-IT.net” – це навчання інноваційним методам використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійному вдосконаленні вчителів. Ініціатори й учасники проекту були підтримані Європейською комісією. Була розроблена методика, що складалася з 10-ти навчальних модулів (близько 200 годин), кожен із яких може становити основу для навчання, залежно від рівня кваліфікації вчителя в галузі інформаційних технологій. У Польщі вже діє 60 осередків такого навчання.

На сайті <http://www.ua.teach-it.net> повідомляються етапи впровадження проекту в Україні:

- вступ до **дослідження потреб і можливостей** запровадження проекту Teach-IT.net в Україні та пошуки партнерів для подальшої діяльності (реалізовано в 2005 і 2006 роках).
  - **забезпечення необхідних засобів** для подальшої діяльності, а саме: технічні й адміністративні засоби (комп'ютерний клас і офіс проекту), а також людські (група виконавців подальших завдань).
  - **переклад та адаптація** до вимог українського освітнього
  - законодавства методів професійного вдосконалення вчителів.
- Етап розпочнеться на початку 2007 року після налагодження додаткового фінансування.
- **запровадження методу** Teach-IT.net в освітніх осередках, зокрема в педагогічних навчальних закладах в Україні. Етап запланований на 2008 рік.

Проект проводиться за такими навчальними програмами:

1. Комп'ютер в дидактиці;
2. Інтернет в дидактиці;
3. Мультимедія в дидактиці.

8 грудня 2006 року в Українському католицькому університеті (м. Львів) відбулась конференція «До питання інформаційних технологій у системі середньої освіти в Україні», присвячена питанням використання ІТ у шкільному навчальному процесі та перспектив використання в Україні

Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технічних дисциплін" (2004).

За визначенням російського дослідника В.Ф. Шолоховича, ІО є процес забезпечення системи освіти теорією і практикою щодо розробки й використання сучасних навчальних інформаційних технологій, які орієнтовані на реалізацію психолого-педагогічної мети навчально-виховного процесу [9].

У словнику з кибернетики В.С. Михайловича [8] зазначено, що цей процес забезпечує наступне:

- вдосконалення механізмів управління системою освіти на підставі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж;
- удосконалення методології і стратегії відбору змісту, методів та організаційних форм освіти, методів та організаційних форм освіти, виховання, які відповідають завданням розвитку особистості, що навчається, в сучасних умовах інформатизації суспільства;
- створення методики систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу того, хто навчається, формування вмінь самостійного здобуття знань, здійснення інформаційно-навчальної, експертно-дослідницької діяльності та різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації;
- створення і використання комп'ютерно-тестувальних, діагностичних методик контролю й оцінки рівня знань тих, хто навчається.

Таким чином, ІО визначається як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологіями [5].

На думку багатьох науковців (А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак, В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов тощо), метою інформаційної системи освіти є підвищення ефективності навчання, завдяки розширенню обсягів інформаційних ресурсів та вдосконалення методів їх застосування, а також спрямованість на те, щоб користувачі могли застосовувати інформаційні технології як у навчально-виховному процесі, так і в особистісній професійній діяльності [3, 4].

На підставі аналізу науково-методичної літератури з питань ІО можна виокремити такі завдання, що покладаються на сучасного вчителя:

- забезпечення формування інформаційної культури людини;
- забезпечення розвитку особистісних якостей людини;
- розкриття творчого потенціалу особистості;
- підвищення ефективності навчально-виховного процесу на підставі впровадження навчальних інформаційних технологій навчання;
- надання діяльності творчого, дослідницького характеру;
- інтенсифікація методичної роботи та наукових досліджень [3, 4];

двомовності полягає не тільки в тому, що вона є засобом взаємозбагачення культур, а й у тому, що вона є необхідною мірою (на сучасному етапі), котра не сприятиме зниженню рівня культури в разі насильницького адміністративного впровадження державної мови в усі сфери діяльності.

Тісний взаємозв'язок мови, якій надається перевага, з культурною орієнтацією, що виявляється в соціологічних дослідженнях, дозволяє дійти висновку, що найбільш ефективний шлях підвищення престижності української мови – залучення російськомовного населення до культури українського народу, підвищення рівня україномовної культури, формування її сучасного різновиду, що відповідатиме світовим стандартам. Ця мета може бути досягнута, передусім, приведенням кількості освітянських закладів відповідно до національного складу населення. При цьому вирішення вказаного завдання не може переноситись у площину політичної кон'юнктури, а повинне реалізовуватися на основі виваженого наукового аналізу реальної ситуації з урахуванням державних інтересів. Також необхідно більше уваги приділяти розвитку української культури шляхом покращення та розповсюдження української літератури, україномовних спеціалізованих періодичних видань, передач радіо та телебачення тощо.

Розв'язання проблеми мови через залучення до культури, а не через вимушеність і статусне пригнічення – це важливий чинник консолідації українського населення, підтвердження соборності та незалежності української держави.

**Резюме.** Стаття присвячена проблемі двомовності в Одеському регіоні, що сьогодні є досить актуальною через необхідність національного відродження українського народу та збереження державної самостійності. Проблема двомовності характерна не лише для Одеського регіону, проте в ньому вона є найгострішою. У ході дослідження виявлено, що причинами асиміляції української та російської культур, які, в свою чергу, вплинули на двомовність у регіоні, перш за все, слід відзначити історичний чинник, багатонаціональний склад та розселення населення регіону, урбанізацію, рівень освіти, соціально-професійний склад тощо. Визначено, що для найбільш ефективного підвищення престижності української мови необхідне залучення російськомовного населення до культури українського народу, підвищення рівня україномовної культури, розвиток української літератури, освіти та науки тощо.

**Ключові слова:** двомовність, мова, культура, асиміляція, Одеський регіон.

**Резюме.** Стаття посвящена проблеме двуязычия в Одесском регионе, которая сегодня является достаточно актуальной в связи с необходимостью национального возрождения украинского народа и сохранения государственной независимости. Указанная проблема двуязычия характерна не только для Одесского региона, но здесь она проявляется более остро. В ходе исследования выявлено, что в качестве причин ассимиляции украинской и российской культур, которые, в свою очередь, повлияли на двуязычие в регионе, прежде всего, следует отметить

исторический фактор, многонациональный состав, расселение населения региона, урбанизацию, уровень образования, социально-профессиональный состав и так далее. Определено, что для наиболее эффективного повышения престижности украинского языка необходимо привлечение русскоязычного населения к культуре украинского народа, повышение уровня украинской культуры, развитие украинской литературы, образования, науки и так далее.

**Ключевые слова:** двуязычие, язык, культура, ассимиляция, Одесский регион.

**Summary.** The article is about the problem of bilingualism in the Odessa region, which today is actual in connection with the necessity of national revival of the Ukrainian peoples and saving of state independence. The indicated problem of bilingualism is characteristic not only for the Odessa region, but here it shows up more important. It is exposed during research, that as reasons of assimilation of the Ukrainian and Russian cultures, which affected a bilingualism in a region, it should be noted history factor, multinational composition, settling apart of population of region, urbanization, level of education, social-professional composition et cetera. It is definite, that for the most effective rise of prestige of Ukrainian language bringing of Russian-language population to the culture of the Ukrainian peoples is needed in, rise of level of the Ukrainian culture, development of Ukrainian literature, education, sciences et cetera.

**Keywords:** bilingualism, language, culture, assimilation, Odessa region.

**Література:**

1. Грабовський С. На що сподіватися нашій культурі?// Українська культура – 2004. – №8. – С. 3.
2. Некрасов А.И. Культура и нация: мовний аспект державотворчого процесу // Культурно-історичні соціальні та правові аспекти державотворення в Україні: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1996. – С. 34-35.
3. Бондар О.І. Етноутворюючі чинники українського етносу і мова/ Культурно-історичні соціальні та правові аспекти державотворення в Україні: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1996. – С. 38-39.
4. Драгоманов М.П. Выбранные. – К., 1991.
5. Дымов К.С. Население Одессщины в 20-е годы: численность, национальный состав, уровень грамотности (по данным переписи Одесского статбюро)//Тезисы второй областной краеведческой научно-практической конференции, посвященной 200-летию Одессы и 25-летию создания Украинского общества охраны памятников истории и культуры. – Одесса, 1991.
6. Кормич А.І. Мовний аспект державотворчого процесу/ Культурно-історичні соціальні та правові аспекти державотворення в Україні: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1998. – С. 10-12.
7. Ковальчук В.М. Особливості та проблеми сучасного національного відродження на Одещині / Південь України і складання української державності: історія і сучасність. Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції ОДЕУ. – Одеса, 1994. – С. 120-122.

Подано до редакції 01.02.2007

- робота з усіма учнями у справедливій, ефективній та турботливій формі, з повагою до відмінностей, пов'язаних із етнічною приналежністю, расою, статтю та особливими потребами кожного учня;

- активне навчання, з постійним пошуком, оцінюванням, застосуванням та передаванням знань, виявляючи розсудливість упродовж своєї кар'єри;

- розвивати та застосовувати сучасні нові знання, програми, методи, принципи навчання та оцінювання, які потрібні для впровадження та моніторингу ефективних і розвивальних програм для учнів з різними рівнями знань;

- впроваджувати, оцінювати та застосовувати на практиці співпрацю та партнерство з учнями, колегами, батьками, громадою, урядом та суспільними і бізнесовими інституціями;

- відданість принципам етичної та юридичної відповідальності вчителя та застосування їх на практиці;

- розвивати особисту філософію викладання, яка формується на рівні організації, громади, суспільства та світового контексту освіти. [2, с. 196]

**Виклад основного матеріалу.** Серед процесів, які все більше впливають на якість освіти, а відповідно й на професійну компетентність учителя в сучасних умовах, великого значення набувають процес розвитку інформаційних технологій та процес інформатизації освіти (ІО).

Інформатизація освіти знаходить сьогодні відображення в цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства. Про це свідчить ґрунтовна законодавча та нормативна база: Закон України "Про освіту"(1996), "Про Концепцію Національної програми інформатизації" (1998); Закон України "Про Національну програму інформатизації" (1998); Постанова Верховної Ради України "Про затвердження положення про Консультативну раду з питань інформатизації при Верховній Раді України" (1998); Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про формування та виконання Національної програми інформатизації" (1998); Закон України "Про загальну середню освіту" (1999); Указ Президента України "Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні" (2000); Указ Президента України "Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні" (2001); Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001–2003 роки" (2001); Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) (2001); Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001); Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації нільських шкіл (2001); Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2001); Національна доктрина розвитку освіти (2002); Державна програма "Вчитель" (2002); Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки (2003), Положення про дистанційне навчання (2004);

которые непосредственно касаются модернизации школьной системы США.

**Ключевые слова:** учитель, школа, ученики, модернизация, система образования.

**Summary.** In the article the prospects of development and reforms of American schools in the nearest future are examined. The analysis of possible changes, offered by Kenneth Svivenson is also conducted, that deals with the process of modernization of the USA school system.

**Keywords:** teacher, school, students, modernization, system of education.

#### Література

1. Шкільна освіта в США / США: суспільство та цінності. – Електронний журнал держдепартаменту США. – 2000. – 72 с.
2. Высшая средняя школа за рубежом. – М, 1991. – 96 с.
3. Johnson W.R. Teacher and teacher training in the twentieth century// American teachers: Histories of a profession at work / D.Warren. – New York: McMillan, 1989. – P.237-256.
4. Kenneth R. Stevenson, The educational trends shaping school planning and design. – National clearinghouse for educational facilities, 2002.

Подано до редакції 03.01.2007

УДК 371

## РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

*Сороко Н.В.,*

*молодший науковий співробітник*

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання АПН України  
(м. Київ)*

**Постановка проблеми.** Активний розвиток інформаційного суспільства протягом останніх двох десятиліть спричинив трансформацію парадигми освіти. Головною метою навчання стало не лише набуття учнем певної суми абстрактних знань, а й виховання освіченої, активної і відкритої до спілкування особистості сучасного суспільства. Відповідно змінилися і технології навчання. Ефективна освіта стала неможливою без інтенсивного використання у навчальному процесі останніх досягнень науки та техніки.

Складність і неоднозначність соціальних змін у наш час вимагають від сучасного вчителя загальноосвітнього навчального закладу високого рівня професіоналізму та загальної культури. Передусім вчитель виступає як організатор та активний учасник навчального процесу [1].

**Мета статті** – обґрунтувати роль інформаційних та комунікаційних технологій у професійному розвитку вчителя.

**Аналіз останніх досліджень.** Роль інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі досліджують сучасні вітчизняні науковці, серед яких: В.Ю. Биков, Ю.О. Жук, М.І. Жалдак, Р.С. Гуревич, тощо. Також дослідження зарубіжних вчених свідчать, що учителі можуть впливати на мотивацію навчання учнів у разі, якщо їхнє власне навчання є захопливим та продуктивним [2]. З цього приводу директор Інституту освітніх студій Онтаріо університету Торонто Майкл Фуллан пропонує вчителям слідувати таким шести цілям:

УДК:378.937+378.126+378.14

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Колбіна Людмила Анатоліївна  
аспірантка кафедри педагогіка*

*Південноукраїнський державний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського (м. Одеса)*

Нові реалії педагогічної дійсності об'єктивно створюють передумови для вдосконалення підготовки майбутніх учителів, оволодіння сучасними педагогічними технологіями системою знань умінь і навичок необхідних для формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Ефективна реалізація будь-яких змін соціально-ціннісних орієнтацій у суспільстві щільно пов'язана з модернізацією системи освіти як найпотужнішого соціального інституту впливу на свідомість громадян і формування громадської думки. Саме тому особливого значення набуває модернізація системи педагогічної освіти в усіх її ланках і виконання завдання якомога швидшої орієнтації педагогів на реалізацію потреб швидкозмінного суспільства та його громадян.

Постановка проблеми у загальному вигляді полягає у особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів.

Варто зазначити те, що без спеціальної підготовки здійснити це не можливо, тому, що саме підготовка, як зазначає Л.В. Мардахаєв – це формування і узагальнення установок, знань і умінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних задач [4, с.229].

Окремі аспекти педагогічної проблеми підготовки до професійної діяльності вчителя протягом останніх десятиріч були плідно вивчені вітчизняними та зарубіжними науковцями: А.Ф. Аміров, К.Ш. Ахіяров, З.Н. Курлянд, Н.В. Кічук, І.М. Богданова, І.А. Зязон, Н.Д. Хмель, М.Я. Якубовська, Р.І. Хмелюк, А.Ф. Ліненко, В.В. Радул, С.А. Литвененко, А.В. Семенова, С.С. Єрмакова тощо. Проте аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив відсутність досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку.

Підготовку вчителів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку, ми визначили, як процес становлення особистості майбутнього вчителя, результатом якого є його готовність до формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку, а також узагальнення установок, знань і умінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних задач.

Спираючись на дослідження М.Я. Якубовського, можна зробити такий висновок, що професійна освіта вчителя є надскладовою системою, до якої входять такі головні компоненти, як професійна підготовка і професійна діяльність. У свою чергу система професійної підготовки складається з підсистеми загальноосвітньої, загальнопедагогічної і

спеціальної підготовки. Професійна діяльність учителя – динамічний безупинний складний процес – який він (учитель) розуміє як це єдність двох діалектично суперечливих процесів – професійного розвитку і професійного “вигорання” [5].

Професійна підготовка вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками і особливостями базується на певній системі цінностей. Їх пов’язаність із буттям здійснюється завдяки культурі, вихованню.

Проте слід зауважити, що найбільше похитнулись основи підготовки вчителів, щодо виконання їхньої виховної функції в суспільстві. Це пов’язано зі стрімкими змінами в житті суспільства, трансформацією старих і появою нових цінностей, розвитком нових суспільних явищ, феноменів.

Аналіз наукової літератури показує, що суспільство усвідомило необхідність підготовки випускника педагогічного ВНЗ із високим рівнем педагогічної культури та багатим духовним світом. Формування соціально-ціннісних орієнтацій студентів є одним із важливіших засобів вирішення цієї задачі. Отже, одним із завдань нашого дослідження було визначити особливості підготовки вчителів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку.

К.Ш. Ахіяров та А.Ф. Аміров стверджують, що проблема формування педагогічної культури вчителя, без вирішення котрої ідея якісного оновлення системи освіти не може бути реалізована, по суті є проблема визначення ціннісних орієнтацій. Саме вони є консолідуючою основою і виступають як своєрідний психологічний “регулятор” відношення до оточуючої дійсності, до особистісної діяльності і до інших членів колективу, і суспільства. Ціннісні орієнтації визначають спроможність особистості до саморегуляції, самовизначення, самоствердження в педагогічному колективі [1, с.51], а також є складовою професійної спрямованості майбутніх учителів.

Це обумовлено тим, що освіта в педагогічних закладах спрямована на розширення теоретичних знань студентів та засвоєння ними певних умінь і навичок, тоді як духовний світ студента, його соціально-ціннісні орієнтації, інтереси і мотиви залишаються поза увагою. Проте саме вони є першоосновою усього процесу і протягом всього життя визначають розвиток інтелекту, раціональне осмислення оточуючої дійсності, професійну спрямованість майбутнього фахівця.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується зростанням пріоритету людського фактора, посиленням уваги до особистості. У зв’язку з цим культурологічна спрямованість навчально-виховної роботи ВНЗ передбачає створення комплексу ефективних педагогічних умов, які покликані забезпечувати формування соціальної позиції майбутніх фахівців [2, с.24] Соціальна позиція педагога виростає з тієї системи поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій, які були сформовані ще за часів навчання його у загальноосвітній школі. У процесі професійної підготовки на базі цих переконань і ціннісних орієнтацій

заняття, отримують кращі оцінки, успішніше спілкуються з ровесниками.

**Тенденція восьма.** Використання паперово-друкованої продукції під час занять скоротиться; друковані видання стануть доступними на цифрових носіях. Як результат, зросте важливість використання комп’ютерних технологій, Інтернет зв’язку, що в свою чергу приведе до перепланування навчальних приміщень і зменшення ролі бібліотек.

**Тенденція дев’ята.** Очікується зміна структури розміщення навчальних класів за рівнем навчання. Сьогодні в США, одну і ту ж саму школу відвідують учні початкової і середньої шкіл. В майбутньому планується розділити ці школи і надати їм власні приміщення. Таким чином керівництво матиме змогу зосередити увагу на навчально-виховному процесі дітей однієї вікової групи.

**Тенденція десята.** Попередні тенденції розвитку шкіл вказують на можливі зміни в їх роботі і функціонуванні в найближчому майбутньому. Проте існує думка, що до кінця XXI століття поняття “школи”, до якого ми звикли сьогодні, взагалі зникне. На перший погляд така заява є безглуздою. Однак, якщо замислитись над тим, якими швидкими темпами відбувається розвиток і впровадженням інноваційних технологій в життя суспільства, врахувати незадоволення громадськості сучасним станом освіти, то така перспектива стає цілком реальністю. Перші кроки заміни стандартних шкіл на віртуальні уже зроблені. Сьогодні освіту можна отримати за допомогою дистанційного навчання. Учень без перешкод виконує домашні завдання, отримує необхідну інформацію, спілкується з іншими дітьми і вчителем, сидячи в кріслі в своїй кімнаті. Усю роботу по оцінці знань виконую комп’ютер, вчитель виступає лише консультантом в даному процесі. Таким чином, батьки зможуть забезпечити своїм дітям вдома таку саму освіту, як і в акредитованих типових школах. Школи, які працюють через Інтернет, можуть принести користь дітям з особливими потребами, для яких навчання в звичайних школах може бути надто важким.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз тенденцій, запропонованих Кенет Р. Стівенсон, свідчить, що перші кроки до їх впровадження уже зроблено, а саме: збільшено використання комп’ютерних технологій, розробляються нові програми і методи навчання, учні старших класів поділяються на групи на основі обраних спеціалізованих предметів. Освіта все менше орієнтується на місце і розклад, а більше опікується тим, щоб люди могли вчитися будь-де і будь-коли. Цілком зрозуміло, що прийняття розумних рішень в галузі освіти сьогодні сприятиме підготовці і вихованню гідного суспільства.

**Резюме.** У статті розглядаються перспективи розвитку і реформування американських шкіл в найближчому майбутньому. Також проведений аналіз можливих змін, запропонованих Кенет Свівенсон, які безпосередньо стосуються модернізації шкільної системи США.

**Ключові слова:** вчитель, школа, учні, модернізація, система освіти.

**Резюме.** В статье рассматриваются перспективы развития и реформирования американских школ в ближайшем будущем. Также проведен анализ возможных изменений, предложенных Кеннет Свигенсон,



збільшення кількості вчителів. Як показують останні педагогічні дослідження, в найближчому майбутньому співвідношення кількості учнів і вчителів становитиме 18:1. Така пропорція повинна значно покращити рівень знань учнів, так як вчитель зможе приділяти більше уваги кожній дитині.

**Тенденція четверта.** Немає жодних сумнівів, що технології швидкими темпами змінюють життя учнів і вчителів американських шкіл. У багатьох школах комп'ютерні класи допомагають учням виявляти свої творчі можливості, а вчителям – розширювати навчальні програми і курси. В майбутньому, витрати на впровадження технологій в освіту значно зростуть, так як виникне необхідність розробки та удосконалення навчальних програм. За даними дослідження, сьогодні приблизно 96% шкіл мають доступ до Інтернету. Ресурси, які є у Всесвітній комп'ютерній мережі і на компакт-дисках, дають можливість отримати необхідну інформацію, сидячи вдома. Запровадження комп'ютерних технологій змінить, також, процес викладання і отримання знань. Дон Тепскоп, президент корпорації «Навчання за парадигмою», вважає: «Нові технології допомогли створити культуру навчання, коли учень із задоволенням встановлює тісні зв'язки з іншими людьми, яких об'єднує спільна мета. Інтернет сам по собі є найкращим середовищем для навчання в режимі взаємодії». Науковці дотримуються думки, що дистанційне навчання, яке сьогодні доступне лише студентам вищих навчальних закладів, стане доступним для школярів.

**Тенденція п'ята.** Зміниться ставлення учнів і батьків до вивчення навчальних предметів. Існує два можливих варіанти таких змін. Перший передбачає зосередження уваги на вивченні академічних дисциплін (математика, мова, література тощо). Неакадемічні дисципліни вивчатимуться факультативно чи за бажанням. Учні, які покажуть високий рівень знань з основних предметів, зможуть перейти до вивчення більш складнішого рівня, замість вивчення неакадемічних предметів тощо. Таким чином, в майбутньому основна увага приділятиметься лише академічно-важливим предметам. Інший напрямок, навпаки, базується на важливості вивчення культури, живопису, технічних дисциплін. Проте, більша частина науковців дотримуються думки про необхідність створення інтегрованих навчальних предметів, які б поєднували традиційний теоретичний матеріал з практичним лабораторним досвідом.

**Тенденція шоста.** Відомо, що кожна дитина засвоює інформацію по різному. В одних краще розвинена зорова пам'ять, в інших – слухова, чуттєва тощо. Тому, в школах майбутнього, можливий поділ учнів на класи на основі їх знатності сприймати і засвоювати інформацію. Запровадження такого поділу значно спростить роботу вчителів, так як вони точно будуть знати, який метод слід обрати для пояснення нового матеріалу.

**Тенденція сьома.** Учні проводитимуть більше часу в школі за рахунок зростання навчальних годин протягом дня і навчального року з 180 до 240 днів. Тому передбачається збільшення асигнувань на позашкільні програми. Статистика свідчить, що учні, які регулярно відвідують такі

формується мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної діяльності у найширшому розумінні виражається у спрямованості, яка складає ядро особистості учителя і виявляється у його позиції щодо діяльності [2, с.26]. Слід зазначити, що формування соціальної позиції і ціннісних орієнтацій студентів відбувається тільки у діяльності, а саме: навчанні, спілкуванні, праці, грі і т.ін., оскільки вона пов'язана з усією системою відносин, до котрої відноситься людина.

Крім соціальної позиції формується і розвивається ціннісний світ студента, як складова його духовного світу. Духовний світ студента, його ціннісні орієнтації, інтереси й мотиви – це та першооснова, яка протягом усього його наступного життя визначає інтелект, раціональне осмислення навколишньої дійсності, професійну спрямованість, керує кожною дією, моральним і професійним самовизначенням [2, с.24], що в майбутньому визначатиме його позицію професіонала у педагогічній діяльності.

Ряд науковців (В.О. Сластьонін, О.І. Мішин, І.Ф. Ісаєв, Є.М. Шиянов тощо) зазначають позицію педагога – систему тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відношень до світу, педагогічної дійсності, які зокрема є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, які пред'являє та надає їй суспільство, а з іншого боку діють внутрішні особистісні джерела активності – потяги, переживання, мотиви та цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляди, ідеали [3, с.32]. Як вважають науковці, саме в особистості педагога проявляється характер соціальної орієнтації, професійна поведінка й діяльність.

Деякі дослідники (В.І. Андреева, Є.В. Бондаревська, І.Ф. Ісаєв, С.В. Кульневич, В.О. Сластьонін і ін.) вважають можливим при підготовці спеціалістів для освітніх закладів у рамках вивчення педагогічних дисциплін спеціально виділити в якості методологічної основи аксіологічний підхід, котрий надасть процесу підготовки майбутніх учителів ціннісну спрямованість.

В.О. Сластьонін неодноразово звертався до проблеми ціннісних орієнтацій учителя [3]. Розглядаючи структуру особистості вчителя, його професійну самосвідомість, він виділяє пріоритетне положення професійно-ціннісних орієнтацій, визначаючи їх як стрижневе утворення особистості вчителя, системний компонент професійної культури, детермінуючий готовність до освітньої діяльності у відповідності з високими духовними цінностями, вірність гуманістичним ідеалам. Визначення професійно-педагогічних орієнтацій підкреслює їх головну характеристику – вибірковість відношення вчителя до професії, до особистості вихованця, до самого себе, яка розвивається на такому значному базисі, як широкий спектр усіх духовних відносин особистості, особливо професійно-виражених.

Ціннісні орієнтації в теперішній час багато в чому змінилися. Поява нового педагогічного мислення підштовхнуло процес оновлення освітньої політики і головних підходів до конструювання педагогічних систем. Однак певна кількість учителів продовжує відтворювати стиль, що

віддзеркалює специфіку далеко не кращих традицій вітчизняної школи: стресову педагогіку, авторитарний тиск, силові методи і т. ін.

Спочатку в молодих учителів тактовність педагогічної діяльності виглядає як набір вимушених мір адекватного реагування на сигнали, які потрапляють із шкільного середовища. Потім, – як система звичних засобів професійної поведінки та згодом, як результат професійно-педагогічної підготовки.

Як відмічає С.А. Литвиненко [6], складовою професійно-педагогічної підготовки виступила підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності розглядається авторкою як результат професійно-педагогічної підготовки, як інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти. Готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності визначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного і особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку. Все це і являється важливим моментом у питанні про становлення соціальної зрілості молодого вчителя при формуванні соціально-ціннісних орієнтацій його особистості.

Особливості формування різних аспектів такої особистості безпосередньо досліджували Ю.К. Бабанський, З.Н. Курлянд, С.Г. Вершловський, В.І. Журавльов, О.Г. Мороз, Т.С. Полякова тощо [7].

В.В. Радул [7] розглянув соціальну зрілість, як певну систему. Категорія “молодий учитель” становить науковий інтерес, оскільки під час її дослідження виникає можливість вносити корективи в управління процесом становлення соціальної зрілості особистості цієї категорії, а відповідно через молодих учителів впливати на формування соціальної зрілості учнів. На його думку молодий учитель – це той учитель, який безпосередньо впливатиме на учнів протягом найближчих десятих років. Від того як і інтенсивно, він адаптується в перші роки практичної діяльності, залежить чи прагнутимуть до творчого пошуку вихованців.

У педагогічній орієнтації молодого вчителя на першому плані повинно бути формування психологічної готовності до педагогічної праці. Головним тут є формування та розвиток педагогічних здібностей [7,6], які характеризують психологічний аспект професійного становлення. Професійне становлення майбутнього фахівця означає вироблення професійних інтересів, соціальних норм, життєвих позицій.

Дослідження соціально-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів при підготовці до професійної діяльності включає в себе вивчення самих цінностей педагогічної професії. Таким чином, соціально-ціннісні орієнтації повинні входити в найважливіші основи стратегії освіти.

- загальнонаціональний склад матиме можливість вдосконалювати своє професійне вміння та навички і можливість здобувати знання, необхідні для підготовки американських учнів до життя в наступному столітті [1].

Хоча не існує сумнівів, що для розвитку й реформування освіти настав сприятливий момент, важливо пам'ятати, що ні суспільний інтерес, ні бажання розширити і вдосконалити шкільну освіту не є новиною для США. З переходом країни в нове тисячоліття виникла потреба змінити існуючу систему освіти, так як вона не задовольняє в повній мірі потреби суспільства. Будуючи нові, або модернізуючи існуючі школи слід враховувати не лише освітні, а й суспільні тенденції. Зрозуміло, що передбачити майбутні зміни важко, проте Кенет Р. Стівенсон з університету Південної Кароліни [4], вдалося спрогнозувати можливі тенденції модернізації американських шкіл в найближчому майбутньому. Вважаємо за необхідне розглянути ці тенденції, а також можливі негативні наслідки, які можуть виникнути в результаті їх впровадження.

**Тенденція перша.** Зростаюча кількість навчальних закладів різного типу, різноманітність навчальних програм і методик навчання, незадоволення рівнем викладання в громадських школах стане поштовхом до пошуку інших можливостей отримати освіту K–12. Зникне необхідність відвідувати школи за місцем проживання. Батьки зможуть самостійно обирати школу, незалежно від її розміщення. Тобто, вислів «Якщо Ви живите на цій вулиці, то вчіться в цій школі» втратить свою суть.

В свою чергу, поширення тенденції вибору школи спричинить наступне питання: Які зміни відбудуться в освіті? Відповідь: Невизначеність. Невизначеність у кількості учнів, які будуть відвідувати школу; невизначеність у необхідній кількості обладнання; невизначеність у необхідних витратах тощо. Керівництво шкіл не зможе передбачити можливу кількість учнів в новому навчальному році і, відповідно, не зможе підготуватись до навчання на належному рівні.

**Тенденція друга.** Школи стануть меншими за розмірами. Такі зміни, на думку американських науковців, сприятимуть вдосконаленню рівня знань учнів. Кількість учнів початкової школи, в середньому, становитиме 200 чоловік, середньої – 400-500 і старшої 500-700. Батьки вважають, що вчителі і адміністрація в маленькій школі краще знатиме індивідуальні особливості дитини, що учні отримають більше можливостей брати участь у житті школи. Крім того, вони будуть значно безпечнішими, так як усі діти знатимуть один одного.

Основною умовою, яка перешкоджає впровадженню цієї тенденції, є відсутність коштів на побудову нових навчальних приміщень. Зменшення кількості учнів в класі спричинить збільшення кількості навчальних класів, і, відповідно збільшенню витрат. Так як громадська освіта залежить від фінансування місцевих урядів штатів, які в свою чергу отримують кошти від платників податків, то населення змушене буде платити за нововведення.

**Тенденція третя.** Зменшення кількості учнів в класі зумовить

“Педагогічна освіта в небезпеці: заклик до дій”) було розроблено конкретні пропозиції реформування усєї педагогічної освіти Сполучених Штатів, і шкільної освіти зокрема.

**Формулювання цілей статті.** Завдання даної статті полягає у розгляді та аналізі тенденцій, які слід враховувати під час модернізації шкіл в найближчому майбутньому.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Опитування населення свідчить про те, що найпершою і найголовнішою турботою американського суспільства є освіта. Саме тому політики, щоб отримати підтримку виборців, намагаються приділяти велику увагу педагогічним реформам і внести свої корективи в навчальний процес.

Так як труднощі учнів часто починаються ще до школи, або під час першого іспиту в класі, основна увага американського суспільства зосереджується на початковій освіті. Сьогодні система загальної освіти в США відома своєю різноманітністю. На противагу уже звичним загальним громадським школам, почали виникати нові навчальні заклади – так звані «статутні школи». «Статутні школи» дозволяють вчителям-новаторам випробовувати нові методи навчання, нові ідеї. Такі заклади є невеликими за розмірами і часто організовані навколо однієї теми. Поширення статутного руху є настільки великим, що його підтримує уряд Сполучених Штатів, прибічники комерційних шкіл, Національна асоціація освіти і Американська федерація вчителів. Таким чином, батьки і діти отримали право вибору навчального закладу. Концепція вибору школи буквально увірвалась на сцену середньої освіти [1]. Безперечно, більшість дітей в США об'єднані на місцевому чи регіональному рівнях у рамках концепції загальних шкіл, яка була започаткована ще до проголошення незалежності у 1776 році. Однак, починаючи з другої половини минулого століття, для законодавчих органів штатів та місцевих шкільних рад, а також для багатьох громадян питання розширення вибору шкіл для батьків стало чи не найважливішою справою у сфері освіти сьогодні [1, с. 29]. Поширенню думки, про необхідність отримання загальної освіти сприяли акти та програми уряду Сполучених Штатів. Слід зазначити, що найбільш значущим для американців було прийняття президентом Джорджем Бушем програми „Америка 2000”, основні пункти якої включали наступні положення:

- всі діти Америки починатимуть навчання вже підготовленими до школи;
- кількість випускників середніх шкіл збільшиться принаймні на 90%;
- всі учні, закінчуючи навчання у 5, 8 та 12 класах, зможуть продемонструвати ґрунтовні знання з англійської мови, математики, природничих наук, іноземних мов, громадського права, економіки, мистецтва, історії та географії;
- кожний дорослий американець буде освіченим і матиме знання та навички, необхідні для конкретної боротьби в умовах глобальної економіки і житиме згідно з правами та обов'язками американської громади;

З метою виявлення рівнів сформованості соціально-ціннісних орієнтацій ми провели спеціальне дослідження майбутніх учителів початкових класів.

Дослідження проходило на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеси). В ньому брали участь студенти 3-5 курсів факультету початкового навчання, спеціальності “соціальна педагогіка та початкове навчання” у кількості 52 чоловік. У методиці було п'ятнадцять завдань, які містили варіанти відповідей, з поміж яких студенти мали вибрати ті варіанти відповідей, які найбільш адекватно віддзеркалюють їхні думки та найбільше їм підходять. Виявилось, що з перерахованих мотивів, які спонукали їх вступ до педагогічного вузу на факультет початкового навчання, спеціальність “соціальна педагогіка та початкове навчання”, найбільш значущими були такі (див. табл. 1)

Таблиця 1

Результати щодо виявлення мотиву, який спонукав поступати до вузу на факультет початкового навчання

Мотиви	Вибір у %		
	3 курс	4 курс	5 курс
Бажання стати вчителем	53	61	64
Інтерес до сфери знань в цілому			
Прагнення отримати вищу освіту	28	27	20
Сімейні традиції	3	2	
Бажання працювати з дітьми	6	4	16
Відсутність конкурсу			
Вплив друзів			
За порадою батьків	6	5	
За порадою вчителя	2		
Випадкові обставини	2	1	

Порівнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що кількість студентів – майбутніх учителів початкових класів, у яких переважає мотив “бажання стати вчителем” значно зросло від молодших курсів до 5-го, з 53% до 64%. Для них це – вища цінність, а не прагнення отримати вищу освіту. Також ми констатували, що внаслідок проведення цілої низки навчальних тренінгів значно зросла мотивація до роботи з дітьми, що є дуже важливим для вчителів початкових класів (з 6% на 3 курсі до 16% на 5 курсі).

Ми також констатували, що цікавість до професії вчителів початкових класів зросла від 4%, до 96% - після.

Далі ми намагалися з'ясувати питання щодо того виду діяльності, до якогось склався інтерес у студентів на IV-V курсах. Результати подано в таблиці 2. З таблиці видно, що особливий інтерес проявився до викладацької роботи у школі, інтернаті – 67%, а також у 11 % студентів після проходження практики з'явився інтерес до діяльності соціально-педагогічного напрямку.

Далі їм було запропоновано таке запитання: “Якби вам знов прийшлося вступати до педагогічного університету, чи обрали б ви професію соціальний педагог, вчитель початкових класів”, де було чотири

варіанти відповіді: так, мабуть так, мабуть ні, ні. На це питання 83% студентів відповіли – так, 7% - мабуть так, 6% - мабуть ні, та 4% - ні, що свідчить, як уже вище зазначалося, що більшість студенти свідомо обирали дану професію.

Таблиця 2

Результати виду діяльності до якого склався інтерес у студентів на IV-V курсах

Викладацькій роботі у школі, інтернаті	67%
Викладацькій роботі у ПТУ, технікумі	
Викладацькій роботі у вищому навчальному закладі	6%
Науково-дослідній роботі	4%
Адміністративно-управлінській	3%
Чітких планів не було	9%
Інше (що?)	11%, пов'язаних із соціальною роботою

На питання як Ви “Уявляєте собі професію соціальний педагог та вчитель початкових класів, що ви вважаєте найбільш важливим у майбутній професії? На скільки суттєвими є для вас особисто ті соціально-ціннісні орієнтації, які пред'являються до професії?”. Відповіді студентів поділили таким чином (див. табл. 3)

Таблиця 3

Результати суттєвості соціально-ціннісних орієнтацій майбутньої професії

Соціально-ціннісні орієнтації вчителя початкових класів та соціального педагога	Дуже суттєво (3 бали)	Суттєво (2 бали)	Не суттєво (1 бали)	Зовсім не суттєво (0 балів)
Можливість принести користь людям		22%		
Можливість досягнути професійних успіхів		23%		
Можливість мати цікаву роботу	19%			
Має велику суспільну значущість		3%		
Вважаються престижною серед знайомих			2%	
Можливість швидкої кар'єри			2%	
Можливість займатися наукою				
Дозволяє постійно підвищувати кваліфікацію		13%		
Дозволяє використовувати організаційні здібності		8%		
Представляє творчу ініціативу		8%		
Забезпечує високий рівень зарплати				
Можливість працювати в колективі				
Можливість прояву своєї індивідуальності у практичній діяльності				

Наведені дані засвідчують певну закономірність. Лише по 2% зазначили такі соціально-ціннісні орієнтації вчителя початкових класів та соціального педагога, як “можливість швидкої кар'єри” та “престиж серед знайомих”. Переважають такі цінності, як “можливість принести користь людям” – 22%, та “можливість досягнути професійних успіхів” – 23%, а деякі взагалі відсутні.

Для того, щоб виявити здатність працювати в колективі, вміти

2. Майбура К.В. Чайковский на Україні.– К.: Знання, 1965. – 45 с.
3. Тихомирова Т. Становление музыкальной культуры Харькова // Слобода.– 1994.– № 74.
4. Местная хроника // Юж. край.– 1892.– 23 марта.
5. Кононова О.В. Музична культура Харкова кінця 18 – початку 20 століття. Харків: «Основа», 2004. – 174 с.
6. Письмо И.И. Слатина в главную дирекцию ИРМО // ГИАЛО.– ф. 408.– оп.1.– д. № 263.– 1884 г.– 5 янв.
7. Горюхи А. Интересные цифры; 1-й концерт И.И. Слатина // Юж. край. – 1916. – 31 мая.
8. Багалій Д.І. Історія Слобідської України.– Харків: Основа, 1990.–256 с.
9. Попова В.Л. Естетична підготовка вчителів у діяльності педагогічних курсів Слобожанщини (кінець 19 – початок 20 століття): Дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун. ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – 213 с.
10. Багалій Д.І., Миллер Д.П. История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655 по 1905 год): Историческая монография в 2х томах / Из-во Харьковского городского общественного управления. – Харьков, 1912.– т. 2: 19 – нач.20 вв. – 973 с.

Подано до редакції 14.01.2007

УДК 371.15

## ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКИХ ШКІЛ

*Сень Людмила Віталіївна  
асистент кафедри іноземних мов*

*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка*

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації суттєво розширюють сферу взаємодії та співпраці держав і народів. Усе частіше науковці розглядають модель педагогічної освіти як відкриту динамічну систему, що спонукає до вивчення не лише вітчизняного, але й світового досвіду. Вивчення і аналіз новітніх світових підходів, а саме педагогічної освіти США, допомагає визначити напрямки розвитку педагогічної освіти України. Сполучені Штати займають одне з провідних місць у розвитку науки в усьому світі. Протягом останніх десятиріч в США було проведено низку реформ, спрямованих на модернізацію шкільної і вищої освіти. Вважаємо, що запозичення досвіду перебудови системи шкільної освіти в США буде корисним і для українських шкіл.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз публікацій та досліджень останніх років свідчить про те, що проблема реформування шкільної освіти Америки знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Над цією проблемою працювали і продовжують працювати М.Бороуман, Дж.Конант, Л.Кремін, ДЖ.Гудлед та інші. Так, науковець і викладач Мічиганського університету Шерон Феймен-Немсе в своїх дослідженнях намагалась удосконалити систему підготовки педагогічних працівників і тим самим покращити роботу шкіл; І.Гайтон в книзі “Навчання студентів і шкільний досвід” детально описав проблеми, які виникають під час роботи і спілкування вчителів з учнями і їх батьками. Також чимало праць присвячено розробці досконалої моделі шкільної освіти, проте так і не досягнуто бажаних результатів. Значний вплив на модернізацію педагогічної освіти мали акти, програми та закони, прийняті урядом США за сприяння науково-педагогічних організацій (наприклад Фонду Карнегі, Групи Холмса, Американської федерації вчителів, Американської асоціації коледжів педагогічної освіти тощо). На основі аналізу законодавчих актів і доповідей цих організацій (“Нація в небезпеці”, “Завтрашні вчителі”,

розвитком вищої музичної освіти. Так, у 1903 році було створено Вищий музичний інститут у Львові. З 1904 р. відкрила свої двері музично – драматична школа М. Лисенка. У 1913 р. засновано консерваторії у Києві та Одесі.

Висока якість підготовки фахівців у Харківському музичному училищі сприяло плідній роботі його випускників. Їх імена знають не тільки в Україні, а і в багатьох країнах світу. Вони виховали цілу плеяду видатних діячів мистецтва, заслужених артистів, лауреатів конкурсів, видатних композиторів та викладачів з великої літери. За роки свого існування училище випустило понад 10000 фахівців, чимало з них стало окрасою української та світової культури і освіти. Його вихованці – П. Луценко, С. Борткевич, І. Дунаєвський, Б. Михєєв, В. Бібік, А. Мілка, З. Заграничний, В. Губаренко, П. Калашник, О. Грінберг та багато інших.

**Висновки:** Музична культура і освіта Харкова формувалась на основі національних традицій, а також під впливом російського мистецтва та європейської культури. Завдяки чому Харків став одним з великих музичних центрів України. Важливий етап еволюції музичного професіоналізму, пов'язан у ті часи із відкриттям університету, відкриттям відділення РМТ, музичного училища, створення консерваторії. Багато для нашого міста зробив І.І. Слатін, який був засновником професійної музичної освіти у Харкові. Вигідне територіальне розташування міста, наявність особливого поліетнічного типу культури, та значного освітнього досвіду вплинули на прогрес економіки, культури і освіти Слобожанщини у 19 столітті.

**Резюме.** Музична культура Харкова формувалась на основі національних традицій, а також під впливом російського мистецтва. Завдяки діяльності І.І.Слатіна у Харкові були відкриті музичні навчальні заклади, які дали змогу Харкову стати одним із музичних центрів України.

**Ключові слова:** музична культура, музична освіта, музичні навчальні заклади, музичне училище, підготовка фахівців.

**Резюме.** Музыкальная культура Харькова формировалась на основе национальных традиций, а также под влиянием русского искусства. Благодаря деятельности И.И. Слатина в Харькове были открыты музыкальные учебные учреждения, которые дали возможность Харьковской стать одним из музыкальных центров Украины.

**Ключевые слова:** музыкальная культура, музыкальное образование, музыкальные учебные учреждения, музыкальное училище, подготовка специалистов.

**Summary.** Musical culture of Kharkiv was formed on the basis of national traditions, and by the influence of Russian Art. Thanks to public work of I.I Slatin in Kharkiv were opened the musical education establishments, which gave the possibility for Kharkiv to be one of the musical centre of Ukraine.

**Key words:** musical culture, musical education, musical educational establishment, musical specialized school, preparation of the specialists.

**Література**

1. Отчет Харьковского отделения ИРМО за 1873 – 74 уч.год // Харьк. губерн. ведомости.– 1874.– 6 сент.

організувати, бути ініціатором і т.ін. ми ставили таке запитання: “чи приймаєте ви участь у суспільній роботі під час навчання в університеті?”, де було запропоновано три варіанти відповідей: не приймали, виконую постійне доручення, виконував(ла) тимчасове доручення. На це запитання студенти мали давати відповідь, зважаючи на всі роки навчання у ВНЗ. Виявилось, що 59% виконують постійне доручення, 36% - тимчасове, а решта не приймають участі в такій роботі взагалі. Також було цікаво дізнатися: як часто у процесі суспільної роботи їм доводилось виконувати організаторські функції? Було запропоновано також чотири варіанти відповідей: постійно, досить часто, досить рідко, ніколи. Виявили, що постійно приймали участь 57%, досить часто - 34%, 8% - досить рідко, 1% - ніколи. З цього слідує, що треба посилити роботу кураторів зі студентами проводити різні заходи, свята, більше приділяти уваги такій складовій виховної роботи

Останнім запитанням було таке: “Готуючись до майбутньої професійної діяльності, на що ви перед усім орієнтуєтесь?”. (Дані подані в таблиці 4)

Таблиця 4

**Орієнтації підготовки до майбутньої професійної діяльності**

Намагаюсь виробити у собі у рівному ступені як професійні якості, так якості організатора, вихователя і т.д.	96%
Орієнтуюсь перед усім на вироблення професійних якостей, інші для мене не мають значення	
Орієнтуюсь перед усім на вироблення якостей організатора, вихователя.	4%
Не замислююсь над цим питанням	

Отримані результати показали, що значній частині студентів притаманні як професійні якості, так і якості організатора, це 96%, 4% - притаманні якості організатора, вихователя. Звідки слідує, що байдужих студентів до своєї професії майже немає.

За підсумками діагностування можна зробити висновок проте, що більшість студентів, які отримують педагогічну освіту, здобувають її свідомо, за власним бажанням за покликом.

Подальші розробки в цьому напрямі будуть полягати в з'ясуванні педагогічних умов, які впливають на формування соціально-ціннісних орієнтацій в майбутніх учителів початкових класів.

**Резюме.** В статье анализируется проблема особенностей подготовки будущего учителя начальных классов к формированию социально-ценностных ориентаций у детей начальных классов. Автором была проведена методика сформированности социально-ценностных ориентаций у будущих учителей начальных классов на выявление их уровня.

**Ключові слова:** підготовка вчителів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку, підготовка, професійна діяльність учителя, молодий учитель, педагогічна майстерність, професійна підготовка.

**Резюме.** В статті аналізується проблема особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Автором була проведена методика

сформованості соціально-ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкових класів для виявлення їх рівня готовності формувати ці ж цінності у дітей початкових класів.

**Ключевые слова:** підготовка учителів у формуванні соціально-ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку, підготовка, професійна діяльність учителя, молодий учитель, педагогічне майстерство, професійна підготовка.

**Summary.** The article deals with the problem of peculiarities of training of future primary school teachers for the formation of social-value orientations of primary school children. The author developed the method of formation of social-value orientations of primary school teachers to find out their level.

**Keywords:** preparation of teachers to forming of the socially valued orientations for the children of junior school age, preparation, professional activity of teacher, young teacher, pedagogical trade, professional preparation.

#### Література

1. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. – 2002. – №3. – С 50-54.
2. Кузнецова О. Дослідження ціннісних орієнтацій студентів педагогічних вищих навчальних закладів // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 24-26.
3. Сластѣнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластѣнина: В 2ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. Ч.1. – 288 с.
4. Словарь по социальной педагогике: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт. – сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 368 с.
5. Якубовський М.Я. Математичне моделювання професійної діяльності вчителя з використанням теорії нечітких множин. // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3(44)04. – С. 53-61.
6. Литвененко С. Актуалізація ідей В.О. Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. 2005. – № 9. – С. 14-18.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.

Подано до редакції 15.01.2007

УДК 371.13

## ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Кондратенко Руслана Василівна  
здобувач кафедри педагогіки*

*Криворізький державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** У сучасних соціокультурних умовах, коли освіта набуває високого статусу зі своєї першої ланки – дошкільної, зростає роль педагога-вихователя. Через діяльність вихователя відбувається становлення особистості дошкільника, набуття ним значущих якостей. Серед них ми виділяємо відповідальність як інтегративну якість, що відіграє важливу роль у формуванні дитячої субкультури, соціальної активності, духовного потенціалу особистості. Тому важливо, щоб студенти вищих педагогічних закладів стали професійно компетентними фахівцями, які готові до професійно-педагогічної діяльності в новітніх умовах. Особливої актуальності набуває проблема визначення змісту й структури готовності майбутніх вихователів до формування

музикантів. Початок поклав М. Рубінштейн, який у 1874 р. та 1876 р. приїздив з благодійними концертами до Харкова. В місцевій пресі, у газеті «Харьковские губернские ведомости» (1874 р.) повідомляля, що прослухавши кількох учнів М. Рубінштейн, «...як видно, залишився задоволеним тими скромними результатами, котрих музичні класи могли досягти у короткочасне своє існування» [1]. За роботою музичних класів пильно дивився А. Рубінштейн. Саме він висунув ідею ре- організування музичних класів у музичне училище, як «центр південного краю».

Дуже любив бувати на Україні П. Чайковський. Поряд з проживанням у багатьох сільських місцевостях (часто жив у Кам'янці і Браїлові), він пов'язує свою творчість з народною музикою України, записує і включає у свої твори народні українські пісні, відтворює в музиці народні звичаї, звертається до віршів Т. Шевченка. Не раз бував у найбільших містах України - Києві, Одесі, Харкові. Приїзжав, щоб бути присутнім на постановках своїх опер, а також з концертами. У 1893 р. П. Чайковський приїздить до Харкова. Концерт мав величезний успіх. Від публіки, артистів, музичного училища, музичного товариства було піднесено кілька срібних і лістяних вінків, квіти. Враження від приїзду ще довго хвилювало харків'ян [2, с. 45]. Неодноразово відвідували навчальні заклади Харківського відділення С. Танєєв, А. Арєнський, М. Іпполітов-Іванов тощо видатні музиканти.

За нетривалий час І.І. Слатін створив симфонічний оркестр при відділенні РМТ, що значно пожвавило концертне життя міста. Ядро симфонічного оркестру становили викладачі і учні музичного училища. Преса тих років визначає страшний дефіцит висококваліфікованих музикантів. Цикл програм будувався за історичним принципом в хронологічній послідовності. З просвітницькою метою друкувались програми з анотаціями, де містилася інформація про композиторів. В. Сокальський писав: «...Симфонічні концерти місцевого відділення РМТ в останні два сезони збудили до такої міри інтерес у харків'ян, що в залі бракує місць для всіх бажаючих відвідати концерти...» [4]. Концерти проводились у будинках Дворянських зборів і опери. Камерні і сольні концерти виконувались у залі музичного училища. І тільки на початку 20 століття концерти здобули постійне приміщення – Драматичний театр.

До початку 20 століття у Харківському відділенні все частіше стали виконувати твори українських композиторів та представників інших національних культур, які викладали і працювали в музичному училищі. Наприклад, у 1890-х р. відбулися прем'єри Симфонії та Елегії для віолончелі з оркестром В.Сокальського. Познайомилися харків'яни з творами Г. Алчевського - симфонічна картина «Альоша Попович». К. Горський представив симфонічну поему, Ф. Акименко - «Ліричну поему» для оркестру. У симфонічному концерті 1908 р. були представлені твори В. Сокальського, К. Горського, А. Юр'яна та багато інших [5, с. 117]. Подібні концерти мали велике значення для самих авторів і давали широке уявлення щодо розвитку жанру симфонічної музики в Україні.

Культура України початку 20 століття відзначалась стримким

пов'язано відкриття музичних класів в університеті, створення великого студентського хору. Просвітницька та виконавська діяльність якого була відзначена М.І. Глінкою, що перебував у Харкові двічі (у 1823 р. та 1838 р.). Завдяки І.М. Вітковському у Харкові відкрився нотний магазин, де продавались різноманітні ноти та музичні інструменти.

За ініціативою великих російських музикантів М. Глінки, братів Рубін-штейнів, М. Римського-Корсакова, П. Чайковського та багатьох інших була створена мережа музичноосвітніх закладів (мережа філіалів Російського музичного товариства, консерваторії, музичні школи, оперні театри по всій території Росії, в тому числі й на Україні).

За рекомендацією А. Рубінштейна, Ілля Ілліч Слатін отримує від Головної дирекції повноваження для відкриття відділення Російського музичного товариства у Харкові. Відкриття відбулось 31 травня 1871 року і розпочало новий важливий етап у музичному житті міста. При відділенні РМТ відкриваються музичні класи (1 жовтня 1871 р.) Через дванадцять з половиною років вони будуть реорганізовані в Харківське музичне училище [3]. Ілля Ілліч Слатін був засновником Харківського відділення РМТ і незмінним директором музичного училища майже півстоліття, а в 1917 р. став першим директором консерваторії.

З самого початку діяльність Харківської філії РМТ була організована за зразком центральних відділень – Петербурзького та Московського. Російські композитори і виконавці – А. Рубінштейн і М. Рубінштейн, П. Чайковський, С. Танєєв, А.Глазунов, С. Рахманінов тощо зробили значний внесок у музичну культуру і освіту Харкова. Вони надавали методичну допомогу, були присутні на концертах учнів. На початковому етапі в музичній педагогіці Харкова були фахівці, які здобули освіту за кордоном та в Росії, переважали музиканти-іноземці. Вони здійснили важливу місію підготовки національних музичних кадрів.

Талановитий музикант і керівник І.І. Слатін дуже прискіпливо збирав педагогічний колектив. У нього працювали випускники російських та європейських консерваторій. Серед них І. Слатін, Є. Мясоедова, Р. Геніка, К. Горський, О. Горовиць, Ф. Акименко та інші. Вони вчилися в Санкт-Петербурзькій і Московській консерваторії у М. Рубінштейна, О. Дрейшока, П. Чайковського, Л. Ауєра, Л. Брассена, О. Скрябіна. Багатогранна діяльність педагогів - сподвижників І.І. Слатіна позитивно позначилася на рівні професійної майстерності майбутніх музичних кадрів. Стабільність педагогічного складу була однією з характерних рис відділення. «...Справи Муз. училища йдуть дуже успішно, а в майбутньому можна сміливо сподіватися, що наше місто зробиться єдиним музичним центром усього півдня», - рапортував І.І. Слатін у 1884 р. в Головну дирекцію РМО [6]. Кількість заяв про бажання вступити до числа учнів постійно зростає. Певної стабільності у справі набору було досягнуто з відкриттям училища. Наприклад: у 1883/1884 навчальному році загальна кількість учнів -140 чол., у 1886/1887 -222 чол., а у наступному столітті у 1911/1912 -446 чол., у 1916/ 1917 – 600 чол. [7].

Важливу роль у житті Харкова відігравали приїзди видатних

відповідальності старших дошкільників.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Проблему готовності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності та її структурних компонентів розробляли К.Дурай-Новакова, Л.Кондрашова, А.Ліненко, С.Манукова, В.Моляко, А.Мороз, В.Сластьонін тощо. Грунтовне дослідження підготовки й готовності фахівців-майбутніх вихователів дошкільних закладів до окремих видів професійної діяльності і різних аспектів виховання й навчання дошкільників в останній час здійснюють такі науковці з дошкільної педагогіки і психології, як Л.Артемова, А.Богуш, З.Борисова, К.Волинець, Н.Грама, Т.Котик, Л.Крайнова, С.Кулачківська, О.Кучерявий, І.Луценко, Л.Машкіна, М.Машовець, Т.Поніманська, Н.Сайко Т.Танько тощо.

Вивчаючи психологічні проблеми стану готовності до діяльності, М.Дьяченко і Л.Кандибович розглядають його як складне, цілеспрямоване виявлення особистості. Також вчені виділяють довготривалу (стійку) і тимчасову (ситуативну) готовність. Перша відрізняється тим, що виникає на основі раніше набутих установок, знань, умінь, досвіду, якості й мотивів діяльності, а друга є актуалізацією, спрямованістю усіх зусиль на здійснення дій у даний момент. Але, як зазначають психологи, обидві мають єдину компонентну структуру: мотиваційний компонент (потреба в успішному виконанні завдань, інтерес до діяльності, у досягненні успіху); пізнавальний компонент (розуміння обов'язків, завдань, знання засобів досягнення мети); емоційний компонент (почуття відповідальності, упевненість в успіху); вольовий (володіння собою, подолання перешкод) [1, с.51].

Інший підхід до висвітлення зазначеної проблеми подає Л.Кондрашова. Вона стверджує, що педагог-професіонал повинен мати морально-психологічну готовність до професійної діяльності. Поняття морально-психологічної готовності з педагогічної позиції науковець розглядає як «складне особистісне утворення, що включає в себе професійно-моральні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, настроєність на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку його результатів, потребу в професійному самовихованні, що забезпечує високі результати педагогічної роботи» [5, с.8]. Саме шляхом поєднання моральності (моральні ціннісні орієнтації, етичні погляди, ідеали) з психологічною основою особистості (психічні процеси, особистісні якості) буде відбуватися професійне становлення майбутнього педагога. Щодо виділення компонентів морально-психологічної готовності, на відміну від психологічної структури, яку подають М.Дьяченко і Л.Кандибович, вона має більш ширшу структурованість і визначаються поряд із мотиваційним, пізнавально-операційним та емоційно-вольовим також морально-орієнтаційний, психофізіологічний, оцінювальний компоненти. Така готовність є показником особистісного становлення молодого фахівця-педагога, вона забезпечує спроможність виконувати професійні функції та обов'язки на високому рівні.

Досліджуючи готовність до педагогічної діяльності, А.Ліненко приходиться до висновку, що цю якість необхідно розглядати як внутрішній зміст, що виражається в єдності всіх його різноманітних властивостей і відношень. Вона означає, що готовність характеризує вибіркову, прогнозируючу активність особистості на стадії її підготовки і включення до діяльності. Тобто вибіркова активність (характеризується мотивами й потребами особистості) і прогнозируюча активність (оптимізує результати підготовки) складають основу готовності до діяльності. А.Ліненко вважає за основні показники готовності позитивне ставлення майбутніх педагогів до діяльності, навички й уміння практичного втілення набутих теоретичних знань. Хоча щодо виділення структурних компонентів, дослідниця надає перевагу емоційним, вольовим та інтелектуальним характеристикам поведінки особистості і конкретизує готовність до педагогічної діяльності такими ознаками: емоційно-зацікавлене позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку; педагогічні вміння з організації та здійснення навчального та виховального впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання у відповідності до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [4, с.31-32].

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Аналіз здійснених на сьогодні досліджень з визначення сутності, змісту структурних компонентів феномену готовності до педагогічної діяльності дає підстави вважати, що це особистісне утворення становить вагомий науковий інтерес. Але разом із тим, нами не знайдено досліджень з проблеми визначення й обґрунтування змісту структурних компонентів готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності старших дошкільників.

**Мета статті.** Здійснити теоретичне дослідження змісту і структурних компонентів готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання відповідальності дітей 6-річного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Беручи до уваги дослідження з питань виховання відповідальності дошкільників і готовності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності, ми розглядаємо готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності як складне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістично-педагогічних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань виховання відповідальності та емпатійною взаємодією педагога з вихованцями на засадах особистісно орієнтованого підходу, і яке складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного й особистісного компонентів.

Розглянемо більш детально кожен компонент даної структури готовності.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* визначає спрямованість майбутнього вихователя дошкільного закладу до виховання

увагою дослідників історії педагогіки. У статті були використані архівні матеріали, значним джерелом стала газетна і журнальна хроніка 19 століття. Питання становлення музичної освіти в Україні досліджували В. Кравець, О. Кононова, Т.Тихомирова та багато інших. Осмислення змісту та організації підготовки музично-педагогічних кадрів неможливо без вивчення витоків вітчизняної музично-педагогічної діяльності.

**Метою** роботи є аналіз питань підготовки музично-педагогічних кадрів на Слобожанщині в історичній ретроспективі. Розкриття історичних особливостей розвитку музичної культури Харкова, як поліетнічного регіону.

Територіальні межі Слобожанського краю в часи існування неодноразово змінювались. У роботах видатного історика і краєзнавця Д. Багалія зазначено, що наприкінці 18 ст. значну частину території краю займала щойно утворена Слобідська Українська (з 1835 р. – Харківська) губернія. До неї входили п'ять провінцій: Харківська, Охтирська, Сумська, Ізюмська, Острогозька. В свою чергу вони склались більш, ніж з двадцяти повітів. Територія Слобожанщини охоплювала деякі повіти Воронежської, Курської та Орловської губернії [ 8, с. 6]. На початку 20 століття територіальні мережі суттєво не змінилися. Вигідне географічне розташування – на перехрестях старовинних трактів, відкритих для торгівлі та дипломатії, – робило цей край зоною інтенсивних контактів і відкритою для взаємовпливів цивілізацій і культур [9, с. 20]. У провінції переважали традиції народного українського побуту, народні звичаї та обряди. Розвиток великого освітнього і культурного центру – міста Харкова – відбувався під впливом української і російської ментальності, що привело до формування в своєрідного російсько – українського типу культури та життя [10, с. 130]. Ці висновки можна зробити аналізуючи історико-педагогічну літературу та документальні матеріали.

Утворена місцевим населенням духовна і матеріальна культура увібрала в себе різні прояви обох національно-культурних середовищ. Кравченко В. робить висновки, що занепад або зникнення будь якої з цих культур мали б фатальні наслідки для іншої [8, с.6]. Великі навчальні заклади краю мають давню історію існування: Харківський колегіум (з 1726 р. – духовна школа, з 1731 р. - колегіум), Харківський імператорський університет (1805 р.), педагогічний інститут (1811 р.).

Одним із перших навчальних закладів був Харківський імператорський університет. Його наукова та просвітницька діяльність позитивно вплинула на розвиток культури і освіти Слобожанського краю. В університеті було створено друкарню, де видавались газети, журнали, книги, функціонувала обсерваторія, музей мистецтв, історичний архів, було закладено ботанічний сад.

Концентрація в університеті наукових кадрів сприяла розвитку словесності, історії, музикознавству. Професори університету В. Арнольд, Д. Багалій, А. Краснов, П. Лебедев, М. Сумцов читали публічні безкоштовні лекції, що мали велике просвітнє значення для населення Харкова. З ім'ям Івана Матвійовича Вітковського (учня Й. Гайдна)



основних понять, що розкривають сутність полікультурного виховання; аналізуються основні аспекти полікультурного виховання у працях відомих учених сучасності.

**Ключові слова:** культура, полікультурність, полікультурне виховання, полікультурна освіта.

**Резюме.** Глубокие трансформационные процессы, которые охватили весь мир, существенно меняют и традиционную роль образования, а также необходимым становится поликультурное воспитание. В статье рассматривается содержание основных понятий, которые раскрывают суть поликультурного воспитания; анализируются основные аспекты поликультурного воспитания в работах известных ученых современности.

**Ключевые слова:** культура, поликультурность, поликультурное воспитание, поликультурное образование.

**Summary.** Deep transformation processes, which gripped the whole world, changes the traditional role of the education substantially and demand the development of the multicultural education. The article covers the content of the main definitions, which disclose the essences of the meaning of multicultural upbringing; analyses main aspects of multicultural upbringing in the works of famous scientists of the present.

**Keywords:** cultural, multicultural, multicultural upbringing, multicultural education.

#### Література

1. Агадулін Р.Р. Полікультурна освіта: методологічний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3(44). – С.18-29.
2. Болгаріна В., Лошенова І. Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С.2-6.
3. Гаганова О.К. Понятие „поликультурное образование” в американской педагогике: этапы становления и дефиниции//Мир образования – образование в мире.–2002.–№4.– С.175-180.
4. Джурицкий А.Н. История педагогики: учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Владос, 2000. – 432 с.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000.–№10.–С.3-11
6. Красовицкий М.Ю. Проблемы поликультурной освіти і виховання в загальноосвітній школі / Полікультурна освіта в Україні: Зб. статей. – К., 1999. – С. 16-19.
7. Nieto Sonia. Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education.– Longnan,2000.–P.305-412.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 929: 37 (477. 54)

### ТЕНДЕНЦІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ РОСІЄЮ І УКРАЇНОЮ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО ЖИТТЯ ХАРКОВА

*Салюкова Ганна Юрївна  
м. Харків*

**Постановка проблеми.** Українські вчені приділяють велику увагу до історії вітчизняної музичної освіти. Сьогодні триває процес відродження національної музично-педагогічної школи. Сучасна музична педагогіка збагачується невідомими фактами із минулого вітчизняної науки і культури.

Втім багато проблем розвитку музичної освіти залишилися поза

відповідальності дітей старшого дошкільного віку. Він є основою інших компонентів готовності й містить у собі потреби, інтереси, переконання, цінності. Д.Узнадзе зазначає, що суть мотивації полягає в тому, що відшукується і знаходиться саме така дія, яка відповідає основній, закріпленій у житті установці особистості. Коли суб'єкт знаходить такий різновид поведінки, він особливо його переживає, відчуваючи до нього тяжіння, переживає готовність до його виконання. Цей стан можна визначити як «я дійсно хочу» [6, с.357]. Мотиваційна сфера готовності має ґрунтуватися на формуванні поваги до професії й престижності праці, усвідомленні значущості педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. Серед педагогічних та особистісних видів мотивів готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності ми виділили такі:

1) Систему *педагогічних мотивів* складають: потреба вести педагогічну діяльність у дошкільному навчальному закладі; потреба взаємодіяти і спілкуватися з дітьми; можливість створювати комфортні умови для становлення особистості дошкільника; можливість здійснювати педагогічний вплив у вихованні відповідальності старших дошкільників, бачити результати своєї праці.

2) Систему *особистісних мотивів* складають: потреба у свободі вибору життєвої позиції; потреба у творчій, результативній діяльності; потреба в підвищеній відповідальності, пов'язаною з почуттям соціальної незалежності, самостійності; потреба у самовдосконаленні, самореалізації, самоствердженні.

У психолого-педагогічних дослідженнях проблеми готовності й підготовки майбутніх педагогів вказується, що найважливішою умовою мотиваційно-ціннісного компонента виступає професійно-педагогічна спрямованість особистості, яка визначає внутрішню позицію та ставлення до діяльності. Ми вважаємо, що гуманістичний тип професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього фахівця з дошкільної освіти складає фундамент мотиваційної готовності до виховання відповідальності у дошкільників. Йому властиві, перш за все такі ознаки, як любов до дітей, емпатійність, співчутливість, толерантність, гуманістичні ціннісні орієнтації (людяність, милосердя, високоморальність). Формування ціннісних основ ставлення до виховання дошкільників повинні мати підґрунтя суспільнозначимих цінностей. Серед гуманістично-педагогічних цінностей ми виділяємо: почуття поваги до дитини, соціальна орієнтація на точку зору іншої людини, розуміння взаємовідносин між вихователем і дитиною, між дітьми, здійснення позитивного впливу на виховання, передача своїх знань, досвіду, почуттів.

Для розкриття *когнітивного компонента* готовності до виховання відповідальності дітей ми повинні звернутися до сутності поняття «знання». Розкриваючи сутність засвоєння психолого-педагогічних знань, О.Цокур підкреслює, що для майбутнього педагога важливо не стільки засвоєння предметів психолого-педагогічного циклу дисциплін, скільки розкриття тієї сутті, за допомогою якої зміст вивченого може й повинне

набути для нього особистісного значення, тобто у вихованні ціннісного ставлення до вивченого матеріалу з тим, щоб сам процес його пізнання став для нього частиною дійсного життя [7, с.33]. Тобто, готовність до виховання дітей буде сформована за умов отримання належних знань, їх засвоєння й творчого осмислення. Постійне пізнання спонукатиме до активної, педагогічно грамотної та доцільної дії, також будуть задовольнятися потреби студента.

Стосовно проблеми нашого дослідження ми інтегруємо психологічні, педагогічні, методично-технологічні знання про виховання відповідальності дошкільників і виокремлюємо з них такі: знання про основні психолого – педагогічні закономірності розвитку, виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку; знання про сутність, зміст відповідальності як інтегративної характеристики особистості; знання про технологію здійснення виховання відповідальності; обізнаність про складові особистісно орієнтованого підходу до виховання.

Системні знання є суттєвими у визначенні змісту когнітивного компонента. Вони взаємопов'язані між собою і є підґрунтям формування вмінь та навичок.

Вміння й навички формування відповідальності дошкільників реалізуються через *операційний компонент* готовності. Уміння – це усвідомлене застосування знань під час практичної діяльності. Деякі вчені розглядають уміння відповідно до компонентів педагогічної діяльності. Так, Я.Коломинський у педагогічній діяльності вихователя дошкільного закладу розрізняє такі вміння: конструктивні (вміння проєктувати, планувати свою й дитячу діяльність, переробляти подану інформацію, передбачати утруднення в роботі), організаторські (вміння організувати різноманітну діяльність дітей, активізувати й застосовувати свої знання та досвід, комунікативні (вміння взаємодіяти з дітьми, здійснювати підхід до кожної дитини) і гностичні (вміння аналізувати, пізнавати своїх вихованців, особливості їхнього розвитку, спостерігати за внутрішнім світом дитини, розуміти його) [2, с.316-319]. Операційний компонент передбачає такі вміння: допомогти дитині зрозуміти світ людських взаємовідносин; допомогти розкрити уявлення про бажане й можливе; вміння виконувати дії, робити власний вибір, долати труднощі; уміння формувати й розвивати різні способи діяльності дітей; уміння співвідносити особисті цілі з загальнолюдськими цінностями.

Основу *особистісного компонента* готовності складають особистісні й професійні якості і здібності майбутнього спеціаліста з дошкільного виховання. У психолого-педагогічній літературі ми знаходимо різні за структурою особистісні якості педагогів. У професіограмі педагога (за В.Сластьоніним) виділяється десять найважливіших професійних якостей: 1) інтерес і любов до дитини як відображення потреби у педагогічній діяльності; 2) справедливість; 3) педагогічна зрілість і спостережливість; 4) педагогічний такт; 5) педагогічне уявлення; 6) товариськість; 7) вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість; 8) організаторські здібності; 9) урівноваженість та витримка; 10) професійна робота здатність

багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю концепції полікультурного виховання” [6, с. 18]. Він описує її сутність наступним чином: „більшість людей живе в умовах різноманітного расового, національного, релігійного і культурного оточення. Тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів” [6, с.17].

Можна для порівняння навести деякі визначення полікультурної освіти сформульовані російськими педагогами. Так, російський дослідник О.М. Джуринський підкреслює, що полікультурна освіта та виховання передбачає міжнаціональну і міжетнічну взаємодію, формування почуття солідарності, взаєморозуміння; протистоїть дискримінації, націоналізму, расизму. Вони орієнтовані на освоєння культурно-освітніх цінностей, на взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, на адаптацію до інших культурних цінностей [4, с.234].

До завдань полікультурного виховання входить розвиток пізнавальних та невербальних умінь і навичок, що дають змогу вступати в контакт з іншими культурами та їхніми носіями. Полікультурну освіту пов'язують з підвищенням рівня освіченості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі. Звідси можна виокремити чотири основні функції полікультурної освіти та виховання [1]:

- формування в тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їхній взаємозв'язок;
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток вмінь і навичок взаємодії носії різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння.

Таким чином, ми дійшли **висновку**, що полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності та взаєморозуміння в ім'я миру та збереження культурної ідентичності різних народів. Полікультурне виховання передбачає: адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування великої кількості різноманітних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтацію на діалог культур; відмову від культурно-освітньої монополії по відношенню інших націй та народів

Наступним кроком у нашому дослідженні є виявлення педагогічних умов полікультурного виховання старшокласників під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Подальше дослідження проблеми полікультурного виховання неможливо без пошуку шляхів формування ціннісних орієнтацій полікультурності, спрямовування не тільки старшокласників, а й підлітків на самовиховання полікультурного плюралізму.

**Резюме.** Глибокі трансформаційні процеси, які охопили весь світ, суттєво змінюють і традиційну роль освіти та виховання, а також необхідним стає полікультурне виховання. У статті розглядається зміст

зв'язаних рядом чинників (спільною історією, географічним положенням, мовою, релігією, тощо).

Культура – це здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення. Саме наявність культури перетворює нас на гуманних розумних, критично мислячих істот із моральними зобов'язаннями. За допомогою культури ми розрізняємо цінності та робимо вибір, шукаємо сенс існування та творимо те, що відображає нашу сутність [2].

Такі терміни, як „мультикультурність”, „полікультурність”, „міжкультурність”, „інтеркультурність”, „кроскультурність” використовуються як взаємозамінні, оскільки з лінгвістичної точки зору вони є абсолютними синонімами так як перша частина цих слів означає одне й те саме, лише має різне походження- грецьке, українське, латинське, проте функціонально кожне з цих слів часом несе різні відтінки стильового забарвлення, або просто засвідчує мовно- культурні пріоритети того, хто їх уживає (віддаючи перевагу мовному пуризму чи іншомовним запозиченням).

Предметом розбіжностей було питання про те, які саме культурні групи повинні бути включені у програми полікультурного виховання. Міжнародна енциклопедія освіти, виражаючи думку ряду дослідників, обмежує полікультурну освіту та виховання рамками національної, расової, етнічної культури та вбачає його мету у вихованні толерантного відношення до інших культур, у формуванні знання та розуміння розбіжностей та подібного між культурами.

Відомий американський спеціаліст з полікультурного виховання Соня Ніето розглядає полікультурну освіту та виховання як „процес, що кидає виклик расизму, відхиляє інші форми дискримінації в навчальних закладах і суспільстві, але визнає й стверджує плюралізм (етнічний, расовий, мовний, релігійний, економічний, родовий тощо), що відображають студенти, їхні спільноти, вчителі” [7, с. 310 ].

На думку Маргарет Гібсон, полікультурне виховання – це процес, у якому особистість розвивається у ході сприйняття, оцінювання й роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних, тобто педагогові слід враховувати, що цінності різноманітних культур прямо чи опосередковано впливають весь навчально-виховний процес і через нього на особистість.

Українські педагоги також зробили спроби дати визначення цьому явищу. Так, Т.В.Клінченко вважає, що „полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність у зв'язку з ширшою кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [5, с.5].

А відомий український дослідник проблем полікультурної освіти М.Ю. Красовицький вважає, що „усвідомлення різноманітності,

[6, с.121].

Я.Коломинський наголошує на таких особистісних якостях вихователя дитячого садка: любов до дитини, увага до неї, теплота, готовність прийти на допомогу, захистити; самостійність, винахідливість, здібність до творчості; емпатія: відгукуватися на поживання дитини, співчувати і підстроюватися під неї; схильність до процесу й результату здійсненого впливу, достатньо розвинутий практичний розум; емоційна виразність, товарицькість; стриманість, терпіння, витримка, великодушність [2, с.314].

До особистісного компонента готовності ми відносимо такі характеристики майбутнього педагога, як самопізнання, самовдосконалення й самоактуалізація вихователя. Ці особистісні характеристики О.Кононко розглядає як процес впливу вихователя на власну особистість. Зокрема:

- у процесі самовдосконалення поєднуються дві тенденції: 1) самозбереження (відстоювання права на власну позицію, вибір, погляд, точку зору, збереження свого особистісного стрижня); 2) саморозвиток (потреба людини в саморусі, готовність змінюватися на краще, відкритість інноваціям, гнучке ставлення до зовнішніх впливів, відмова від консерватизму й догматизму);

- у процесі самопізнання в педагога формується поняття про себе, пізнається образ власного «Я». Основними прийомами цієї характеристики є самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоосмислення. Результатом виступає самооцінка;

- самоактуалізація виражається в прагненні педагога стати тим, ким він може бути; використання природного потенціалу, зосередженість і зажуреність у власну діяльність [3, с. 215-217].

Безумовно всі зазначені особистісні якості повинні бути притаманні сучасному вихователю дошкільного закладу. Для успішного здійснення професійної діяльності вихователю повинен володіти гуманними, інтелектуальними, вольовими й емоційними якостями особистості, а також особливостями впливу на самосвідомість.

**Висновки.** Таким чином, готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності старших дошкільників можна розглядати як складне особистісне утворення, яке має багатокomпонентну структуру. Складовими готовності виступають мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у визначенні психолого – педагогічних умов, за яких формування готовності студентів до виховання відповідальності шестирічних дітей буде ефективним і дієвим.

**Summary.** The article deals with the structure of the future tutors of the upbringing of responsibility in the preschool children's. The role of each component in the formation of this phenomenon is revealed.

**Keywords:** structure future, responsibility, future tutors.

**Резюме.** В статті рассматривается структура готовности будущих

воспитателей к воспитанию ответственности у детей, раскрывается роль каждого компонента в формировании данного феномена.

**Ключевые слова:** структура готовности, ответственность, будущие воспитатели.

**Резюме.** У статті розглядається структура готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності дітей, розкривається роль кожного компонента у формуванні даного феномену.

**Ключові слова:** структура готовності, відповідальність, майбутні вихователі.

#### Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.П. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. пос. для ВНЗ. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
4. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с
5. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. Л.В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
7. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
8. Цокур О.С. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів в процесі професійної підготовки: Монографія. – Одеса: Логос, 1996. – 69 с.

Подано до редакції 18.01.2007

УДК 371

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

**Проблема** формування морально-етичних суджень тісно пов'язана з загальною проблемою оцінки, яка досліджувалась ученими в різних напрямках: філософському (В.Василенко, Г.Добриницький, Л.Столович, В.Тугаринов тощо), психологічному (В.Андреева, М.Козак, Н.Крупина, Ю.Кулюткін, Г.Липкіна, В.Мясищев, С.Тищенко, О.Шарган, Р.Шакуров тощо), педагогічному (Ш.Амонашвілі, Л.Ващенко, В.Онищук, В.Полонський, В.Рогинський, О.Цокур тощо), лінгводидактичному (Н.Анкудинова, А.Богущ, О.Монке, С.Чемортан тощо).

За визначенням тлумачного словника, умови – необхідні, обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування, здійснення чого-небудь. Отже, педагогічні умови будемо визначати як правила, що передбачають врахування стійких зв'язків двох або кількох явищ, що впливають одне на одне та забезпечують досягнення оптимальних результатів у педагогічному процесі.

У розробці педагогічних умов ми орієнтувалися на стратегію розвитку в освіті та основні теоретичні положення морального виховання та розвивального навчання, на психологічні особливості молодших

невірними, проблеми консолідації українського суспільства не можуть бути вирішеними без участі системи освіти та виховання.

**Аналіз останніх досліджень** О.К. Гаганової, О.М. Джурицького, М.Ю. Красовицького, А.П. Ліфєрова, А.О. Реана, А.Г. Шмельова свідчать про те, що сьогодні існує широке розмаїття думок і суджень з багатьох питань концептуального оформлення полікультурності та полікультурного виховання. Як видно, головною причиною протиріч, що виникають при формуванні поняття „полікультурна освіта та виховання” являється те, що деякі вчені це поняття звужують до поняття „поліетнічна освіта та виховання” та пов'язують необхідність впровадження полікультурного виховання з проблемами, що виникають у багатонаціональних, поліетнічних країнах. Інша група вчених розглядає полікультурне виховання більш широко, ніж програми, пов'язані зі знаннями про етнічні групи. Ідея полягає в тому, що саме полікультурне виховання розв'язує проблеми гуманізації стосунків між людьми, які належать до однієї етнічної групи і в її межах - до різних соціокультурних груп і тих хто має відмінну культурну ідентичність (політичну, родову, статеву, тощо).

Не дивлячись на протиріччя, що виникають при концептуальному оформленні поняття, у деяких країнах полікультурну освіту та виховання піднесено до рангу національних політик, державної мети і партійних програм; створено наукові асоціації, які щороку проводять національні та міжнародні форуми з проблеми культурного плюралізму.

Стало нормою включати до статутів і положень шкіл, університетів державних органів, суспільних організацій принцип полікультурності. Середні й вищі навчальні заклади активно вводять до своїх програм предмети з полікультурної освіти студентів або інтегрують матеріал, що розкриває питання культурного різноманіття, до чинних програм.

Здійснюються спроби реалізації ідей полікультурного виховання засобами різних навчальних предметів [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про те, що невирішена досить проблема цілеспрямованого полікультурного виховання старшокласників під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

**Мета статті** – розглянути зміст основних понять, що розкривають сутність полікультурного виховання, виділити основні протиріччя у концептуальному оформленні поняття, окреслити функції та завдання полікультурного виховання.

У розумінні і визначенні полікультурного виховання доцільно виходити з діалектики понять: „культура”, „полікультурність” та „виховання”. У терміні „полікультурність” ключовим поняттям являється слово „культура”.

Культура – складний, багатоконпонентний феномен. У контексті теми полікультурного виховання цікавою є точка зору відомого американського спеціаліста в галузі полікультурної освіти С. Ніето відносно того, що культура може сприйматися як мінливі цінності, орієнтації звичай, соціальні та політичні відносини, світогляд груп людей,

Полиэтническое воспитание подразумевает развитие у человека способности воспринимать и уважать этническое разнообразие и культурную самобытность различных групп населения. Отсутствие же должного внимания к полиэтнической образованности людей на полуострове приводит к социально-культурной нетерпимости и враждебности. В то же время лишь человек, глубоко уважающий и понимающий этническую самобытность своего народа, сможет понять и принять специфику культурных ценностей других этносов. В связи с этим необходимо углубить и усилить этнологическую, этнографическую, этнопсихологическую подготовку педагогов, способных работать с разным контингентом детей во всех звеньях системы образования.

#### Литература

1. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – № 1.
2. Кушнарв Е. Национальная идеология Украины: как есть – и как надо, чтоб было// «2000» от 12.01.2007.
3. Небылица Н.В. Национальная культура и ее роль в жизни общества// Материалы региональной научно-методической конференции. – Симферополь: Таврия, 2004. – 312 с.

УДК: 371.044.3+371.389

### СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

*Рищак Натал'я Іванівна  
вчитель англійської мови*

*Загальноосвітня спеціалізована школа №50 м. Одеси*

**Постановка проблеми.** Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. передбачає, що система освіти має забезпечити виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання міжособистісних стосунків. Це вимагає додержання полікультурних, плюралістичних підходів до організації освітнянської сфери.

Загострення всесвітніх проблем сучасності, інтернаціоналізація суспільного життя і виробництва диктують всьому людству необхідність засвоєння загальнолюдських цінностей. Тому проблеми гуманістичних, культурних та міжнародних аспектів треба розглядати в глобальному контексті.

На думку вчених, глибокі трансформаційні процеси, що охопили весь світ, суттєво змінюють і традиційну роль освіти. Нещодавно Міжнародною комісією (ЮНЕСКО) було визначені чотири основні напрямлення майбутньої освіти для ХХІ ст.: одне з них – “вчитися жити разом”.

Тому актуальним є вивчення проблеми полікультурної освіти та виховання людства, а зокрема полікультурного виховання дітей старшого шкільного віку.

Шкільна система має справу зі складним, етнічно різноманітним, культурно та ментально різномірним контингентом учнів. Проблеми розуміння між людьми, що сповідують різні релігії, між віруючими та

школярів. Реалізація педагогічних умов послідовно відбувалася на чотирьох етапах навчання, що знайшло відображення в системі роботи щодо формування морально-етичних суджень молодших школярів на уроках читання.

З-поміж педагогічних умов формування морально-етичних суджень молодших школярів було виокремлено такі: формування загальнолюдських моральних якостей на матеріалі художньої літератури; введення в навчально-виховний процес початкової школи системи роботи щодо формування морально-етичних суджень дітей; формування моральної свідомості молодших школярів на основі засвоєння моральних понять та суджень; інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, ігрової, театрално-ігрової); реалізація принципів морального виховання у повсякденному житті дітей.

**Розкриємо** вищезазначені умови більш детальніше.

Так, формування загальнолюдських моральних якостей найбільш повно здійснюється на матеріалі художньої літератури. До загальнолюдських моральних якостей належать чесність, справедливість, обов'язок, відповідальність, гідність, честь, совість, безкорисливість, працелюбність, повага до старших.

Серед моральних якостей, обумовлених сучасним розвитком суспільства, виділяють патріотизм, повагу до законів, Конституції України, держави, органів влади, державної символіки, чесне і сумлінне ставлення до праці, дисциплінованість, громадський обов'язок, вимогливість до себе, небайдужість до подій, що відбуваються в державі, соціальну активність, милосердя та інші.

Важливою потребою педагогічної науки і практики сьогодення є потреба переосмислення моральних ідеалів, збереження кращих моральних цінностей минулого. Існує ризик засмічення спектру моральних норм міжособистісних відносин і поведінки, особливо в сфері захисту прав і свобод юних і дорослих громадян країни. Суттєву небезпеку для морального виховання становить апологетика заможності, грошей, кар'єризму, індивідуалізму і жадоби особистісного успіху будь-якими методами і засобами (В.В.Салко, О.П.Штихалюк).

Однією з педагогічних умов є введення в навчально-виховний процес початкової школи системи роботи щодо формування морально-етичних суджень дітей.

Робота з формування морально-етичних суджень дітей має включати чотири етапи. Метою першого етапу – когнітивного – є знайомство з поняттями морально-етичної спрямованості. Виокремлюються такі завдання: познайомити учнів з сутністю морально-етичних понять; вчити молодших школярів робити емоційно-оцінний аналіз художніх творів. Зміст роботи передбачає емоційно-оцінний аналіз художніх творів, курс дитячої філософії (розділи мораль, етика). Методи навчання - словесно-інформаційні та словесно-евристичні. З-поміж засобів навчання обрано спілкування дорослого і дітей та художню літературу.

Другий етап – діяльнісний – має за мету формування вмінь визначати

морально-етичні якості персонажів творів. На другому етапі розв'язуються такі завдання: вчити встановлювати зв'язок між поведінкою літературних героїв та конкретною поведінкою людей; визначати морально-етичні якості персонажів художніх творів. Зміст роботи включає завдання на встановлення зв'язку між поведінкою літературних героїв та конкретної людини; інтегровані уроки – дослідження; створення рукописного словника морально-етичних понять; позакласне читання та емоційно-оцінний аналіз художніх творів. Для розв'язання завдань другого етапу добирається словесно-дослідницькі, наочно-дослідницькі, практично-дослідницькі методи навчання, методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Основним засобом навчання на цьому етапі обирається художня література.

Метою аперцептивно-творчого етапу є формування вмінь переносити набуті з літературних творів знання щодо морально-етичних понять у власну мовленнєво-творчу діяльність. На третьому етапі розв'язуються такі завдання: вчити дітей встановлювати зв'язок між поведінкою літературних героїв та власно вигаданих персонажів; розвивати вміння моделювати та розв'язувати ситуації. До змісту навчання входять: завдання на встановлення зв'язку між поведінкою літературних героїв та власно вигаданих персонажів; інтегровані уроки-змагання; інтегровані уроки-подорожі; створення та розв'язання проблемних ситуацій; створення книжки-саморобки; ситуативне моделювання. З-поміж методів навчання обирається проблемно-пошукові та практично-евристичні, з-поміж засобів – різні види мистецтва (образотворче, музичне, театральне), художня література.

Четвертий етап – самосвідомості і оцінки - спрямований на розвиток моральної самосвідомості та вміння оцінювати власні вчинки і вчинки інших. Завданнями означеного етапу є такі: формувати самооцінку; розвивати вміння оцінювати власні вчинки та вчинки інших. До змісту роботи входять завдання на встановлення зв'язку між ставленням до життя літературного персонажу і конкретних осіб; інтегровані уроки – сюжетні зарисовки; інсценування літературних творів з виявом власної позиції і оцінкою оточуючих; пантоміма; спостереження за виявленням моральних якостей однолітків під час перебування в школі та поза нею; виконання доручень. Провідними на четвертому етапі обираються методи контролю та самоконтролю в навчанні, засоби – різні види мистецтва (образотворче, музичне, театральне).

Формування моральної свідомості молодших школярів на основі засвоєння моральних понять та суджень.

*Моральна свідомість* – це відображення в свідомості людини принципів моральності, тобто норм поведінки, які регулюють відношення людей між собою і в суспільстві. Моральна свідомість виражається в формі моральних *понять* та *суджень*, визначається умовами матеріального життя суспільства, суспільним буттям, формується під впливом ідеології даного суспільства та власної практики суспільної поведінки. Формування моральної свідомості передбачає не лише засвоєння людиною моральних

гуманізація міжнародних відносин.

- Правосознание – осознание своих прав, обязанностей, отношений к закону, к государственной власти.

- Политическая культура. Она включает независимую политическую компетентность, знание о типах государств, политических организациях, принципов, процедур и регламент общественного взаимодействия, выборную систему.

- Национальные ценности – как социально-материальные (демократия, гуманизм, свобода, социальное обеспечение и т.д.), так и духовно-культурные (принципы, взгляды, моральные нормы, традиции), которые исповедует данная нация [3, с. 27].

- Национальная идеология – система политических, правовых, экономических, философских, этнических, культурологических, религиозных идей, идеалов, взглядов, которые отражают отношения нации под углом зрения собственных интересов под углом собственных интересов к окружающему миру, социальному, физическому пространству, в котором она находится [2, с.4].

- Национальные интересы – это обобщенное выражение актуальных потребностей определенной национальной общины, которые формируются на основе интересов граждан и социальных групп [2, с. 4].

На основе вышеизложенного система образования Украины должна обеспечить:

- формирование личности профессионала- патриота, который сознает свою принадлежность к современной цивилизации, четко ориентируется в современных реалиях и перспективах социально- культурной динамики, подготовлен к жизни и труду в XXI в;

- сохранение и продолжение украинской культуры, традиций, воспитание уважительного отношения к государственным святыням, украинскому языку и культуре, истории и культуре народов проживающих в Украине, формирование культуры межэтнических отношений;

- обеспечение образовательных запросов национальных меньшинств;

- формирование национальных и общечеловеческих ценностей.

Практический аспект полиэтнического воспитания характеризуется формированием практических умений и навыков для поддержания положительных межнациональных отношений, привычек и навыков поведения в полиэтнической среде.

Итак, полиэтническое воспитание – предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальностей и этнических меньшинств и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми и разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

Полиэтническое воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной ценности различных народов.

органами власти, защищать и поддерживать законы и права человека;

- формирование толерантного отношения к другим культурам и традициям;
- воспитание негативного отношения к какой-либо форме насилия;

активное предотвращение зарождения деструктивного национализма, шовинизма, фашизма.

В содержание понятия «полиэтническое воспитание» мы включаем следующие компоненты:

Патриотизм – любовь к своему народу, к Украине. Важным качеством украинского патриотизма должна быть забота о благе, содействие становлению и утверждению Украины как правового, демократического, многонационального государства

Национальное самосознание граждан, которое вбирает в себя: веру в духовные силы своей нации, ее будущее; умение осмысливать моральные и культурные ценности, историю, обычаи, обряды, символику; систему поступков, которые мотивируются любовью, верой, волей, осознанием ответственности перед своей нацией.

Национальное сознание и самосознание личности – это осознание себя частью определенной национальной (этнического) общества и оценка себя как носителя национальных (этнических) ценностей, которые сложились в процессе долгого исторического развития национального общества, его самореализации как субъекта социальной действительности.

Национальная идея – это отражение нацией своего места на планете и перспективы собственного дальнейшего развития. А.Киричук дал следующее понятие национальной идеи – «духовная первооснова, источник собственного развития человека социально-психологический механизм интеграции социальных групп этносов, религиозных движений, партий, движений; механизм уравнивания и гармонизации жизнедеятельности народа, который населяет определенную территорию и имеют историко-политическую судьбу, ориентацию на будущее»

Национальный идеал – образ совершенного государственного бытия. Именно здесь абстрактная и обобщенная национальная идея приобретает конкретные формы

Национальной идентификации – осознание человеком своей принадлежности к определенному этносу, нации; осознание своей близости с нацией, родственность с ней

Культура межэтнических отношений – это реализация взаимозависимых интересов этносов, народностей в процессе экономической, политической, социального и духовной жизни на принципах свободы, равноправия, взаимопомощи, мира, толерантности [2, с.4].

Планетарное сознание, которое включает чувства единства и уникальности жизни на Земле, уважение ко всем народам, их правам, интересам и ценностям; понимание мира как единства и разнообразия, системы государств, которые должны мирно сосуществовать, совместно трудиться в условиях свободы, на принципах моральных идеалов,

понять, але й активне ставлення людини до дотримання моральних принципів, намагання втілити ці принципи в своїй поведінці. У цьому випадку моральні поняття перетворюються на переконання і стають мотивами моральної поведінки.

*Моральні поняття* – це такі поняття, в яких відображаються найсуттєвіші аспекти моральних відносин, тобто ставлення людини до інших людей і суспільства. В них виражається моральна свідомість людини. Найважливішими моральними поняттями є: совість, честь, гідність, справедливість, добро, щастя, обов'язок, порядність. Як моральність в цілому, моральні поняття не є абсолютними. Вони змінюються від епохи до епохи. «Уявлення про добро і зло так змінювалися від народу до народу, від епохи до епохи, що часто прямо суперечили одне одному» [2, с. 87]. Найзагальніші моральні поняття називаються *моральними категоріями* і розглядаються наукою про мораль – етикою.

Судження – загальнозначуща словесна форма, завдяки якій чуттєвому досвіду надається абстрактна всезагальність; містить предмет у визначенні ідентичності та всезагальності; складається у людей як перетворена і словесно виражена форма перцептивної діяльності, що виконує роль планування та регуляції; сукупність вимог, що пред'являються певною соціальною групою до своїх членів; висловлювання; розумовий акт, що виражає ставлення промовця до змісту думки; поведінка відповідна моральній нормі, що має сприйматися людиною як єдино можливе для неї, що виражає саму сутність її особистості, її „Я”.

Судження поділяються на прості та складні. Прості судження можуть бути атрибутивними (виражають приналежність властивості окремому предмету) або судження ставлення (два чи більше об'єктів, між якими існують різні відносини). Атрибутивні судження за якістю поділяються на стверджувальні та заперечні, за кількістю – на загальні, часткові та одиничні. Складні судження складаються з декількох простих.

Вмінням будувати судження людина оволодіває поступово. Перші окремі судження з'являються в дитини наприкінці третього року життя. Спочатку судження – просте, граматично незв'язане сполучення слів, іноді одне слово. В основі утворення суджень лежить узагальнення. Правильність дитячих суджень, ступінь їх відповідності дійсності перебувають в прямій залежності від якості узагальнення.

Психолого-педагогічні спостереження доводять, що окремі форми суджень розвиваються не одночасно. Раніше формуються судження, які щось констатують. Складні судження, що відображають чисельність залежностей між явищами, з'являються пізніше простих і засновуються на них. У процесі навчання педагог має знайомити учнів з типами логічних зв'язків у судженнях та вчити їх виявляти логічний зміст граматичних союзів, визначати необхідні та достатні умови, що дозволяють учню будувати судження до конкретного явища.

Оцінке судження – це судження, в якому людині приписуються певні моральні якості – достоїнства чи недоліки (порок), що мов би і служать причиною серії досягнень або, відповідно, промахів (помилки).

Інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, ігрової, театральної-ігрової) в практиці роботи шкіл на сучасному етапі слабо реалізована. Зазвичай за цим принципом будуються предмети художньо-естетичного циклу, хоча можливості інтеграції значно ширші. Необхідність їх використання зумовлена синкретичністю сприйняття світу дитиною.

У перекладі з латинської інтеграція визначається як поєднання в єдине ціле частин та елементів (від *integratio* - відновлення, відбудова; *integer* - цілий). У тлумачному словнику інтеграція розглядається як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжуються ускладненням і зміцненням зв'язків та відношень між ними. В.Льченко визначає інтеграцію як встановлення єдності елементів знань на основі виявлених у них однорідних сутностей.

Психологічними основами процесу інтеграції (за дослідженнями Л.Виготського, В.Давидова, В.Зінченко, Ж.Піаже, Н.Шахіревої) є положення про те, що сенсорний розвиток та синкретичне сприйняття навколишнього світу молодшими школярами забезпечує ефективність навчання через засвоєння систематизованих знань та єдність способів пізнавальної діяльності. Підтвердження цієї думки знаходимо в П.Блонського, який зазначає, що предметом пізнання дитини є "вся оточуюча її дійсність як щось ціле: погляд дитини спрямовується на навколишнє природне й суспільне середовище, що утворює єдине ціле, у центрі якого знаходиться дитина".

Про необхідність інтеграції з метою відображення цілісної картини світу говорили такі корифеї педагогічної науки, як К.Ушинський, В.Сухомлинський. Вони визначали об'єктом інтеграції явища природи та знання про живу природу.

У розвитку інтеграції в освіті ХХ сторіччя дослідники виділяють три етапи: перший етап відбувався у двадцятих роках та знайшов реалізацію в проблемно-комплексному навчанні на міжпредметній основі; другий етап полягав у впровадженні міжпредметних зв'язків у навчальному процесі в 50-70 роках; власне інтеграція змісту освіти, яка вперше була впроваджена у 80-90 роках. Необхідність інтеграції наукових знань на сучасному етапі підкреслюють багато вітчизняних науковців (І.Бех, М.Вашуленко, Т.Власенко, Т.Іванчук, В.Льченко, М.Косовська, О.Мітрясова, О.Носенко, Є.Руднянська, О.Савченко). Г. Монахова обґрунтувала доцільність інтегрованої освіти шляхом виявлення протиріч між „природною цілісністю людини та технологією відтворення, що закріплена в дезінтегрованому освітньому просторі; формуванням особистості та методами навчання й виховання; ускладненням змісту освіти, зростанням обсягу необхідної інформації та часом, відведеним для їх засвоєння". Отже, інтеграція є явищем закономірним та необхідним у сучасній освіті. З'ясуємо докладніше її сутність як педагогічної категорії.

Н.Костюк трактує інтеграцію як процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжуються встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на

- виховання осознания своей принадлежности к многонациональному обществу и зависимости своего комфортного существования в этом обществе от отношения к его членам;

- воспитание нетерпимого отношения к проявлениям шовинизма;

- утверждение принципов общечеловеческой морали: правды, справедливости, патриотизма, толерантности и др.;

- привитие глубокого осознания взаимосвязи между идеями индивидуальной свободы, правами человека и гражданской ответственностью.

В своей поисково-экспериментальной работе при конструировании содержания полиэтнического воспитания мы выходили из требований трех основных его составляющих, а именно:

Нравственный аспект полиэтнического воспитания. Характеризуется формированием у детей представлений о нравственных нормах и правилах поведения представителей этносов, соседей по культурно-географической рекреации; воспитанием уважительного отношения к ним, убежденности в необходимости учета при общении с представителями другого этноса его традиций, обычаев, привычек поведения.

Познавательный аспект полиэтнического воспитания. Заключается в овладении знаниями основ духовной и материальной культуры, осознании роли малых этносов в общественных отношениях и культурном развитии региона и страны, расширении знаний о путях борьбы с проявлениями шовинизма.

Полиэтническое воспитание является последствием процессов социализации, воспитания и самовоспитания.

Цель полиэтнического воспитания в Крыму сегодня можно конкретизировать через систему задач, обозначенных в Концепции гражданского воспитания

- обеспечить и определить в реальной жизни права человека, как гуманистической ценности и единой нормы всех людей без дискриминаций, на чем строится открытое, демократическое, гражданское общество;

- осознание взаимосвязи между идеями индивидуальной свободы, прав человека и его гражданской ответственностью;

- формирование национальной сознательности, принадлежности к родной земле, народу, воспитание чувств патриотизма; умения осмысливать моральные и культурные ценности, историю, обычаи и обряды, символику; систему действий, которая мотивируется любовью, верой, волей, осознанием ответственности перед своей нацией и народом;

- утверждение гуманистической морали и формирование уважения к таким ценностям, как свобода, равенство, справедливость;

- формирование социальной активности готовность к участию в общественной жизни и работе в многонациональном обществе;

- формирование политической и правовой культуры;

- умение определять формы и способы своего участия в жизни полуострова и Украины, общаться с демократическими институтами,



интернациональном воспитании детей. Н.К.Крупская в статье «Интернациональное воспитание детей в начальной школе» писала о важности воспитания культуры межнационального общения. Она предлагала комплектовать классы с учетом этнического многообразия, сочетать преподавание на родном языке и на русском, организовать совместное участие школьников разных национальностей в праздниках, экскурсиях и т.д. Гуманистическая направленность советского интернационализма выражалась в противостоянии расизму и национализму, в уважении обычаев и культуры других стран и народов, в стремлении к сотрудничеству с ними [1, с.43].

В последние годы в Украине проблема полиэтничного воспитания рассматривается в рамках национального воспитания. Опыт воспитания подрастающего поколения имеет национальные особенности (традиции, взгляды, обычаи, мировоззрение и т.д.), т.к. каждый народ создает свою систему воспитания, которая соответствует характерным чертам его народности.

Полиэтническое воспитание базируется на поликультурном образовании, которое включает в себя знания о следующих элементах культуры народов:

Материальная культура: - основной тип поселений, жилища, основные предметы быта; - одежда, украшения; - национальные кушанья; - транспортные средства; - орудия труда; - труд с учетом его специфики.

Духовная культура: - народные обычаи, обряды, праздники; - язык, устное народное творчество; - искусство.

Нормативная культура: - общечеловеческие нравственные качества; - правила общения между людьми внутри этноса и вне его.

Следует учитывать, что в основе сообщаемых знаний об обычаях, культурных ценностях, стереотипных нормах поведения других народов должно лежать полноценное овладение этническими особенностями своей культуры – лишь человек, глубоко уважающий и понимающий самобытность своего народа, сможет понять и принять специфику культурных ценностей других этнических коллективов.

Из выше сказанного видно, что полиэтничное воспитание направлено на достижение таких целей: полиэтничное воспитание способствует формированию знаний, умений и навыков положительного межэтнического общения и существования в поликультурной среде, обеспечивает адаптацию человека к условиям жизни и деятельности в многонациональном Крыму; полиэтничное воспитание помогает предотвратить негативные поступки и поведение в обществе.

Научные исследования проблемы гражданского и национального воспитания, накопленный практический опыт дают возможность сформулировать основные задачи полиэтничного воспитания. К ним следует отнести:

- ознакомление с культурным наследием соседей по региону;
- воспитание уважительного отношения к представителям другой культуры, языка и веры;

основе достаточной підстави, у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів.

Витоки такого рівня інтеграції походять з теорії Я.Каменського про пансофію (всемудрість, всезнання), що означає всезагальну мудрість самого Універсуму, єдиного й неділимого світу та всеєдину науку про світ у цілому [1, с. 480].

Таке визначення дозволяє відокремити поряд з традиційними видами інтеграції, за класифікацією В.Кукушина: елементарним (реалізованим через міжпредметні зв'язки); середнім (одночасним вивченням теми в різних навчальних предметах); глибоким (повним злиттям різнохарактерного змісту навчального матеріалу), - найвищий рівень інтеграції - теоретичний, що передбачає філософське взаємопроникнення різноманітних теорій та дозволяє відобразити світ як цілісну картину. Згідно з класифікацією О.Сухаревської, найвищим ступенем інтеграції є міжсистемна інтеграція, тобто об'єднання в єдине ціле змісту освітніх галузей початкового навчання, організованих у відповідності до другого рівня (міжпредметної інтеграції).

Н.Шахірева зазначає, що найбільш поширеними видами інтеграції знань у початковій школі є проблемна та міждисциплінарна. Проблемна передбачає всебічне вивчення об'єкта або явища. Міждисциплінарна будується на синтезі знань з кількох галузей. Стосовно системи початкового навчання інтеграція найвищого ступеня представлена одразу в трьох значеннях: як мета (створення цілісного уявлення про світ), як засіб (знаходження спільної платформи для зближення предметних знань) та як результат (розвиток учнів). У такому контексті мова йде не про інтегровані уроки, а про інтегровані курси. Під інтегрованим уроком розуміється урок, який об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, що за навчальним планом вивчаються як окремі, навколо однієї теми з метою інформативного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань. О.Савченко зазначає, що у 1 класі є значні можливості для проведення, інтегрованих уроків на основі міжпредметної інтеграції змісту. Якщо мова йде про інтегрований урок зберігається самостійність кожного предмету зі своїми цілями, задачами, програмою. Інтегрований курс передбачає об'єднання кількох навчальних предметів навколо певної стрижневої теми. Предметом аналізу в такому випадку виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких знаходиться в різних навчальних дисциплінах.

М.Іванчук обґрунтовано такі умови впровадження інтегрованих курсів: з'єднання навчальних предметів навколо провідної ідеї; опора на близькість досліджуваних об'єктів з різних предметів; залучення учнів до творчої дослідницької діяльності; систематичність.

Наступна умова - реалізація принципів морального виховання у повсякденному житті дітей.

Моральному вихованню, як організованому педагогічному процесові,

властиві певні закономірності, які отримали своє відображення в основних принципах виховання. Ці принципи відображають основні вимоги до змісту морального виховання, його організації, форм і методів.

Принцип гуманістичної цілеспрямованості вимагає формування у школярів моральної свідомості розвитку почуттів, вироблення поваги і звичок моральної поведінки у відповідності з вимогами і нормами вироблених людством загальнолюдських моральних цінностей. Принцип зв'язку виховання з життям зобов'язує вихователів знайомити учнів не лише з життям суспільства, а й активно залучати школярів до його перетворення на краще. Принцип виховання у праці передбачає залучення дітей до активної трудової діяльності, формування високих моральних якостей, сприяє розвитку моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки у їх єдності і взаємозв'язку. Принципи виховання в колективі вимагає організації в процесі морального виховання спільної діяльності, колективних зусиль у розв'язанні спільних завдань, що стоять перед школою, суспільством, державою, народом. Принцип індивідуалізації виховання передбачає розкриття в дитині кращих духовних і морально-етичних можливостей, здібностей, задатків і талантів; високу вимогливість і велику повагу до особистості вихованця. Принцип систематичності і послідовності полягає у розкритті завдань і змісту морального виховання, у використанні методів його здійснення. Принцип поєднання педагогічного керівника і управління з розвитком ініціативи і самостійності вихованців, їх самовиховання.

Отже, ми вважаємо, що впровадження системи роботи щодо формування морально-етичних суджень, комплексне забезпечення низки педагогічних умов складають основу навчання молодших школярів.

**Резюме.** Автор статті розкриває сутність педагогічних умов, способствуючих ефективному формуванню морально-етических суждений младших школьников. Среди условий выделены: формирование общечеловеческих моральных качеств на материале художественной литературы; введение в учебно-воспитательный процесс начальной школы системы работы по формированию морально-этических суждений детей; формирование морального сознания младших школьников на основе усвоения моральных понятий и суждений; интеграция различных видов деятельности (учебно-речевой, художественно-речевой, игровой, театрально-игровой); реализация принципов морального воспитания в повседневной жизни детей.

**Ключевые слова:** моральные качества, дошкольный возраст, учебная деятельность.

**Summary.** The author of the article exposes essence of pedagogical terms, cooperate the effective forming of judgments of junior schoolboys. Among terms selected: forming of common to all mankind moral qualities on material of artistic literature; introduction to the process of initial school of the system of work on forming of judgments of children; forming of moral consciousness of junior schoolboys on the basis of mastering of moral concepts and judgments; integration of different types of activity (educational-vocal, artistically-vocal,

воспитания зависит политическая ситуация в регионе; полиэтническое воспитание способствует воспитанию негативного отношения к шовинистическим проявлениям; полиэтническое воспитание способствует становлению мировоззрения человека, отражающее только те явления, которые регулируются нормами международного права, включая чувства гражданственности и высокой ответственности за свои действия, поступки и поведения.

В полиэтническом воспитании можно выделить два взаимосвязанных аспекта. С одной стороны оно ориентирует на решение конкретных задач, которые стоят перед учителями сегодня – подготовить молодежь к жизни в специфическом культурно-географическом регионе. С другой стороны оно должно дать школьникам перспективу на будущее – научить каждого ребенка не только знать и подчиняться требованиям мирного сосуществования, но и проявлять осознанность и активность в их осуществлении.

Полиэтническое воспитание можно рассматривать в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности); во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям как представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных) групп.

Мы предлагаем рассматривать полиэтническое воспитание как ценностное отношение человека к людям, выражающееся в принятии, признании и понимании им представителей иных культур. Где: - принятие – это положительное отношение к его инаковости; - признание – это способность видеть в представителе другого этноса, другой культуры носителя иных ценностей, иных взглядов, иного образа жизни, а также осознание его права быть иным; - понимание – это способность воспринимать мир глазами другого человека, с его точки зрения.

Проявление интереса к проблемам признания, принятия, понимания представителей других культурных сообществ исторически связано с переворотом в европейском мировоззрении, который получил название «антропологической революции». Начало которой связывают с именем немецкого философа XVIII века И.Г.Гердера, доказавшего, что у каждого народа есть своя история и культура, религия, устройство жизни и социальный порядок. Антропологическая революция нанесла удар по европоцентризму – установке, согласно которой европейская культура рассматривается как высшая ступень единой эволюционной лестницы. Все же прочие культуры рассматриваются в качестве тупиковых или ориентирующихся на европейские культуры.

В многонациональной России еще до Октября 1917 года говорили о важности воспитания подрастающего поколения в духе уважения иных народов. Проблемы преодоления национальной кичливости и эгоизма, внимания к культуре и истории малых этносов России, воспитания детей в духе равного уважения ко всем народам находили свое отражение в трудах великих педагогов К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, П.Ф.Каптерева.

В послеоктябрьский период все чаще стали говорить об

национальной культуры и профессиональной деятельности в поликультурном социуме современного специалиста, мы пришли к выводу, что развитие образования на пороге XXI века во многом определяется тенденциями стремления человечества к полиэтнической стабильности, его движения к мировой цивилизации. Общей исторической предпосылкой ее становления явилось полиэтническое воспитание подрастающего поколения. Воспитание субъекта мировой цивилизации предполагает помощь в формировании у человека способности осваивать как общечеловеческое, так и локально-цивилизированное (национальное) начала в культуре, а также самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и укрепляя свой личностно-индивидуальный стержень, свое уникальное и неповторимое "Я".

На пороге нового тысячелетия в условиях построения независимой Украины, на фоне развития общения между этносами, интернационального характера науки, межнациональных и международных коммуникативных и информационных связей обнаруживается тенденция к формированию единого межэтнического образовательного пространства. Она реализуется на фоне тенденции усиления взаимодействия цивилизованных педагогических традиций. При этом в Крыму в качестве эталона в значительно большей степени выступают традиции западной и восточной культур, позволяющие разрабатывать эффективные образовательные технологии, адаптированные к различным социокультурным условиям. Однако в структуре украинских педагогических традиций существует компонент, связанный с попыткой обращения к сердцу человека, с осмыслением космичности его бытия и взаимозависимости между людьми – т.е. - полиэтническое воспитание.

Термин "полиэтническое воспитание" на наш взгляд, возник как следствие трансформации нескольких концепций: поликультурного воспитания (уважение к людям разных национальностей, из языка, веры, культуры), кросскультурного воспитания (диалог культур, воспитание этнопсихологических отличий и менталитета разных национальностей); концепции глобального образования (подготовка молодежи к полезной и эффективной деятельности, формирование планетарного мышления, понимание личности как неотъемлемой части единого мирового пространства).

Взяв за основу данные определения, мы рассматриваем полиэтническое воспитание как процесс воспитания уважительного отношения к людям чужой веры, культуры и языка; формирования навыков положительного межэтнического общения на основе усвоения нравственно-этических норм поведения представителей другого этноса; воспитания понимания того, что мир и благополучие в регионе зависят от взаимопонимания, взаимоуважения между представителями разных этносов.

Характеризуя понятие «полиэтническое воспитание», надо выделить его основную сущность: полиэтническое воспитание является одной из задач национального воспитания; от эффективности полиэтнического

playing, theatrically-playing); realization of principles of moral education is in everyday life of children.

**Keywords:** moral qualities, preschool age, educational activity.

**Резюме.** Автор статті розкриває суть педагогічних умов, сприяючих ефективному формуванню морально-етичних думок молодших школярів. Серед умов виділені: формування загальнолюдських моральних якостей на матеріалі художньої літератури; введення в навчально-виховний процес початкової школи системи роботи по формуванню морально-етичних думок дітей; формування моральної свідомості молодших школярів на основі засвоєння моральних понять і думок; інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовний, художньо-мовний, ігровий, театрально-ігровий); реалізація принципів морального виховання в повсякденному житті дітей.

**Ключові слова:** моральні якості, дошкільний вік, навчальна діяльність.

#### **Література**

1. Каменский Я.А. Великая дидактика// Хрестоматия по истории педагогики. – К.: Наука, 1985. – С. 480.
2. Ф.Енгельс. Анти-Дюринг. – М., 1948. – С.87.
3. Салко В.В. Формування морально-етичної культури молодших школярів у художньо-творчій дозвілєвій діяльності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07/ Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2000. – 222 с.
4. Штихалюк О.П. Формування моральних ставлень молодших школярів у навчально-виховному процесі школи та сім'ї: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.

Подано до редакції 03.02.2007

УДК 37.06: 159.964.21.

## **ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТІВ**

*Кумейко Тетяна Анатоліївна  
аспірантка кафедри педагогіки та психології  
КНЕУ*

**Постановка проблеми.** Стратегією вітчизняної державної політики є ідея входження України до Європейської співдружності. Політичні, соціокультурні зміни, інтеграційні та економічні процеси створюють передумови вдосконалення педагогічної освіти в аспекті її відповідності вимогам Європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у підготовці майбутніх учителів.

Запорукою успіху навчально-виховного процесу є плідна праця суб'єктів педагогічної взаємодії, оскільки від творчої співпраці залежить формування та розвиток особистості. Тому важливого значення сьогодні набуває професійна підготовка майбутнього вчителя.

**Аналіз психолого-педагогічної літератури** свідчить, що розв'язання цієї проблеми започатковано у роботах Бадалової М.В., Богданової М.К., Большакової Г.М., Возняка Л.С., Гапоненко Л.П., Грибенюка Г.С., Дмитерко-Карабин Х.М., Дьяченко М.І., Кандибовича Л.А., Козак М.В., Курлянд З.Н., Кушнірюка В.М., Ліненко А.Ф., Морозова В.В., Орлової О.О., Савенкової Л.О., Скрипник З.Л., Тарнавської О.С., які вирізняють

різні види готовності (професійну, мотиваційну, психологічну, інтелектуальну) відповідно до свого напрямку дослідження.

Водночас, слід підкреслити, що недостатня розробка й висвітлення окремих аспектів, що пов'язані з вирізненням складників готовності майбутніх вчителів до запобігання конфліктів у педагогічній діяльності, зумовило нас дослідити цей феномен.

**Завданням статті** є наукове обґрунтування власного підходу до розуміння готовності майбутніх вчителів до запобігання конфліктів у професійній діяльності та її основних складників.

**Виклад основного матеріалу.** Для наукового обґрунтування структури готовності майбутніх вчителів до запобігання конфліктів у професійній діяльності здійснено аналіз певних наукових досліджень.

Так, Дьяченко М.І. та Кандибович Л.А. вважають, що професійна готовність особистості – це регулятор і передумова ефективної та творчої діяльності [4, с. 314-329]. Готовність, як вважають дослідники, – це єдність стійких й ситуативних установок на активні й цілеспрямовані дії. У своєму дисертаційному дослідженні Ліненко А.Ф. розглядає готовність до педагогічної діяльності як цілісне, стійке утворення, що мобілізує особистість до включення у діяльність. при цьому емоційні,вольові й інтелектуальні характеристики поведінки особистості виступають у якості конкретних показників готовності до даної діяльності [7, с.101]. Дмитерко-Карабин Х.М. вирізняє мотиваційну готовність, яка має два види: довготривалу, що базується на феноменах ціннісно-сміслової мотиваційної сфери (мотивах, цінностях, цілях, смислах) та короткотривалу, яка є своєрідною актуалізацією професійно-мотиваційного потенціалу суб'єкта відповідно до безпосередніх, наявних вимог, обставин та ситуацій професійної діяльності [3, с.185].

Большакова Г.М., досліджуючи фрустраційну толерантність як складову психологічної готовності, визначає останню як оптимальний психічний стан та як стійку характеристику особистості. На її думку, довготривала психічна готовність як стійка характеристика особистості є необхідною передумовою успішного виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах, що вимагає завчасного формування й розвитку у процесі загальної та спеціальної психологічної підготовки [ 2, с.65-66 ].

Козак М.В. тлумачить професійно-педагогічну готовність вчителя до розуміння й врахування особливостей емоційних станів школярів як інтегративну якість особистості педагога, яка виявляється й реалізується у цілісній системі педагогічної взаємодії вчителя та учнів [5, с.137].

Курлянд З.Н. у своєму дисертаційному дослідженні розглядає готовність до педагогічної діяльності як професійну стійкість, яка є синтезом властивостей та якостей особистості, що дозволяє впевнено, самостійно, без емоційної напруги в різноманітних умовах виконувати свою професійну діяльність з мінімальними помилками протягом тривалого часу. На її думку, професійна стійкість в педагогічній діяльності передбачає здібність вчителя не відхилятися від своїх особистісних установок, поглядів, переконань при різноманітних впливах у процесі цієї

**Ключевые слова:** поликультурное воспитание, поликультурная среда, этнокультурная компетентность, национальное воспитание, диалог культур.

**Резюме.** Стаття актуалізує проблему поликультурного виховання і розкриває деякі теоретичні і практичні аспекти, удосконалювачі професійну підготовку майбутніх вчителів художніх дисциплін в умовах поликультурного, поліетнічного середовища.

**Ключеві слова:** полікультурне виховання, полікультурне середовище, етнокультурна компетентність, національне виховання, диалог культур.

**Summary.** The article is devoted staticizes a problem of polycultural education and opens some theoretical and practical aspects improving vocational training of the future teachers of art disciplines in conditions polycultural environments

**Keywords:** polycultural education, the polycultural environment, ethnic's cultural competence, national education, dialogue of cultures.

#### **Література**

- 1.Абібулаєва Г.С. Деякі аспекти полі культурної освіти // Психологія і педагогіка. – 2006. – №1. – С.75-85.
- 2.Алексеева О.В. Пріоритети й перспективи полі культурного виховання // Психологія і педагогіка. – 2004. – №4. – С.62.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М., 1983. – 445 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.:Львів, 1997. – С.229.
5. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища. Автореф. Дис. к.п.н. Харків, 2005-20 с.;
6. Драйден Гордон, Вос. Джанетт Революция в обучении:пер с англ Е.Сигаева, В Чупин., Можайск,2003.-С.91-635;
- 7.Ковальчук Е. С. Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К.,2004. – 166 с.;
8. Лотман Ю. О семиосфере: Труды по знаковым системам. – Тарту. – 1984. – № 17. – С. 5 -23.
9. Поштарёва Г.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогіка. – 2005. – №3. – С.35-42.

Подано до редакції 21.01.2007

УДК 371

## **КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

*Редькина Людмила Ивановна*

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики,*

*РВНЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

В условиях становления украинской государственности, перехода к рыночным отношениям одной из главных проблем является возрождение национальной самобытности высшей школы, поскольку она формирует будущее нации, ее социальный и культурный генофонд. Приобретенные в вузе личностные качества, знания, умения и навыки не только обеспечивают основу обучения и национального воспитания, гуманитарной культуры, но в значительной степени определяют качества практической профессиональной деятельности будущего специалиста.

Исследуя процесс воспитания профессиональной и гуманитарной

особливо її Південний регіон, де проживають біля вісімдесяти національностей. Болгарське населення одне з найбільш численних на Півдні. Нас зацікавив рівень сформованості національно-культурних орієнтацій школярів Ізмаїльського району Одеської області. При цьому під національно-культурними орієнтаціями ми розуміли систему установок школярів, спрямованих на ту або іншу сферу громадського життя свого регіону, або середовища перебування, де проявляються, національні інтереси, національна специфіка, у тому числі й художня. Цю проблему досліджувала студентка в межах дипломної роботи. Вона провела експериментальну роботу з виявлення рівня сформованості національно-культурних орієнтацій школярів села Лошнівка Ізмаїльського району, основний склад населення якого - болгарари. Завданням дипломної роботи було складання поурочної програми для старшокласників з болгарської художньої культури для факультативу.

При з'ясуванні національного складу вчителів школи були отримано наступні дані: українців - 3; росіяни - 7; болгарари - 13; башкири - 1; молдавани - 1; цигани - 1. Склад учнів був ще більш різноманітним, у нього входили також лезгини, вірмени, корейці. Основний склад учнів – болгарари. Дослідник опиралася у своїй роботі на наступні критерії: інтелектуальний, емоційно-ціннісний і діяльний-практичний. Спеціальні процедури й педагогічне спостереження дозволило виявити в більшості випадків (56%) низький рівень національно-культурних орієнтацій школярів. Однак після впровадження розробленою авторкою програми з Болгарської художньої культури, інтерес до неї в школярів зріс, спостерігалася активність до питань міжнародних відносин і до національного виховання.

Отже, зробимо **висновок**: сучасні інтеграційні процеси вплинули й на освітній простір та актуалізували проблему розвитку етнокультурного виховання, яке має розглядатися складовою національного виховання школярів та молоді. Професійна діяльність учителів в умовах поліетнічних, багатонаціональних регіонах потребує спеціальної підготовки. Відповідною професійною складовою стає етнокультурна компетентність, яка для майбутніх учителів мистецьких дисциплін складається з опанування знаннями та навичками впровадження в школах художніх культур регіональних меншин, оволодіння технологією „діалогу культур” як уміння почути іншого, розуміти духовний світ іншої людини, яка є представником іншого етносу, іншої субкультури. Дослідницький тип мислення майбутнього вчителя дозволяє визначити якісні етнічні ознаки регіону, школи, класу та розробити відповідну програмну основу для впровадження в практику уроків мистецтва та позакласної роботи тематику заходів змістовною складовою яких стає художня культура етнічних меншин регіону.

**Резюме.** Стаття актуалізує проблему полікультурного виховання і раскриває некоторые теоретические и практические аспекты, совершенствующие профессиональную подготовку будущих учителей художественных дисциплин в условиях поликультурной, полиэтничной среды.

діяльності [6, с.32].

Бадалова М.В., досліджуючи інтелектуальну готовність, розглядає її в контексті виконання конкретних видів професійної діяльності, а саме, рішення консультативних задач, що знаходить своє вираження в часткових показниках інтелектуальної готовності адекватних характеру даного виду діяльності [1, с.72].

Відповідно до завдання нашого дослідження, що пов'язане з розробкою структурних компонентів готовності до запобігання конфліктів, доречним буде розглянути й проаналізувати різні підходи до вирішення цієї проблеми у наукових дослідженнях.

Так, Дьяченко М.І. та Кандилович Л.А. вважають, що готовність є складним утворенням, що включає такі компоненти:

- мотиваційний – позитивне ставлення до професійної діяльності, інтерес до неї;
- орієнтаційний – знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності;
- операційний – володіння способами й прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями: прийомами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;
- вольовий – самоконтроль, вміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків;
- оцінний – самооцінка своєї професійної підготовки й відповідності процесу розв'язання професійних задач оптимальним трудовим зразком;
- мобілізаційно-настроювальний – оцінка труднощів, самобілізація зусиль тощо [4, с. 314-322 ].

На основі експериментального дослідження, Бадалова М.В. визначає основні компоненти інтелектуальної готовності студентів-психологів до розв'язання консультативних задач: 1) здатність обробляти інформація із різних галузей знань; 2) здатність використовувати метафоричну мову у якості інструмента професійного впливу; 3) здатність творчо використовувати професійні знання, рефлексуючи при цьому зміст своєї професійної діяльності. Вона підкреслює, що успішність вирішення консультативних задач майбутніми психологами є функцією від сукупності професійно значущих змінних: вербального інтелекту, креативності, метафоричності й професійної рефлексії [1, с.134].

Курлянд З.Н., визначаючи професійну готовність як професійну стійкість вчителя, вирізняє сукупність взаємопов'язаних та взаємобумовлених компонентів, якими є такі:

1. Впевненість у собі як вчителі.
2. Відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми.
3. Вміння регулювати свої емоційні стани (володіти собою, своїм настроєм, голосом, мімікою, жестами).
4. Наявність вольових якостей (цілеспрямованість, організованість, наполегливість, рішучість, володіння собою тощо).
5. Швидкість реакцій на поведінку класу та окремих учнів.
6. Вміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації.

7. Властивості та характеристики, що визначають ідейну, професійно-педагогічну пізнавальну спрямованість особистості учителя).

8. Знання та вміння вчителя (психолого-педагогічні, спеціальні, методичні).

9. Задоволення діяльністю.

10. Нормальна втомлюваність.

На її думку, розвиток педагогічних здібностей студентів є передумовою професійної стійкості і є необхідним визначальним компонентом для оволодіння педагогічною майстерністю [6, с.37-38].

Дмитерко-Карабин Х.М. стверджує, що основними структурними елементами мотиваційної готовності до професійної діяльності є: 1) позитивне ставлення до професійної діяльності, інтерес до неї; 2) потреба у ній; 3) потреба у професійному самовдосконаленні; 4) усвідомлені прагнення до цієї спеціальності; 5) професійна спрямованість, орієнтація на цінності та досягнення у обраній сфері [3, с.185].

На думку Козак М.В., готовність до розуміння особливостей емоційних станів молодших школярів включає у себе змістовий, мотиваційний та процесуальні компоненти [5, с.137].

Ліненко А.Ф. наголошує, що емоційні, вольові й інтелектуальні характеристики поведінки особистості виступають у якості конкретних показників готовності до даної діяльності. З одного боку, готовність є особистісна (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес та ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу у виконанні задач на високому рівні, управління своїми почуттями, мобілізація зусиль, подолання боязні та сумнівів. З іншого боку –операційно-технічна, що включає інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички) [7, с. 55-57].

Узагальнюючи вищенаведене можна зробити **висновки:**

1. Готовність до професійної діяльності дослідники найчастіше визначають як стійке, цілісне, інтегроване, складне утворення особистості.

2. Професійну готовність науковці пов'язують з поняттями „психологічна готовність”, „мотиваційна готовність”, „професійна стійкість”, „здатність до професійної діяльності”.

3. Готовність до запобігання конфліктів доцільно розуміти як стан особистості, що виявляється у здатності конструктивно вирішувати професійні завдання при будь-яких умовах та обставинах. Сформованість готовності до запобігання конфліктів є передумовою для успішного виконання педагогічної діяльності (здібності, знання, досвід, освіта кваліфікація) та результатом підготовленості особистості (кількісні та якісні зміни) до неї.

4. Готовність до запобігання конфліктів у педагогічній діяльності, на нашу думку, слід розглядати як результат сформованості змістового, мотиваційного, фрустраційно-толерантного, операційно-діяльнісного та оцінного компонентів. Розкриємо змістовий аспект вказаних компонентів.

• Змістовий включає певний рівень сформованості теоретичних знань щодо розуміння сутності процесу запобігання конфліктів, цілей та

через оволодіння національною культурою своєї держави як основної, а також з урахуванням етнічної регіональної культури середовища перебування школярів, як унікальної.

Прилучення до неї має величезне значення, тому що відродження культурних народних традицій, їх вільний, природний розвиток у демократичному суспільстві сприяє розвитку почуття приналежності до націй, до культури свого народу, що не суперечить почуттю поваги до культури інших народів. Якщо ця теза в житті суспільства не має умов реалізації, то стійка потреба етнічного самозбереження, що властива кожній особистості, національна генетична пам'ять вступає в протиріччя з офіційною політикою держави. Людина входить у світ через національну індивідуальність, як конкретний представник своїх націй - української, російської, болгарської, німецької й т.д. Тому так важливо для стабільності й миру всередині держави сформувати навички міжетнічного спілкування між людьми, основи яких укладаються в шкільному навчальному середовищі, у родині.

Не можна повноцінно розвиватися в рамках тільки своєї етнічної культури, у той же час, щоб обмінюватися культурними традиціями, потрібно, насамперед, знати свої. Одним із найважливіших шляхів удосконалювання навичок міжнаціонального, міжетнічного спілкування – формування поліетнічної культури особистості. Ми розуміємо під поняттям поліетнічної культури особистості міру освоєння культурних, естетичних, етнічних, історичних, релігійних, побутових, мовних цінностей етнічних груп, народностей, що становлять загальне соціальне середовище перебування на основі чого формуються міжнаціональні й міжетнічні відносини. Для формування такого типу культури необхідно вдосконалювати рівень національної самосвідомості особистості, ступінь її прилучення до своєї культури й культури регіонального етнічного середовища, у якій дана особистість проживає. У такий спосіб можна виділити дві складові полі етнічної культури. Це - художня культура націй і регіональна етнічна культура в цілому. Ступінь прилучення особистості до художньої культури й регіонально-етнічної характеризує рівень сформованості поліетнічної культури особистості. У зв'язку із цим національно-виховна концепція на Україні передбачає наступне: розробка всебічної цілісної програми художньо-культурного процесу; розробка конкретних регіональних і інституційних програм художньо-культурного розвитку й виховання; підготовка фахівців із культурологічною орієнтацією на основі національно-художньої спрямованості.

В якості педагогічних шляхів розвитку поліетнічної культури ми розглядаємо актуалізацію регіонально-етнічного компоненту культури в межах дисциплін світової художньої культури в практиці школи та в процесі підготовки фахівців; впровадження етнокультурної проблематики в науково-дослідницьку діяльність студентів - майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Зупинимось більш докладно на пропонованому. Як відомо, Одеська область на Україні є найбільш багатонаціональною за своїм складом,

цього феномену – розуміння іншого. Тому для професійної підготовки майбутніх учителів щодо їхньої можливості роботи в полікультурному середовищі особливої значущості набуває саме вміння почути іншого, розуміти духовний світ іншої людини, яка є представником іншого етносу, іншої субкультури. Для вчителів мистецьких дисциплін це іще загострюється через предмет викладання – мистецтво, яке само собі вже є носієм етноментальних процесів. Осмислення їхньої сутності в мистецтві допомагає відчутти унікальність кожної культури, а отже, і своєї національної. Якщо художньо-естетичне виховання здійснюється лише в площині монокультурної традиції, то, по-перше, гальмується процес формування художнього світогляду, по-друге, не усвідомлюються основні риси художньої культури етнічної більшості. Крім того, можна погодитися з думкою Є. С. Ковальчук, що у процесі взаємодії культур зростає обсяг сприйнятих цінностей, змінюється характер сприйняття: воно стає далекоглядним, відбиває властивості об'єкта в усій його багатогранності. [7].

У зв'язку з важливістю підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі з'являються в наукових працях відповідні до цього професійні складові. Такою складовою Гуренко О.І., Поштарьова Г.В. та інші вважають етнокультурну компетентність. Так Губенко О.І. розуміє під етнокультурною компетентністю майбутнього педагога інтегроване утворення, що представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога [5].

Поштарьова О.І. розуміє під етнокультурною компетентністю властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту або іншу культуру, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, що сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню й взаємодії [9]. Бути етнокультурно компетентним - це значить визнавати принцип плюралізму, мати знання про інші народи і їхні культури, розуміти їхню своєрідність і цінність [9], так вважає науковець.

Ми погоджуємося з думкою про важливість принципу плюралізму на сучасному етапі розвитку освіти, але для нас усе ж такі головним є впровадження принципів національного виховання, яке є історично зумовленою та створеною самим народом сукупністю ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підрастаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [4]. Якщо нація складається з декількох етносів, то всі ці складові мають бути розглянуті й скрізь призму культурної поліетнічності, або полікультурності. У зв'язку із цим актуальним завданням педагогіки є вироблення теорії до методики формування національної самосвідомості

засобів, умов виникнення конфліктів та шляхів запобігання; обізнаність із сучасними педагогічними технологіями розв'язання зазначеного феномену.

- Мотиваційний – свідомо позитивна спрямованість майбутніх вчителів на зазначену діяльність, захоплення нею, що виявляється у сформованості: 1) відданості учительській діяльності та бажанні її пропагандувати; 2) розуміння й усвідомлення майбутніми вчителями важливості проблеми запобігання конфліктів у педагогічній діяльності; 3) професійно значущих якостей особистості; 4) гуманістичного світогляду, що виявляє позитивне ставлення до інших людей і дозволяє запобігти конфліктам; 5) розуміння власних позицій та позицій іншого, переконань, внаслідок яких людина діє; 6) прагнення до співробітництва та співтворчості.

- Фрустраційно-толерантний – індивідуально-психологічна властивість особистості, що обумовлює стійкість до конфліктної ситуації та конфліктів й можливості протидіяти ним без втрати психологічної рівноваги, яка включає: 1) розуміння майбутніми вчителями причин виникнення конфліктів; 2) сформованість здатності управляти вираженням своїх емоцій, що виявляється у розумінні емоційного стану інших під час конфліктної ситуації чи конфлікту; 3) наявність знань про вплив основних емоційних станів на поведінку та діяльність учнів; 4) володіння і застосування певних засобів впливу з метою усунення негативних емоцій та дій під час конфліктної ситуації чи конфлікту та створення атмосфери довіри між учасниками педагогічної взаємодії; 5) поважне ставлення до особистості учнів при будь-яких обставинах; 6) гуманістична спрямованість при запобігання конфліктів.

- Операційно-діяльнісний передбачає сформованість у майбутніх вчителів на основі здобутих знань таких професійних вмінь: педагогічної інтуїції, що полягає у творчому підході до застосування знань у конфліктних ситуаціях; швидкості реагування під складних педагогічних ситуацій, на основі якої змінювати варіанти педагогічного впливу; володіння педагогічними технологіями щодо запобігання конфліктів, прийняття адекватних рішень під час виникнення конфліктів.

- Оцінний – управління та самоконтроль власної поведінки та діяльності під час конфліктних ситуацій та конфліктів; самооцінка себе як професіонала, сформованість рефлексивних здібностей, що виявляються в аналізі своїх дій, вчинків, та найголовніше, - з'ясуванні того, як учні розуміють та сприймають тебе, твої особистісні та професійні аспекти.

Подальший напрямок роботи пов'язаний з експериментальною перевіркою у студентів сформованості цих компонентів, які є передумовою для успішного здійснення зазначеного виду діяльності.

**Резюме.** В статті рассмотрены существующие подходы к определению профессиональной готовности, ее структурных компонентов. Обобщены результаты анализа научных исследований по данной проблеме. Предложен собственный подход к определению готовности будущих учителей к протиривращению конфликтов и составляющих компонентов этой готовности. такой подход к анализу исследованного феномена ранее в

научных трудах не использовался.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, структура, компоненты готовности, предотвращение конфликтов.

**Резюме.** У статті розглянуті існуючі підходи до визначення професійної готовності, її структурних компонентів. Узагальнені результати аналізу наукових досліджень з даної проблеми. Запропонований власний підхід до визначення готовності майбутніх вчителів до запобігання конфліктів у педагогічній діяльності та складників цієї готовності. Такий підхід до аналізу досліджуваного феномену раніше у наукових дослідженнях не використовувався.

**Ключові слова:** професійна готовність, структура компоненти готовності, запобігання конфліктів.

In this article it has been considered existing approaches to the definition of professional readiness of its structure components. It has been offered own approach to the understanding of the readiness to prevent the conflict and structure components of readiness.

**Keywords:** professional readiness, structure, prevention of conflicts, components of readiness.

#### Література

1. Бадалова М.В. Формирование у будущих психологов интеллектуальной готовности к решению консультативных задач: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2004. – 189 с.
2. Большакова А.Н. Фрустрационная толерантность как составляющая психологической готовности пожарных к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: Дис. ... канд психол. наук: 19.00.09. – Харьков, 2000. – 166 с.
3. Дмитерко-Карабин Х.М. Влияние смысловых ориентаций на мотивационную готовность до професійної діяльності майбутніх психологів: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2004. – 213 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учб. пособ. – Мн.: Университетское, 1993. – 368 с.
5. Козак М.В. Формирование у будущих учителей готовности к пониманию и учету особенностей эмоциональных состояний младших школьников: Дмс.канд. пед. наук: 13.00.01., 13.00.04. – К., 1996. – 188 с.
6. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя. Дис. д-ра пед наук: 13.00.01. – Одесса, 1992. – 269 с.
7. Ліненко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01., 13.00.04. – К., 1996. – 403 с.

Подано до редакції 14.02.2007

УДК 159.922.6:159.923

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

*Кучеренко Светлана Валерьевна  
соискатель*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** В отечественной психологии неуклонно растет интерес к ценностно-ориентационной сфере личности и особенностям ее проявлений в деятельности и поведении [2, 3, 6, 7]. Долгое время понятие «ценность» всерьез не использовалось в психологии, поэтому его научный статус оставался довольно неопределенным. Ценности рассматривались как субъективные отношения личности (Б. Ф. Ломов), как общие смыслы жизни, принятые человеком (Б. С. Братусь),

„субъекты культурных текстов”. Особливым різновидом текстів у такому аспекті виступають тексти художні. Саме вони в найбільш повному ступені є відбиттям сутності етносу культури або цілої епохи. У цьому плані текст художній стає кодом пам'яті про етноментальні й художньо ментальні процеси, які сприймаються суб'єктами освітнього простору. Через сприйняття художніх текстів суб'єкти освітнього простору підключаються до цілого шару культурного досвіду минулих поколінь. У той же час, цей процес не ізольований від впливу інших систем, взаємодіючи з якими відбувається аналіз, рефлексія та осмислення інших систем із тенденцією гармонізації взаємин із ними. По Лотману - «це область перекладу текстів чужої семіотики на мову нашої», що здійснюється в стані діалогу з іншими просторовими системами, які багато в чому детермінують динаміку останніх відповідно до розвитку культурного семіозису [8]

У контексті вище сказаного, ми розуміємо освітній простір як складну систему, що характеризується наявністю тісної взаємодії його учасників (викладача й учнів) у їхньому прагненні осмислити різноманіття інформаційна - текстових складових, які є відбиттям конкретної культурної традиції, з метою освоєння досвіду цієї традиції.

Таким чином, в умовах однієї культурної традиції етноментальність і освітній простір неминуче взаємодіють і взаємовпливають один на одного як складні системні утворення, породжуючи феномен полікультурності освітнього простору. Полікультурну освіту розуміють як таку, що спрямована на збереження, розвиток і взаємодію всього розмаїття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності певного суспільства, на передачу цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності й уміння жити в полікультурному суспільстві (Г.С.Абібулаєва, Є.Д. Бенкс.).

Полікультурність освітнього простору обов'язково має бути врахована в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю.

По-перше, ми погоджуємося з точкою зору Г. С. Абібуллаєвої та Є. С. Ковальчук, із приводу того, що полікультурна освіта має бути процесом, а не якоюсь одноразовою програмою [1], і що основною ідеєю полікультурної освіти, на думку Є. С. Ковальчук, є діалог і взаємодія різноманітних культур, тому що найповніше власна культура усвідомлюється тільки за умов взаємодії, діалогу різних культур, коли стають видимими й зрозумілими особливості кожної окремої культури [7]. Слід зауважити, що вживання категорії „діалогу культур” із культурологічної площини (М.М.Бахтін, В.С.Біблер) поширилася вже й до педагогічного простору (Г.М.Кучинський, С.Л.Братченко, О.М.Круглій). Він розглядається в контексті діалогічного мислення (Г.Я.Буш, Р.І.Павльоніс, О.Є.Самолов) та в контексті педагогічної діалогової взаємодії викладачів та учнів, або студентів (Л.В.Зазуліна, Н.П.Тимошенко). У професійній підготовці майбутніх учителів набуває актуальності питання готовності студентів до діалогічного навчання (В.В.Морозов). Отже, категорія „діалогу культур” в педагогічному просторі - це є й принцип, і метод, умова, і технологія навчання. Важливим в усіх цих аспектах є саме зерно



педагогічної наукової думки. Крім того, слід наголосити на значенні мистецької складової освітнього простору, так як саме через мистецтво процеси взаємоадаптації та взаємовпливу різних етнокультур здійснюються найбільш вразливо. Через це виникає і педагогічна проблема підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до роботи в полікультурному освітньому середовищі. Це підтверджує **актуальність** питання, що розглядається в статті. **Мета статті** в розробці поняття поліетнічна культура особистості, уточненні поняття полікультурне виховання, в актуалізації проблеми підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін до роботи в полікультурному середовищі, висвітлити шляхи вдосконалення цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Прояв національної самоідентифікації спостерігається в особливостях бачення світу того чи іншого етносу, тобто національного образу світу (Гачів, 3), або картині світу. Національна картина світу існує та розвивається поряд із процесами глобалізації та інтеграції світу, вона порушується під тиском цивілізаційних процесів, це спрямовано стирає унікальні особливості національних культур. Однак цей процес має й зворотну сторону: чим більше уніфікованим стає побут, інтеграційні процеси, у тому числі і Євроінтеграційні, тим сильніше спрацьовує фактор національного самозбереження. Напрошується аналогія із природними явищами: у складних природних умовах живі організми активізують свої природні можливості до розмноження. Так саме й у розвитку національної культури: у період формування єдиної спільності «радянський народ» в умовах еміграції зберігалася українська мова, традиції, ментальні прояви. Виникає питання: позитивно чи негативно впливає на національний образ світу, національну культуру взаємодія культур. Світ єдиний, і від бажання зберегти свою культуру в незмінному виді наврод чи може вийти щось реальне. Найбільш уразливими для автономії культури є релігія, мистецтво й моральні підвалини суспільства. Згідно до педагогічних законів, освіта також має відношення до цих процесів. Тут ми можемо спостерігати нібито накладення один на одну двох складних систем – культурної етноментальності, як основи національної картини світу та освітнього простору, якій має стати полем культури, її трансфером. Без освітніх процесів неможливе входження ані в соціальну спільноту, ані в етнічну.

Розкриваючи поняття „освітній простір” ми звернулися до концепції знакових систем і семіосфери Ю.Лотмана [8]. Відповідно до цієї концепції, освітній простір - це ніщо інше, як співіснування різних мов у єдиній системі, у нашому випадку - педагогічному процесі. Ми інтерпретуємо такий підхід через феномен культурного тексту. Кожна дисципліна, що включена в навчальний план школи або вузу, представляє собою в певному ракурсі текст, що має відношення до конкретної області знань, зі своїм тезаурусом. Текст, у такий спосіб - джерело інформації, джерелом інформації в педагогічному процесі є й учитель, і той, хто приймає, сприймає, розуміє й переробляє інформацію - учень. Із цього погляду учасників педагогічного процесу метафорично можна позначити як

абстрактные ориентиры и жизненные цели (Е.И. Головаха). Таким образом, роль ценностей и ценностных ориентаций в мотивационном процессе достаточно велика и заслуживает эмпирического рассмотрения.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности и определяющий общий подход человека к миру [3, с.29]. По М. И. Боришевскому, ценностные ориентации – одна из важнейших детерминант самоактивности личности, поскольку ценности являются таким образом сознанием и самосознанием, которое тесно связано со сферой потребностей личности. Ценностные ориентации, выполняющие функцию отбора, влияют на функции целеполагания, планирования и самоорганизации. Они являются фактором, который регулирует и частично детерминирует мотивацию.

В философском понимании под ценностными ориентациями понимают наиболее важные элементы внутренней структуры личности, которые закреплены жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отделяют важное, существенное для данного человека от несущественного.

Под ценностями исследователи понимают духовные общечеловеческие принципы, которые становятся составной частью личности, а под ценностными ориентациями – определенные убеждения личности относительно важности этих ценностей. По мнению современного исследователя Н. Н. Оксы, ценностные ориентации – это элемент структуры личности, который характеризует общую направленность человека на цель и способы деятельности, имеет субъективно-объективную основу, представляя таким образом, сердцевину личности. Ценностные ориентации рассматриваются им как относительно самостоятельный компонент структуры сознания, образующий индивидуальный облик личности [6, с.222].

**Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которой посвящается статья.** До настоящего момента не существует единой классификации ценностных ориентаций, удовлетворяющей критериям теоретического познания и требованиям практических исследований, поэтому необходимо рассмотреть основные подходы к этой проблеме и выделить основные группы ценностных ориентаций.

**Цель статьи.** Обобщить основные подходы к пониманию ценностных ориентаций и их классификации, разработать типологию ценностных ориентаций, удовлетворяющую современным теоретическим исследованиям.

**Изложение основного материала исследования.** Хотя суть понятия «ценность» трактується в науковій літературі неоднозначно, в залежності від концептуальних основ наукових напрямів (натуралізм, екзистенціалізм, матеріалізм, феноменологія і др.), можна виділити такі підходи до розуміння даного поняття: цінності як атрибут

культури в широкому розумінні виступають соціальним еквівалентом суспільного свідомості, його ідеалів і нормативів, в такому розумінні цінності завжди об'єктивні; цінності на рівні індивідуального свідомості придбають для людини суб'єктивну значимість предметів і явищ в відповідності з системою її інтересів, ідеалів, прагнень; цінності в особистому аспекті складають вибіркове ставлення людини до різних сторінок дійсності, що відображається в формах ціннісних орієнтацій, установок, суджень, оцінок і виступає об'єктом осмислення, джерелом переживань і регулятором поведінки [6]. Саме в цьому значенні переважно використовують поняття «цінність» психологи (Б. С. Братусь, М. С. Каган, А. Маслоу, Г. Олпорт і інші).

Б. Г. Ананьєвим ціннісні орієнтації були віднесені до первинному класу особистих властивостей, які переважно визначають особливості мотивації і структуру суспільного поведінки, складають як би другий ряд особистих властивостей [1, с.51]. Те, що цінності в багатьох визначають поведінку, підтверджується думкою В. Франкла: «В дійсності... людини не підбадьорюють ідеї, а притягують цінності» [8].

Ціннісні орієнтації – одне з основних понять, використовуваних при побудові психологічних концепцій особистісної регуляції поведінки. По думці І. С. Кона ціннісні орієнтації складають стійке ядро, навколо якого інтегруються і ієрархізуються мотиви. Ціннісні орієнтації, таким чином, підкоряються собі частіше, ніж вищі прагнення [4, с.206].

Необхідно розглянути основні підходи до класифікації ціннісних орієнтацій. В. Франкл виділяє три групи позитивних значень-цінностей:

- цінності творчості, які реалізуються через працю людини, вносять визначений особистий значення в свою працю;
- цінності переживання, проявляються в чутливості людини до інших людей, природи, певних предметів;
- цінності ставлення, пов'язані з реакцією людини на обмеження її можливостей, коли він стикається з владою обставин, які він не може змінити. Дослідник вважає, що мірою стійкості людини як особистості є те, як він ставиться до своєї долі, тяготам життя, невдачам, помилкам, яку позицію по відношенню до них займає. Дякую цінностям-ставленням, людське існування не може бути безглуздим. [8]

А. Маслоу розглядає цінність в значенні грецького *telos*, кінцевої мети, до якої прагне людина, і як сам процес життя. Виділяючи цінності-засоби і цільові цінності, він описував ситуацію перетворення першої во другу: «Практично кожен людину діяльність, виступає як засіб, (і цінну в цьому якості), можна перетворити в діяльність, служачу метою (в цільову цінність), якщо ми достатньо мудрі, щоб побажати цього. Праця, якою людина

УДК: 390+379.036

## АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

*Реброва Олена Євгенівна*

Стаття актуалізує проблему полікультурного виховання та розкриває деякі теоретичні та практичні аспекти, що вдосконалюють професійну підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного, поліетнічного середовища

**Постановка проблеми.** Національні координати освіти – загальнопедагогічний закон, який діє в будь-якій демократичній країні світу. Освіта завжди стає чинником формування нації, якщо ця проблема є пріоритетною для держави. Соціально-економічні зрушення, які спостерігалися на рубежі ХХ-ХХІ століть дозволили гуманітарним наукам визначити закономірність, яку Найсбіт називає «культурним націоналізмом». За його словами, «чим сильніше глобалізовано й економічно незалежно наше суспільство, тим більше ми тяжіємо до природного людського поведінки - сильніше підкреслюємо існуючі між нами розходження, сильніше хочемо триматися за свою рідну мову, за свої коріння й культуру [5]. Отже, з одного боку, наприкінці ХХ століття ми спостерігаємо за процесом активного розвитку національної само ідентифікації, що стає пріоритетним для політики багатьох держав, з іншого, демократичні принципи регламентують необхідність визначення структури держави, наявність у неї повної панорами існуючої історично культурної мозаїки, та врахування її в соціально-політичній та освітній політиці. Актуалізація полікультурного виховання спричинено, на думку О.В.Алексєєвої, крім політичних та економічних процесів, інтеграцією. І покликано полікультурне виховання підтримати існування великих і малих націй в умовах інтеграції [2].

У зв'язку з тим актуальним стає проблема співвідношення національного, міжнародного, загальнолюдського в процесі формування національної культури та національної свідомості кожної особистості.

У науковій літературі питання взаємозалежності між етноментальними, національно-культурними характеристиками суспільства та освітніми процесами в ньому присвячені труди багатьох науковців, які по-різному визначають багатонаціональний культурний аспект освітнього простору. Так, Г. С. Абібуллаєва М. Ю. Красовицький, Т. В. Клінченко, А. Н. Джурицький, Є. С. Ковальчук уживають поняття «полікультурна освіта», Г. Д. Дмитрієва використовує поняття «багатокультурна освіта», З.Т.Гасанова - «виховання міжнародного спілкування»; О.В.Алексєєва - „полікультурне виховання”. Зустрічаються також поняття „мультікультурна освіта” (А. Г. Абсалямова, Н. Б. Крилова), більш вузьке прикладне значення набуває поняття „міжетнічна перцепція”, яку В.В.Горбунова розглядає в структурі етнічної свідомості. Отже, бачимо, що проблема взаємодії багатонаціональності структури держави, що породжує феномен полікультурності, та освітніх процесів є актуальною для

осуществить формирование ИСПД студентов был избран курс «Профессиональная педагогика» и такой его раздел как «Коммуникативные процессы в инженерно-педагогической деятельности». Это обусловлено достаточностью объема времени, которое отводится на его изучение, что предоставляет возможность сформировать ИСПД без ущерба для другого учебного материала. Кроме этого курс предоставляет возможность студентам оценивать весь материал курса «Методика профессионального обучения», которому он предшествует, с учетом его персонализации, то есть эффективного использования в собственном ИСПД.

**Резюме.** В статье приведена авторская модель индивидуального стиля педагогической деятельности. На основании системного подхода были выявлены педагогические условия формирования ИСПД. Выявленные педагогические условия формирования ИСПД касаются не только структуры педагогической системы, но и таких явлений в педагогической системе как общение и управление.

**Ключевые слова:** индивидуальный стиль, педагогическая деятельность.

**Резюме.** У статті наведено авторську модель індивідуального стилю педагогічної діяльності. На засаді системного підходу були виявлені педагогічні умови формування ІСПД. Педагогічні умови формування ІСПД, які були виявлені, торкаються не тільки структури педагогічної системи, але й таких явищ у педагогічній системі як спілкування та управління.

**Ключові слова:** індивідуальний стиль, педагогічна діяльність.

**Summary.** In the article one may find the model the individual style of pedagogical activities. On the foundation by the system approach, was discover pedagogical conditions formation of the ISPA (the Individual Style of Pedagogical Activities). The pedagogical conditions formation ISPA, witch was discover touch structure of pedagogical system and appearance such as a contact and management.

**Keywords:** individual style, pedagogical activity.

#### Литература

1. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н.В. Кузьминой. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1980. – 172 с.
2. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. В 2-х частях. – Харьков, 2003. — Ч.2. – 175 с.

Подано до редакції 28.01.2007

заялся, чтобы заработать на жизнь, он может полюбить ради самого этого труда» [5, с. 110]. Ценности, составляющие структуру и содержание ценностных ориентаций, разделяются таким образом на две основные группы с точки зрения целей и задач, которым служит та или иная ценность: ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные). Терминальные ценности – это основные цели человека, они отражают долговременную жизненную перспективу (то, к чему человек стремится сейчас и в будущем), как бы определяют смысл жизни человека.

Ценности определяют в значительной степени мотивы и цели организации деятельности, регулируют степень усилий субъекта. По В. Франклу: «...Ценности ведут и притягивают человека... У человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, то есть между тем, осуществить потенциальный смысл или оставить его нереализованным» [8, с. 246]. По его мнению, стремление к смыслу выражает экзистенциальную потребность человека, в отличие от биологических и социальных потребностей. Стремление к смыслу можно определить как базовое стремление человека найти и осуществить смысл и цель. В то же время, ценностные ориентации являются внутренне противоречивым образованием, так как наиболее важные жизненные ценности могут быть наименее доступными. Такая несогласованность между ценностями и их реализацией является неотъемлемой частью ценностно-смысловой сферы личности.

Ценностные ориентации, усваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какую деятельность включена личность. В данном случае мы исходим из возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, который рассматривал психическое развитие как смену этапов овладения предметной деятельностью и деятельностью общения [2, с. 66]. В зависимости от этого ценностные ориентации можно классифицировать по двум группам: предметные и межличностного общения. Основные координаты личностного пространства по Т. М. Титаренко – психологическое время и психологическое пространство. В своей структурированной форме жизненный мир личности предусматривает ценностную иерархизацию окружающей действительности в соответствии с отношением к времени собственной жизни, самому себе и отношением к окружающему, другим людям. Единицей измерения психологического пространства по данной теории являются отношения, а психологического времени – индивидуальная мера самореализации [7, с.14-15]. Выделенные Т. М. Титаренко два измерения ценностных ориентаций проявляются и на этапе их становления. Опираясь на данную теорию, можно выделить две группы ценностных ориентаций (табл.1.): выражающие отношение личности к самой себе, собственной жизни (психологическое время) и выражающие отношение личности к другим людям (то есть, наиболее значимые роли личности – психологическое пространство).

Таблица 1  
Классификация ценностных ориентаций в зависимости от выраженности психологического времени и пространства

Ценностные ориентации, выражающие отношение личности к самой себе, собственной жизни (психологическое время)	Ценностные ориентации, выражающие отношение личности к другим людям (психологическое пространство)	Терминальные ценности по М. Рокичу
Активная и деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, красота, материально обеспеченная жизнь, продуктивная жизнь, познание, развитие, свобода, творчество, уверенность в себе.	Наличие хороших и верных друзей, интересная работа, любовь, общественное признание, счастливая семейная жизнь, счастье других.	

**Выводы.** Ценностные ориентации как один из элементов структуры личности играют решающую роль в регуляции поведения и выборе жизненного пути. Ценностные ориентации можно рассматривать в контексте более сложных образований личности, а именно в структуре самосознания, жизненных отношений и направленности личности. В зависимости от выраженности психологического времени и пространства, ценностные ориентации можно классифицировать по двум группам: выражающие отношение личности к самой себе, собственной жизни (психологическое время) и выражающие отношение личности к другим людям (наиболее значимые роли личности – психологическое пространство).

**Резюме.** В статті розглянуто проблему ціннісних орієнтацій в структурі особистості та їх класифікації, що відповідає сучасним дослідженням. Розглянуто зв'язки ціннісних орієнтацій із сферою самосвідомості та спрямованістю особистості. Запропоновано виділяти дві групи цінностей у зв'язку з вимірами психологічного часу та простору.

**Ключові слова:** структура особистості, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, психологічний час, психологічний простір.

**Резюме.** В статье рассмотрена проблема ценностных ориентаций в структуре личности и их классификации, которая отвечает современным исследованием. Рассмотрены связи ценностных ориентаций со сферой самосознания и направленностью личности. Предложено выделять две группы ценностей в связи с измерениями психологического времени и пространства.

**Ключевые слова:** структура личности, ценностные ориентации, направленность личности, психологическое время, психологическое пространство.

**Summary.** The article is concerned the problem of the value orientations and classification of them what is corresponded to modern research. It is considering the ties of value orientations with self-awareness and direction of personality. It is offered to distinguish two groups of the values by structure of psychological time and space.

**Keywords:** personality structure, value orientations, the direction of personality, psychological time, psychological space.

сформулировать **шестое педагогическое условие формирования ИСПД:** наличие четко сформулированных критериев и показателей сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности студентов инженерно-педагогических специальностей.

Поскольку приводит во взаимодействие все структурные компоненты педагогической системы профессионально-педагогическое **общение**, то **седьмым педагогическим условием формирования ИСПД** является осуществление субъект-субъектного общения преподавателей и студентов в контексте личностно-ориентированного подхода.

Создание доброжелательной атмосферы взаимопомощи и взаимопонимания всех участников учебного процесса (преподавателей и студентов), обязательная отработка студентами всех элементов индивидуального стиля педагогической деятельности на практических занятиях и побуждение их к самостоятельной работе над формированием ИСПД вне учебной аудитории, установление личностного контакта с каждым студентом при проведении лекционных и практических занятий — вот неполный перечень мер, при соблюдении которых можно реализовать данное педагогическое условие.

**Управление** педагогической системой с реализацией всех функций, присущих этому процессу, является неотъемлемой частью функционирования ПС. **Восьмое педагогическое условие формирования ИСПД** – организация управления процессом формирования ИСПД на основе гуманистической парадигмы инженерно-педагогического образования.

#### **Выводы.**

1. Модель индивидуального стиля педагогической деятельности педагогов учреждений профтехобразования выступает той основой, которая поможет определить содержание и формы их непрерывного развития. Для научно обоснованного подхода к развитию их ИСПД необходим учет индивидуальных психологических особенностей и типологических свойств студентов инженерно-педагогического вуза.

2. Модель ИСПД должна носить прогностический характер и выполнять функцию обратной связи между педагогической деятельностью и системой подготовки будущих инженеров-педагогов, содействуя таким образом их взаимодействию и ориентации. Разработанная модель ИСПД дает возможность задать конкретные цели для организации процесса психолого-педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов.

3. Выявленные педагогические условия формирования ИСПД касаются не только структуры педагогической системы, но и таких явлений в ПС как общение и управление. Особенностью общения при формировании ИСПД есть его субъектно-субъектный характер, который требует признания педагогом уникальности личности студента и равноправия самого процесса общения с ним. С таким общением тесно связанное управление процессом формирования ИСПД на основании гуманистической парадигмы.

4. В качестве учебного курса, в рамках которого возможно

позволяет нам выделить третье педагогическое условие формирования ИСПД: выявление и последующее осознание студентами собственных типологических свойств и индивидуальных психологических особенностей, которые влияют на эффективность профессионально-педагогической деятельности.

В экспериментальном исследовании комплексная диагностика и осмысление выявленных психологических характеристик осуществлялись в специально отведенное время и на практических занятиях по профессиональной педагогике в третьем семестре изучения данной дисциплины.

Четвертым структурным компонентом ПС является педагог, что дает возможность выделить четвертое педагогическое условие формирования ИСПД: наличие педагогов, которые осознают значимость формирования ИСПД студентов на стадии профессионального обучения, и владеют содержанием образования учебных дисциплин и методикой ее преподавания на основе личностно-ориентированного подхода, а также методами и средствами формирования ИСПД.

Личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании предъявляет повышенные требования к личностным качествам преподавателя. Каждый педагог должен четко осознавать смысл своей профессии, грамотно выбирать ценности и цели, быть ответственным за студентов, иметь гуманистическую позицию, творчески строить образовательно-воспитательный процесс.

Пятым структурным компонентом ПС являются способы осуществления педагогической деятельности. Пятое педагогическое условие формирования ИСПД: разработанность методики формирования ИСПД студентов инженерно-педагогических специальностей, которая включает необходимые психолого-педагогические методы, средства и формы.

Предлагаемая методика подготовки студентов инженерно-педагогических вузов будет эффективна при соблюдении следующих условий:

- особого психологического климата обучения (неформального, основанного на взаимном уважении и совместной работе);
- реализации учебной деятельности с использованием технологии поиска новых знаний на основе имеющегося индивидуально-профессионального опыта студентов;
- использования андрагогических принципов обучения – приоритет самостоятельного обучения, принцип совместной деятельности, индивидуализация, системность, контекстность обучения;
- организации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов, с использованием новых информационных и рефлексивно-творческих технологий, способствующих построению индивидуальных траекторий их профессионального самосовершенствования.

Шестым компонентом ПС выделяют результат. Это позволило нам

#### Литература

1. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и её становление в процессе индивидуального развития человека / Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Куликов Л. В. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
2. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
3. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников// Вопросы психологии, 2000. – №4. – С. 29-38.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы/ Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
6. Окса М. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін// Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип.5. – К.: Пед. преса, 2003. – 328с. – С.221-228.
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід. – Автореф. докт. психол. н. – К., 1994. – 48 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем./ Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Подано до редакції 02.02.2007

УДК 37.032+37.033

### ЗМІСТ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

*Лов'янова Ірина Василівна*  
*старший викладач кафедри математики*  
*Криворізький державний педагогічний університет*

**Постановка проблеми.** Удосконалення системи національної освіти, підвищення якості сучасного навчально-виховного процесу відкривають широкі можливості для оновлення змісту, обсягу й структури всіх шкільних предметів, посилення їх розвиваючих функцій, формування творчої особистості учня. Для розвитку вітчизняної педагогічної думки значний науковий інтерес становить вивчення тенденцій, що мають місце в теорії і практиці школи західноєвропейських держав. Особливої актуальності набувають дослідження, зумовлені інтеграцією України в єдиний європейський освітній простір.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [1]. Оскільки світовий досвід важко узагальнити за всіма параметрами, ми будемо звертатися, головним чином, до практики французької школи, де багату історію і сталі традиції має математична освіта.

Цикл математично-природничих дисциплін шкільного курсу якнайбільше сприяє оволодінню соціальним досвідом. Зокрема, концепція математичної освіти 12-річної школи визначає такі пріоритети розвитку

математичної освіти, як: особистісна орієнтація освіти; цілісне відображення компонентів математичної науки в шкільному змісті математичної освіти; орієнтація на інтегровані курси математики; приведення обсягу й складності змісту у відповідність із віковими можливостями учнів; посилення прикладної спрямованості навчання математики; використання в процесі навчання нових педагогічних технологій [2, с.12]. Проте, додаткових досліджень потребує з'ясування ролі змісту освіти у формуванні ключових компетентностей.

**Мета статті** ознайомитися із системою навчання математики у школах Франції, вивчити тенденції, що мають місце в теорії і практиці школи і педагогіки за рубежом, повніше зрозуміти загальні закономірності сучасної зарубіжної школи, їх роль у формуванні творчої особистості учня.

**Виклад основного матеріалу.** Схема середньої освіти Франції має наступну структуру: елементарний цикл – 5 років, перший – 4 роки, другий – 3 роки навчання. Елементарний цикл утворює відокремлену ланку системи освіти, так звану початкову школу; перший і другий цикли – середню школу. Нумерація класів у середній школі йде у зворотному порядку: VI, V, IV, III, II, I, “випускний”. Середня школа поділяється на повну – ліцеї (перший цикл + другий цикл) і неповну – колежі (перший цикл). В II класі обов'язкові предмети вивчаються по загальним програмам. В I і випускному класах – диференційовано. В таблиці подано відомості про кількість учбових годин в тиждень, що відводиться на вивчення обов'язкових предметів по кожному напрямку в II, I і випускному класах (табл.1).

Таблиця 1

Кількість навчальних годин на тиждень

Предмети	I		II					випускний				
	Всі напрямки	Філософський	Гуманітарний	Економічний	Природничо-математичний	Філософський	Гуманітарний	Економічний	Природничий	Фізико – математичний		
Французька мова	5	5	5	4	4							
Філософія						8	8	5	3	3		
Історія	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3		
Географія												
Суспільствознавство												
Іноземна мова	3	3	3	3	3	3	3	2	2			
Математика	4	2	5	5	6	2	5	6	9			
Фізика	3,5	1,5	1,5	1,5	5							
Природознавство	2	2	2	2	2,5							
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2			

Як бачимо, математика у французькій школі є предметом, обов'язковим для вивчення усіма категоріями учнів.

Перший цикл середньої школи (класи 6, 5, 4, 3) характеризується загальноосвітньою направленістю навчання. Курс математики на цьому етапі передбачає:

середства, форми и методы педагогического воздействия (средства педагогической коммуникации) для достижения целей ПС; учащиеся, испытывающие потребность в образовании; педагог, соответствующий целям ПС, владеющий определенной информацией, средствами коммуникации, вооруженный психологическими знаниями об объекте педагогического воздействия (учащихся) [1, с.10-12].

И.Б. Васильев в своих исследованиях на основе изучения представлений ведущих специалистов (Н.В. Кузьмина, В.П. Беспалько, И.Ф. Подласый, В.П. Симонов и др.) в области системного подхода в педагогике и анализа информации в процессе обучения и воспитания уточнил и дополнил структуру ПС [2], выделив шесть структурных компонентов: 1) цель образования и её эталон; 2) содержание образования; 3) способы обучения и воспитания; 4) ученик (студент, слушатель); 5) педагог (инженер-педагог); 6) результат и продукт образования. Помимо этого, по мнению автора, в любой педагогической системе обязательно присутствуют такие феномены как общение и управление.

Положив последнее представление о ПС в основу, осуществим выделение педагогических условий формирования индивидуального стиля деятельности будущих инженеров-педагогов на основе системного подхода. С этой целью необходимо определить сущность каждого структурного компонента в условиях формирования индивидуального стиля деятельности инженеров-педагогов, а всю педагогическую систему рассматривать как систему формирования ИСПД. Тогда условие существования каждого структурного компонента будет являться одновременно условием формирования ИСПД.

Первым структурным компонентом является **цель ПС**. Исходя из этого, **первое педагогическое условие формирования ИСПД** – сознательно поставленная и студентами, и их преподавателями цель сформировать ИСПД во время получения инженерно-педагогического образования, т.е. наличие четко сформулированной цели **учебной и преподавательской** деятельности — формирования индивидуального стиля деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки как составляющей части профессиональной компетентности.

Вторым структурным компонентом ПС является **содержание образования в условиях формирования ИСПД**. Данный структурный компонент ПС позволяет нам выделить **второе педагогическое условие** формирования ИСПД будущих инженеров-педагогов: определение содержания образования учебных дисциплин, при изучении которых может быть сформирован ИСПД. Содержание дисциплины «Профессиональная педагогика» адаптировано для формирования ИСПД студентов инженерно-педагогических специальностей, что предполагает выделение в содержании учебных тем и заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование ИСПД и учитывающих индивидуальные психологические особенности студентов, их типологические свойства, уровень развития общих и специальных педагогических способностей.

Третьим структурным компонентом ПС является **студент, что**

происходит ее изучение, моделирование и разработка методики обучения, мы рассматриваем все составляющие системы деятельности с точки зрения подготовки будущих инженеров-педагогов. В этом случае мотивы педагогической деятельности составляют общую профессиональную направленность личности будущего инженера-педагога и состоят из интересов, склонностей, желаний и способностей заниматься педагогической деятельностью, передавать свои знания и жизненный опыт подрастающему поколению, оказывать социально-психологическую помощь в развитии личности учащихся.

Субъектом этой деятельности выступает будущий инженер-педагог, который стремится от побуждающего его мотива к цели и результату педагогической деятельности. В нашей модели такой целью выступает формирование индивидуального стиля педагогической деятельности инженера-педагога при последовательном прохождении основных этапов. При этом равнодействующая вектора деятельности, осуществляемой субъектом, складывается из основных этапов педагогической деятельности и системы педагогических условий, при соблюдении которых формирование ИСПД является возможным.

Этапы формирования ИСПД, которые последовательно проходят субъект деятельности на пути от мотива к цели, выделены на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и включают:

- диагностику типологических свойств и индивидуально-психологических особенностей личности,
- выявление задатков и предпосылок формирования ИСПД,
- осознание предпосылок формирования ИСПД студентами,
- освоение ролевого поведения, соответствующего ИСПД, и его коррекцию.

Поскольку в нашем исследовании предметом является методика формирования индивидуального стиля деятельности будущих инженеров-педагогов, то для её возникновения, существования и применения нам необходимо определить условия, без которых она существовать не может. Так как процесс формирования индивидуального стиля деятельности будущих инженеров-педагогов является педагогическим процессом, происходящим в педагогической среде, то есть в педагогической системе (ПС), то условиями его существования будут условия педагогические. На основании того, что формирование ИСПД мы будем осуществлять в педагогической системе для выделения педагогических условий формирования ИСПД целесообразно применять системный подход, так как согласно теории Н.В. Кузьминой, любой педагогический процесс с позиции системного подхода рассматривается как педагогическая система, состоящая из «взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [1, с.10].

Н.В. Кузьмина выделила следующие структурные элементы ПС: цели существования ПС; учебная и научная информация как предмет усвоения;

1. Поглубити і закріпити результати навчання початкової школи, зокрема довести до автоматизму виконання арифметичних операцій над натуральними числами й десятковими дробами, використання різних одиниць вимірювання величин.

2. Забезпечити учнів теоретичними знаннями, практичними навичками й необхідними прийомами, що дозволяють на основі побудови математичної моделі розв'язувати прості прикладні задачі.

3. Сприяти розумовому розвитку учнів, а саме: формувати навички спостереження і аналізу, вироблювати вміння уявляти реальні об'єкти навколишньої діяльності в вигляді конкретних образів (фігур, схем, символів); закладати основи дедуктивного мислення шляхом критичного відношення до індуктивних висновків; розвивати уяву на основі вміння робити висновки, узагальнювати, роз'яснювати спосіб дій, знаходити приклади, ілюструючи вислови, або контрприкладі, які спростовують передбачення; привчати ясно, просто і точно висловлювати свої думки; привчати навички охайності, чіткості, порядку при побудові геометричних фігур, виконанні обчислень, веденні записів.

Курс математики II класу загальноосвітній. Його мета не формальна побудова строгої математичної теорії, а формування "творчого відкриття" основних положень, дослідження отриманих результатів, їх застосування в практиці і вивченні других предметів. Програма II класу включає такі розділи:

Операції над числами. Статистика. Функції. Планіметрія. Стереометрія.

Скалярний добуток (на площині). Система лінійних рівнянь.

Найбільший інтерес представляють курси математики I-го і випускного класів, в яких вивчення цього предмету здійснюється диференційовано в залежності від напрямку. Ми розглядаємо програми двох напрямків: філософського, де на вивчення математики відводиться 2 години на тиждень, і математичного, де на вивчення математики передбачено 6 годин в I класі і 9 годин у випускному.

Курс математики філософського напрямку визначається як загальнокультурний, він повинен, з одного боку, сприяти формуванню широкого гуманітарного кругозору учнів, з другого боку, являтися основою становлення філософського мислення. Цей курс представлено такою програмою: I клас – Організація даних. Аналіз; Випускний клас – Статистика. Аналіз. Тема за вибором (Арифметика. Алгоритми. Геометрія. Теорія ймовірностей. Астрономія. З п'яти запропонованих тем учитель разом з класом вибирає для вивчення одну).

Курс математичного напрямку являє собою великий курс, який готує учнів до подальшого серйозного професійного заняття математикою. Програма цього курсу передбачає не тільки поглиблене вивчення тих чи інших теорій але й оволодіння математичними методами дослідження задач і з інших областей знань. Програма цього курсу така: I клас – Числові послідовності. Числові функції. Многочлени. Статистика. Планіметрія. Стереометрія. Випускний клас – Комбінаторика. Статистика. Числові

послідовності. Числові функції. Інтегральне числення. Векторний аналіз і кінематика. Комплексні числа. Лінійна алгебра. Геометрія[3].

По закінченні середньої школи учні здають екзамен на ступінь бакалавра, що надає право зачислення на відповідне відділення університетів[4].

Відмітимо що організація диференційованого навчання будується на принципі єдиної школи, організація навчання в якій враховує різноманіття індивідуальних нахилів дітей, забезпечує всебічний розвиток їх природних здібностей, передбачає відкритий доступ до всіх ступенів і видів освіти усіх верств населення.

**Висновки.** Вивчення тенденцій, що мають місце в теорії і практиці школи і педагогіки за рубежом в сучасних умовах, становлять значний інтерес і надають можливість повніше визначити як загальні закономірності сучасної зарубіжної школи, так і її специфічні особливості. Матеріал, представлений у статті, є лише дрібною частиною тих здобутків, якими володіє педагогічна наука Франції, проте, оглянуті праці вчених дали змогу змалювати певну картину про стан школи і педагогіки в країні, а тому подальшому вивченню підлягає порівняльний аналіз основних результатів розвитку вітчизняної і зарубіжної освіти, використання здобутого досвіду з метою ефективного входження вітчизняної освіти у європейський простір.

**Резюме.** Стаття присвячена дослідженню підходів до організації процесу навчання математики у школах Франції. Аналізується схема середньої освіти Франції, місце в ній математичної освіти, роль змісту освіти у формуванні ключових компетентностей. Детально представлено зміст кожного напрямку: загальноосвітнього, філософського, математичного. Визначається роль диференціації навчання у всебічному розвитку особистості учня.

**Ключові слова:** зміст освіти, диференціація, компетентності, концепція освіти, досвід.

**Резюме.** Стаття посвящена исследованию подходов к организации процесса обучения математике в школах Франции. Анализируется схема среднего образования во Франции, роль содержания образования в формировании ключевых компетентностей. Детально представлено содержание по каждому направлению: общеобразовательному, философскому, математическому. Указано на роль дифференциации обучения во всестороннем развитии личности школьника.

**Ключевые слова:** содержание образования, дифференциация, компетентности, концепция образования, опыт.

The article is devoted research of approaches to organization of process of teaching mathematics in schools of France. The chart of secondary education, role of maintenance of education in forming of key competences are analyzed in France. In detail maintenance is presented to every direction: to general, philosophical, mathematical. It is indicated on the role of differentiation of teaching in comprehensive development of personality of pupil.

**Keywords:** table of contents of education, differentiation, the

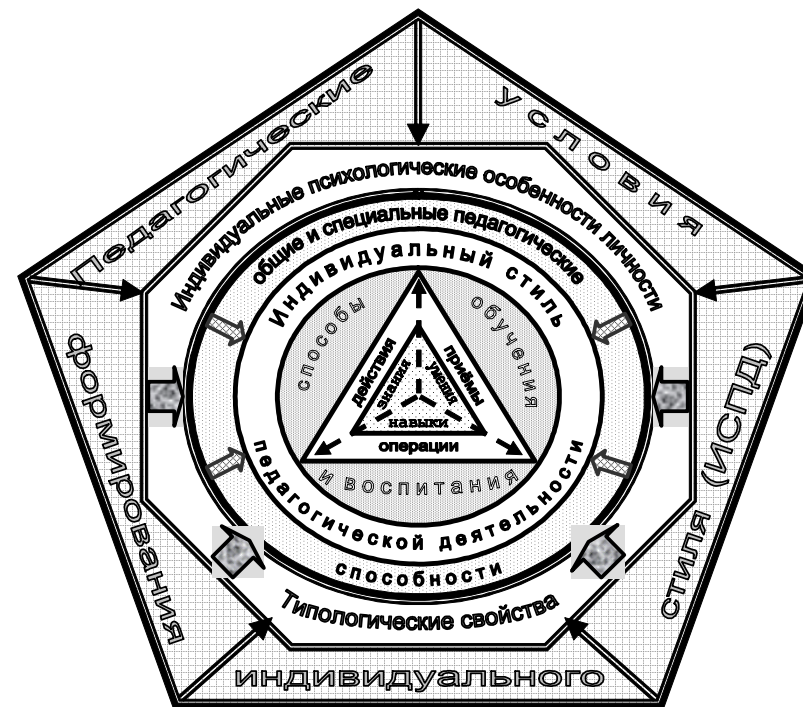


Рис. 1. Модель индивидуального стиля педагогической деятельности.

Их влияние условно изображено в виде восьмиугольника, который символизирует влияние педагогических условий на формирование ИСПД. Концентрическая окружность символизирует влияние индивидуальных психологических особенностей личности (верхняя ее часть) и типологических свойств личности (нижняя часть) на формирование ИСПД.

Таким образом, рассмотрение этой модели нужно начинать и от центра, и от периферии, которые характеризуют субъективные и объективные факторы формирования ИСПД соответственно. На пересечении этих векторов, направленных от центра и от периферии получаем кольцо с надписью «Индивидуальный стиль педагогической деятельности». Изнутри указанного кольца происходит управляемое влияние на формирование ИСПД будущих инженеров-педагогов, а извне – влияние объективных факторов (индивидуальные психологические особенности и типологические свойства личности студентов) и частично управляемых (педагогические условия, часть из которых создается педагогами инженерно-педагогического вуза).

Исходя из того, что индивидуальный стиль деятельности формируется в процессе педагогической деятельности, при этом



психологической адаптации и коррекции личностного развития.

Соответственно, для решения таких сложных задач, которые стоят перед будущим инженером-педагогом, необходимы высокий уровень профессионального развития, компетентности и педагогического мастерства. Каждый педагог имеет свой индивидуальный жизненный опыт, субъективную мотивационную сферу, определенный уровень интеллектуальных способностей, уникальные особенности нервной системы, только ему присущую систему общих и специальных способностей, которые могут способствовать качественному освоению профессии, либо же существенно осложняют его, а иногда и вовсе делают невозможным.

**Анализ последних исследований.** Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблемы формирования и развития стиля еще не достаточно исследованы в теоретическом аспекте, а потому не нашли своего отражения в практической деятельности. В практике подготовки будущих инженеров-педагогов не разработана модель ИСПД, а также не существует методики формирования и развития индивидуального стиля педагогической деятельности у студентов.

**Цель статьи.** Представить авторскую модель индивидуального стиля педагогической деятельности, а также педагогические условия формирования ИСПД будущих инженеров-педагогов.

**Изложение основного материала.** Графическая модель ИСПД представлена на рисунке 1. Результатом всего моделирование на рисунке является центральное кольцо с надписью «Индивидуальный стиль педагогической деятельности».

Формирование субъективной части ИСПД начинается из самого центра фигуры с сообщения будущему инженеру-педагогу профессиональных знаний, умений и навыков, на основании которых формируются действия, приемы и операции будущей профессиональной деятельности. Последние, в свою очередь, являются основой для формирования способов профессиональной деятельности инженера-педагога, т.е. способов обучения и воспитания учащихся учреждений профтехобразования и студентов вузов. Все это осуществляется во время обучения в инженерно-педагогическом вузе и может изменяться его преподавателями, благодаря чему эти влияния мы считаем субъективными. Их результат – это, фактически, усвоенное содержание образования в инженерно-педагогическом учебном заведении, который состоит из двух частей: инженерно-технической и педагогико-психологической.

Рассмотрим объективные факторы формирования ИСПД, двигаясь постепенно от периферии к центру. Внешний пятиугольник означает влияние внешней среды, которая влияет через соответствующие педагогические условия.

competences, conception of education, experience.

#### Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 122 с.
2. Концепція математичної освіти 12-річної школи. Проект // Математика в школі. – 2002. – № 2. – С. 12-17.
3. Матеріали сайтів <http://www.nature.ru>, <http://www.gazeta.ru>.
4. Швець В., Сколенко Л. Екзамен з математики на ступінь бакалавра у Франції // Математика в школі. – 1999. – № 3. – С.37-41.

Подано до редакції 03.02.2007

УДК 37.013.74

### БЕСІДА, ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ЗА ЄНСЬКИМ ПЛАНОМ

*Мартинович Олександра Богданівна  
асистент кафедри німецької мови  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені В. Гнатюка*

**Постановка проблеми.** Існування того чи іншого життєвого угруповання є немислимим без опанування дітьми мовної компетентності. Найважливішими засобами, за допомогою яких дитина творить саму себе, розвиває свій внутрішній духовний світ, є гра та мова. У процесі гри дитина знайомиться з навколишнім світом. Із вивченням мови дитина здобуває систему комунікацій, яка дозволяє їй відійти від наявного світу і говорити про речі, відокремлені у просторі та часі. Мова є могутнім засобом для здобуття нового життєвого досвіду, вона спонукає дитину до активності. Коли дитина вміє правильно та грамотно висловитися, то вона легко може зав'язати контакти як з однолітками, так і з дорослими. Комунікабельність та успішність дитини в школі значною мірою залежать від її вміння висловитися, а також і від того, наскільки добре вона володіє мовою і чи приносить їй радість спілкування з іншими дітьми. Мова є символічною та посередницькою формою досвіду, у якій людина задіяна з усіма своїми когнітивними, емоційними, сенсорними та фізичними якостями.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема дослідження бесіди, як однієї з найосновніших форм навчання у Єнській педагогіці присвячені роботи німецьких педагогів А. Баумгартнер [6, с.18], О. Зайца [17, с.5], Т.Ф. Класена [5, с.132],

Е. Клінке [7, с.15], В. Коосе, Р. Маскуса [6, с.17], Й. Менне [7, с.11], голландського дослідника Б. Терлона [7, с.12]. Серед вітчизняних педагогів проблемами практичного впровадження бесіди, як однієї з нетрадиційних форм навчання займалися вчені: Г.Р. Антоненко [1, с.2], Н. Кірпота [2, с.144], В.І. Лозова, Г.В. Троцько [3, с.317], В.О. Сухомлинський [2, с.146], М.М. Фіцула [4, с.122].

Г. Р. Антоненко [1, с.2], вважає, що мрією кожного філолога є урок-розмова, бесіда, коли не треба нікого підводити з місця, коли йде вільний обмін думками, триває обговорення прочитаного, коли учень висловлює власні думки і не боїться учительського слова, коли йде активне навчання. Саме воно є запорукою розвитку мислення дитини, усвідомлення себе

окремою й неповторною особистістю, людиною, що має своє бачення, власну думку. Саме сьогодні, коли діти звикли постійно перебувати у центрі уваги, коли вони самотужки задіяні у навчальному процесі, вони навчилися викрикувати на заняттях, заважаючи при цьому іншим. Тому завданням вчителя є навчити їх вмінню правильно та грамотно висловлюватися.

**Метою нашої статті** є розкриття суті, змісту, функцій та практичного застосування бесіди як однієї з найосновніших форм навчання в Снській педагогіці. Відомо, що бесіда, будучи одним із основних словесних методів навчання у вітчизняній педагогіці, набуває дедалі ширшого застосування у навчальній практиці вчителів. Головна ціль нашого завдання полягає у порівняльному аналізі впровадження на практиці словесних методів навчання в українських школах та у школах Єнського плану, а також в обґрунтуванні конкретних висновків. Оскільки дана проблема є малодослідженою, то вона потребує детального вивчення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Н. Кірпота у своєму дослідженні традиційним вважає розподіл методів на три групи за джерелом передачі та характером сприймання інформації – словесні, наочні, практичні. Хоча ці групи методів пов'язані між собою, особливого значення вона надає групі словесних методів. Словесні методи виступають основним джерелом сприйняття та усвідомлення нової інформації, вони активізують мисленнєву та комунікативну діяльність учнів [2 с.149].

Низка авторів, які розробили інтегрований курс з читання та природознавства для школярів молодших класів, С.А. Павлович, О.М. Матвеева, В.П. Горошенко [2, с.147] приділяють словесним методам навчання великого значення. Вони віддають перевагу бесіді перед розповіддю, бо бесіда змушує учнів міркувати, бути активними. Г.Р. Антоненко [1, с.2], зауважує, що методика чітко виділяє аспект обов'язкової опори на емпіричний досвід учнів та актуалізацію знань способом бесіди, на проведення спостережень чи виконання завдань, на порівняння й вимірювання.

У навчальному посібнику “Теоретичні основи виховання і навчання” В.І. Лозова та Г.В. Троцько [3, с.317], зазначають, що бесіда - це діалогічний метод навчання, при якому вчитель за допомогою вдало поставлених питань спонукає учнів або відтворювати раніше набуті знання, або робити самостійні висновки-узагальнення на основі засвоєного фактичного матеріалу. Перевага бесіди в тому, що вона сприяє розвитку активності, самостійності учнів, формуванню переконань. Однак поряд із позитивними якостями вони називають і негативні якості бесіди, стверджуючи, що бесіда не може бути універсальним методом навчання, оскільки вона вимагає великої витрати часу, певного запасу знань для її проведення тощо.

М.М. Фіцула [4, с.122], у своєму посібнику “Педагогіка” виділяє за характером діяльності школярів у процесі бесіди такі основні види: **репродуктивна, евристична та катехізична**. За формою проведення бесіди можуть бути: **фронтальними** (питання звернені до всіх учнів класу), **індивідуальними** (питання адресовані одному учневі), **груповими**

УДК 371.13

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ- ПЕДАГОГОВ

*Прохорова Елена Александровна  
ассистент кафедры педагогики и методики профессионального  
обучения*

*Украинская инженерно-педагогическая академия*

**Актуальность исследования.** Качественная подготовка рабочих кадров сегодня напрямую зависит от уровня профессионализма педагогов системы профтехобразования. Каждый педагог должен обладать не только системой теоретических знаний, практических умений и профессиональных навыков, но также быть подготовленным психологически к инженерно-педагогической деятельности. Личность педагога должна соответствовать современным разноплановым требованиям профессии. Все перечисленное определяет компетентность каждого инженера-педагога.

Мы считаем, что индивидуальный стиль педагогической деятельности является одним из компонентов компетентности. При этом под ИСПД нами понимается устойчивая, личностно окрашенная система относительно однородных способов выполнения педагогом операций, приемов и действий с целью обучения и воспитания обучаемых на основании существующих у них знаний, умений и навыков, которая обеспечивает эффективность профессионально-педагогической деятельности при оптимальных личностных затратах педагога. Особое значение стиль деятельности приобретает тогда, когда результат деятельности влияет на окружающих. Поэтому исследование ИСПД приобретает особое значение и актуальность.

**Постановка проблемы.** Перед будущим инженером-педагогом возникает ряд сложных задач, которые вызваны специфическими особенностями контингента учащихся, с которыми предстоит в дальнейшем работать:

- ориентация учащихся не на образование, а в лучшем случае на освоение некоторых практических приемов престижной рабочей профессии существенно осложняют реализацию целей их профессионального образования, что требует от инженера-педагога высочайшего уровня профессиональной компетентности;
- уровень общеобразовательной подготовки учащихся профтехучилищ побуждает инженера-педагога к применению компенсаторных методик обучения, которые позволяют сформировать необходимый базис для успешного освоения будущей профессии;
- в личностном развитии учащихся профтехучилищ, как правило, присутствуют определенные социальные и психологические деформации, что ставит перед инженером-педагогом не только задачи профессионального воспитания и обучения учащихся, но и их социально-

формировании коллектива класса (учитывая различную степень их адаптации к новой социальной ситуации); помочь родителям детей данной категории выработать адекватные методы воспитания, которые будут способствовать благоприятному прохождению адаптационных процессов ребёнка в школе.

В конце учебного года необходимо подвести итоги адаптационного периода первоклассников вместе с учителем. Психолог проводит подробное исследование и даёт сравнительную характеристику состояния учащихся в конце учебного года: степени их утомляемости, психологической комфортности, адаптированности к школе, успешности преодоления трудного адаптационного периода. Работа по психологической профилактике дезадаптации приводит к тому, что преподаватели начинают уделять более пристальное внимание индивидуальному подходу к учащимся. И, самое главное, - ученики, испытывающие трудности в адаптации, не остаются без помощи.

**Резюме.** В статті розглядаються питання профілактики і діагностики шкільної дезадаптації, особливості використання графічних методів для виявлення симптомів і причин дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** дезадаптація, молодший шкільний вік, графічні методи.

**Резюме.** В статье рассматриваются вопросы профилактики и диагностики школьной дезадаптации, особенности графических методов для выявления симптомов и причин дезадаптации у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** дезадаптация, младший школьный возраст, графические методы.

**Summary.** In the article the questions of prophylaxis and diagnostics of school dezadaptatsii, feature of the use of graphic methods for the exposure of symptoms and reasons of dezadaptatsii at the children of junior school age are examined.

**Keywords:** dezadaptation, junior school age, graphic methods.

#### Литература

1. Альманах психологических тестов. Рисуночные тесты. – М.: КСП, 1997. – 320 с.
2. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Меньшиков В.Г. Диагностика акцентуированных черт характера и типов акцентуаций у школьников. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. института, 1993. – 112 с.
4. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. – Одеса: Астро-Принт, 1999. – 119 с.
5. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб: Речь, 2002. – 416 с.
6. Рычкова Н.А. Дезадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2001. – 96 с.
7. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. – М., 1996.
8. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» / Сост. В.М. Астапов, Ю.М. Микадзе. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 224 с.
9. Энциклопедия психодиагностики. Мотивационные, интеллектуальные, межличностные аспекты. – М., 1997.

Подано до редакції 18.01.2007

(питання звернені до групи учнів) [3, с.318]. Усі види бесід на уроці чергуються і відіграють специфічну роль у виконанні дидактичних завдань уроку. В.І. Лозова та Г.В. Троцько наголошують на таких **вимогах** до проведення бесіди:

1. Чітка постановка мети бесіди відповідно до мети та завдань уроку.
2. Наявність плану-питальника.
3. Правильна постановка питань: стислість, доступність; система питань, одне мусить логічно впливати з попереднього; не допускати “каверзних” питань, уникати невизначених (що знаєте про...); ставити питання всьому класу.
4. Виявляти гнучкість при проведенні бесіди.
5. Підбивати підсумки, робити висновки [3, с.318].

Метод бесіди виконує і мотиваційну функцію, коли створюються ситуації пізнавальної суперечки, навчальної дискусії. Ця ж функція бесіди проявляється підчас створення в навчальному процесі ситуації успіху, адже без переживання ситуації успіху неможливо по-справжньому розраховувати на великі досягнення в переборенні навчальних труднощів. Розвиткові творчого мислення учнів на уроці служить комунікативна функція бесіди. Вона виявляється в тому, що учні, завдяки діалогу, виробляють практичні уміння користуватись усним мовленням у спілкуванні з людьми [1, с.3].

Розвинути у дитини вміння вести бесіду означає, що треба розвинути у неї можливість вербальної та невербальної комунікації, навчити її слухати та розуміти інших. На думку Петера Петерсена, бесіда між учнями, як одна із базових форм навчання у Єнській педагогіці, є, з точки зору психології, найважливішою формою комунікації. Поряд із такими основними формами навчання як робота, гра та святкування саме бесіда сприяє природному процесу навчання, який повинен бути вільним, продуктивним та задовольняти усі духовні потреби розвитку дитини. Лише підчас бесіди дитина може повністю показати себе як особистість. Він вважає, що вона повинна виконувати головну функцію у процесі навчання у кожній школі. У школах Єнського плану їй приділяють велику увагу. Причиною цього є, ймовірно, інший спосіб проведення бесіди у даних школах на відміну від інших шкіл, у тому числі і шкіл в Україні. Петер Петерсен вважає, що найбільш підходящим для проведення бесіди є розміщення учнів у колі. У колі з'являється найбільше можливостей для розвитку міжособистісних стосунків дитини у спільноті. Така зміна порядку розташування учнів є важливим педагогічним рішенням. Петер Петерсен стверджує, що люди, які зібралися в колі один навпроти одного і звертаються один до одного є рівноправними співрозмовниками. Кожен партнер по розмові може показати себе як особистість та є готовим до активної співпраці. Явний вільний простір всередині кола робить можливим прямий контакт та безпосередню зустріч партнерів між собою. Коло надає кожному індивідууму можливість стати незалежним від іншої людини та відкритися їй. Лише тоді, коли створені усі ці зовнішні та

внутрішні передумови, може відбутися бесіда. Ервін Клінке виділяє такі **функції** бесіди у колі: мотивуюча, розвиваюча, виховна, навчальна [7, с.15]. Спостерегаючи за перебігом бесіди в групі молодших школярів в початковій школі Єнського плану в селі Вільдбах (Австрія), ми помітили, що утворення кола є настільки добре розіграним ритуалом, що воно проходить спокійно та швидко. Бесіда розпочинається вчасно, ніхто немає права зайти у клас, чим і підкреслюється суспільне значення бесіди.

У школах Єнського плану бесіди проводять не лише у колі. У даних школах є набагато більше можливостей для реалізації альтернативної бесіди у півколі чи в слухацькому блоці. Якщо вчитель щось детально пояснює, то предмет розмови виступає тоді на першому місці, що в свою чергу, вимагає від учнів більш інтенсивнішого мислення. В учнів виникнуть певні труднощі стосовно засвоєння предмету і саме тому Петер Петерсен радить в таких випадках розмістити учнів у півколі або в слухацькому блоці. Бесіда виконує при цьому навчально-пізнавальну функцію. Вчитель виступає у ролі доповідача, а учні уважно слухають його та обмінюються згодом думками. Коло, у якому діти сидять під час сніданку, слід також розглядати, як педагогічну ситуацію розмови, що забезпечує одночасно комунікабельність та кмітливість учнів. Вид бесіди у колі визначає її зміст. У бесідах є місце для спонтанних висловлювань, зауважень, які виникли внаслідок пережитих подій кожним окремим учнем чи групою дітей зокрема. **Спеціальна бесіда** пов'язана із конкретним підготовленим змістом, який учень чи лідер групи зачитує у колі. Заздалегідь спланована бесіда служить для структурної підготовки до активно-пізнавальної діяльності учнів. **Завершальна бесіда**, яка проводиться наприкінці тижня, має аналізуючий та всеохоплюючий характер. Розглядаючи типологію бесід, можна стверджувати, що поряд із згаданими вище видами бесід у колі є і **короткочасні бесіди**, які впливають відповідно із конкретних ситуацій. Це спостережлива бесіда у колі, бесіди, під час яких у колі займаються виключно читанням або повідомленням, а також і бесіди, які проводяться на початку та наприкінці навчального тижня [7, с.13].

Ми можемо погодитися із німецьким дослідником Вільгельмом Коосе, що в Єнському плані кожен зміст вміщує адекватну форму, тобто основний зміст та форма вираження слова співпадають, що допомагає педагогам уникнути дидактичної односторонності та одноманітності на занятті. Звичайне традиційне заняття та бесіда не повинні бути відокремленими від шкільного життя. Вони обумовлюють одне одного. На занятті постійно пропонуються передумови для проведення бесіди, яка реалізується як в індивідуальній або груповій формах роботи, так і в роботі з малими групами учнів. Важливою передумовою для здійснення спільної бесіди у колі є атмосфера взаємної довіри, щирості та прозорості між учнями. Потреба у проведенні бесіди виникає на основі спостережень дітей, а також і з потреби передати іншим свої знання. Соціальний та емоційний клімат в групі, міжособистісні стосунки, наміри дітей співпрацювати у колі є важливою передумовою для проведення бесіди[9,

неполноценности», бояться оцінки своїх поступков. Учашіся с низким уровнем интеллекта и творческих способностей обычно оказываются дезадаптированными.

Данные обследования детей желательнее обсудить на педагогическом совете школы, либо на специальном психолого-педагогическом семинаре с целью выработки тактики эффективного взаимодействия с детьми «группы риска» всех субъектов педагогического процесса школы: учитель, воспитатель, психолог, медик, социальный педагог. Психолог должен кратко и доступно ознакомить педагогов с особенностями первоклассников и обратить внимание на самых ослабленных, тревожных, беспокойных, легко ранимых детей, а также учащихся, способности которых пока не проявлены, но имеются указания на перспективы развития интеллектуальных и творческих способностей. В работе с учащимися первых классов школьный психолог должен помочь учителю в формировании коллектива класса (учитывая различную степень их адаптации к учебному заведению), помочь родителям учащихся предъявлять разумные требования к своим детям, способствуя их адаптации.

После работы над тестом «Несуществующее животное» учащимся предлагается нарисовать обычный выходной день в их семье. Результаты выполнения этого задания представляют собой интересный материал для учителей, знакомящихся с новыми учениками и их семьями. Так, сразу же обращают на себя внимание истораживают те рисунки, на которых, например, мама с детьми вместе, а папа рядом с дядей Витей и дядей Серёжей; или если из всей семьи ребёнок рисует только себя с собакой или с мячом. Встречаются рисунки, где родители изображаются очень крупно, а сам ребёнок – очень маленького размера или вообще отсутствует на рисунке, что говорит о том, что это такие семьи, в которых ребёнку мало уделяется внимания или взрослые воспринимают его как игрушку. При проведении родительских собраний учитель очень тактично может использовать данный материал.

Интерпретация результатов выполнения проективной методики «Дерево» проводится нами исходя из того, какие позиции выбирает ученик, с положением какого человечка отождествляет своё реальное и идеальное положение, есть ли между ними различия. Часто методика «Дерево» подчёркивает или делает более явными проблемы ребёнка. Приведём пример: Миша Б., 1 класс

Методики	Предполагаемые характеристики, согласно интерпретации
«Несуществующее животное»	Повышенная тревожность, вербальная агрессия, заниженная самооценка, конкретность мышления, тенденция к рефлексии, любознательность, творческая активность, рациональный тип
«Дерево»	Обратить внимание на общение с одноклассниками, отчуждённость, требуется помощь в адаптации

**Выводы.** В работе с учащимися первых классов, на наш взгляд, психолог должен решать следующие задачи: выявить детей «группы риска» в отношении дезадаптации; обратить внимание учителей на каждого отдельного ученика данной группы; помочь классным руководителям в

реализующие эту потребность, селят животных в компании с друзьями и с удовольствием описывают их отношения с другими. При интерпретации рисунков мы встречались с такими рисунками, где очень грустное, слабое и тревожное животное помещалось ребёнком в дом «с женой и детьми». Впоследствии выяснялось, что семьи этих детей живут без отца.

Ответ на третий вопрос помогает выявить гуманистические либо агрессивные установки детей. Чаще всего гуманизм, доброта, мягкость характерны для тех детей, чьи животные питаются: камешками, травой, пылью, овощами, корой или чем-то необычным. Агрессивность, озлобленность, жестокость свойственны детям, в рисунках которых животные питаются людьми, другими животными, наличие у них зубов, рога на голове, шипы и т.п. Очень важно уделить психологу пристальное внимание классным коллективам, где много учеников с явно выраженными агрессивными тенденциями. Обычно в таких классах учителю работать сложно, напряжёнными являются и межличностные отношения учащихся. Задача психолога в данном случае состоит не только в психологической помощи этим детям, но и в том, чтобы повлиять на возможность создания доброжелательной психологической атмосферы в классе. Нужно добавить, что такой вариант применения методики может обеспечить дополнительные данные к стандартизированным интерпретациям. Дети иногда очень подробно описывают животное, проецируя особенности своей личности.

В процессе интерпретации результатов выполнения теста «Несуществующее животное» психолог может выделить следующие категории учащихся: дети с повышенным уровнем тревожности; дети с повышенным уровнем агрессивности; дети с неблагоприятным социальным окружением (неблагоприятная семейная ситуация, проблемы в отношении с одноклассниками); дети с повышенным риском дезадаптивного поведения (гиперактивность); дети с высоким уровнем интеллектуального развития; учащиеся с потенциальными интеллектуальными возможностями, пока недостаточно проявленными; развитые творческие способности.

Все вышеперечисленные категории учащихся, кроме номеров 5,6,7, являются «группой риска» в отношении дезадаптации, т.е. те дети, которым необходима помощь школьного психолога в адаптации их к новым социальным условиям. Опыт работы показывает, что для учащихся с высоким уровнем интеллекта и творческих способностей характерна уверенность в себе и своих возможностях; они чувствуют себя достаточно комфортно и не испытывают затруднений в адаптации к обучению. Учащиеся с потенциальными интеллектуальными возможностями и слабыми творческими способностями испытывают некоторое чувство беспокойства и тревоги, но характеризуются сдержанностью, избегают риска, не любят высказывать своё мнение. Учащиеся со средними интеллектуальными способностями и высокой творческой активностью часто испытывают страх из-за противоречий между своими собственными представлениями и требованиями школы, страдают «комплексом

с.20]. Діти повинні самі збагнути значення бесіди. У своєму дослідженні німецький педагог Руді Маскус стверджує, що проведення бесіди не вимагає від вчителя значних затрат часу, що суперечить думці вітчизняних авторів В.І. Лозової та Г.В. Троцько [3, с.319]. На його думку, бесіда є хорошим мотивуючим засобом для покращення успішності учнів. Зібрання учнів у колі не є єдиною передумовою для проведення бесіди. Вона може виникнути і при розмові з окремими учнями, в робочих групах, під час екскурсії чи навчальної прогулянки. Для кожного виду бесіди у Єнській педагогіці головною передумовою є істинний привід для її реалізації. Це може бути і повторення вивченого матеріалу і семантизація граматичних чи лексичних одиниць.

**Навчальна бесіда** є одним з видів звичайної бесіди. Її функція полягає у вмінні вчителя привити учням навички навчальної комунікації. Термін “навчальна бесіда” не є вдало підібраним та не повністю відповідає суті справи. Петерсен і сам це добре розумів, тому що у своїй праці “Провідне навчання” („Führungslehre des Unterrichts“) він бере це слово у лапки [5, с.132]. З одного боку він чітко наголошує на тому, що бесіда не повинна проводитися зумисне та бути залежною від навчання. Він врахував відмову вчителя від прямого навчання. З іншого боку вчитель так само як і учні виконують роль спостерігача. Однак він повинен за допомогою набутих вмінь та навичок, отриманих спостережень, поставлених питань та наведених прикладів приєднатися до розвиваючої розмови учнів. Отже, бесіда не перетворюється таким чином на навчальний матеріал, запропонований вчителем. Тут мова йде про обмін думками між співрозмовцями. Рухомою бесіду робить особисте бачення учнями обставин справи, їхні пояснення, власне інтерпретування предмета розмови. Учні вислуховують думку іншого, порівнюють її з власною та враховують її при подальших висловлюваннях. Кожен учень бере активну участь у бесіді. Він переконливо обґрунтовує власну точку зору, обмінюється знаннями та набирається досвіду. У Єнській педагогіці в бесіду включені не лише особисті стосунки, а й окремі предмети пізнання, охоплені одним зв'язком. Учні намагаються розпізнати проблему, обговорити її та знайти шляхи вирішення цієї проблеми. Якщо буде дотримано усіх умов, то тоді можна говорити про справжню **навчальну бесіду** [5, с.133]. Однак учням не пропонується така бесіда, яка б не дозволяла вирішити проблематичні питання. Тому бесіда завжди є провідною тенденцією до заняття. Не можна недооцінити змістовну підготовку до проведення бесіди у колі. Проте її не варто порівнювати із змістовною підготовкою до звичайного заняття у групі. Голландський педагог Бен Терлон у своїй книзі “Бесіда у колі” („Het kringgesprek“) розглядає це питання та зауважує: “Тут мова абсолютно не йде про новий вид підготовки до заняття чи розробку нового навчального матеріалу, який треба опанувати. Тут швидше йдеться про наступні питання:

- Який життєвий досвід візьмуть для себе з цієї теми діти?
- Чи є у цій групі дітей різноманітності в баченні пережитого?”

Вчитель повинен чітко зрозуміти, як йому поєднати соціальну

атмосферу в групі з темою бесіди. Завдання вчителя не полягає у досягненні заздалегідь поставленої навчальної мети, а у підтримці вільно вибраного та добре підготовленого дітьми навчального матеріалу, на якому базується дискусія. За змістом в бесідах розглядаються наступні питання [5, с.134]:

- життєві проблеми групи та школи;
- вирішення конфліктів;
- план роботи на тиждень;
- аналіз виконаної роботи за тиждень;
- опрацювання нового матеріалу;
- підготовка та організація шкільного свята.

Для спокійного та успішного перебігу бесіди дітям варто дотримуватися таких **правил поведінки під час бесіди** [6, с.20].

1. Ми піднімаємо руку, коли хочемо щось сказати.
2. У колі виступає лише один.
3. Ми сидимо спокійно.
4. Ми уважно вислуховуємо іншого.
5. Ми стисло та цікаво розповідаємо.
6. Ми даємо слово іншим.
7. Ми не відходимо від теми.
8. Ми дискутуємо, однак аж ніяк не сваримося.
9. Ми поважаємо думку інших.
10. Ми робимо висновки.

Ці правила зібрані з досвіду роботи Петера Петерсена для оптимізації суспільного життя. Фактичне обмірковування думки іншого, відповідні роздуми та вираження власної позиції сприяють вмінню учнів висловлюватися в дискусії. До того ж ці правила запобігають базіканню на занятті та неконтрольованому спілкуванню між собою. Перебуваючи на стажуванні в школі Єнського плану в с. Вільдбах (Австрія) ми помітили, що учні добре дотримуються зазначених правил. Якщо якась дитина порушує їх, то інші учні роблять їй зауваження. Вчителі так само як і учні повинні дотримуватися цих правил поведінки. Вони піднімають руку і чекають, коли їм нададуть слово. Інколи це триває довго і бесіда може непомітно перейти в інше русло. В такому випадку вчитель втручається в бесіду і виконує роль організатора дискусії. Бувають випадки, коли окремі учні не можуть в колі висловитися по темі, тому що вони бояться говорити. Тоді вчитель ділить їх на малі групи, в яких вони вже просто змушені щось сказати.

Через постійний поспіх та брак часу у сучасних сім'ях все рідше проходять спільні зібрання, молитви та бесіди. І тому школи Єнського плану, будучи сімейними школами, доповнюють сімейне виховання, продовжують його та орієнтують на суспільне життя. Щоденна бесіда в колі у даних школах намагається створити основу для суспільного життя групи. Коло - це місце, в якому згадуються усі навчальні та виховні досягнення учнів. Наведені форми бесіди розвивають у дитини вміння розмовляти, покращують її мовну компетенцію та є необхідними для

некоторых из этих методик. Тестирование проводится в условиях школы, в первых классах. Учащиеся заранее предупреждаются учителями о необходимости в определённый день иметь в наличии простые карандаши, фломастеры красного и зелёного цвета для интересной творческой работы. Все задания по тестам «Несуществующее животное», «Дерево», «Кактус», «Психометрический тест», «Выходной день в моей семье» и «Рисунок семьи» представлялись учащимся как процедура исследования их воображения, фантазии, внимания. Обследование детей с целью выявления детей «группы риска» в отношении дезадаптации, на наш взгляд, целесообразнее проводить в начале учебного года, т.к. это позволит школьному психологу эффективно строить работу по профилактике школьной дезадаптации начиная, практически, с первых дней ребёнка в школе. Обычно это первая встреча школьного психолога с коллективом нового класса. Психолог представляется и задаёт вопрос учащимся: «Кто может объяснить, что это за профессия – психолог и почему он работает в школе?» Дети обычно очень активно участвуют в первой беседе и в последующие годы могут достаточно точно объяснить функции психолога. Школьному психологу следует обязательно подвести итог этой небольшой беседы, уточнив, что психолог изучает память, внимание, воображение, творческие способности каждого ученика и помогает ему найти хороших друзей, научиться самому быть настоящим другом, улучшить свой характер, помочь в учёбе и во всех его школьных проблемах и т.п. Даная беседа позволяет снять излишнюю тревожность у детей по отношению к психологу, вызвать интерес у первоклассника к дальнейшей совместной деятельности.

Для проведения первой работы с тестом «Несуществующее животное» ученикам раздаются белые стандартные листы. Дается задание: придумайте и нарисуйте несуществующее животное, назовите его несуществующим именем. Чтобы предупредить многочисленные вопросы, следует добавить, что они должны изображать на листе лишь одно животное – любое, какое захочется, рисовать только простым карандашом, не используя стиральную резинку. Чтобы снять напряжение, важно отметить, что художественные способности в данном задании не важны. Во время работы с тестом «Несуществующее животное» очень важным является беседа с ребёнком, в ходе которой он отвечает на следующие вопросы: название животного, где оно живёт? С кем? Чем питается? Ответы на эти вопросы дают психологу много дополнительной информации о ребёнке. Интерпретация названия животного, придуманного ребёнком, представлена в руководстве по использованию методики «Несуществующее животное», которую можно найти в сборниках по практической психологии. Ответы на второй вопрос позволяют психологу выяснить о положении ребёнка в детском коллективе, его коммуникативных способностях, характеристиках интроверсии – экстраверсии. Так, дети, чувствующие себя одиноко и дискомфортно, называют такие места обитания животных: норка, пустыня, подвал, ямка, пещера и т.п. Дети, остро нуждающиеся в общении и успешно

также глобальным подходом к оценке личности. И, наконец, это наиболее эффективные процедуры для обнаружения скрытых, завуалированных или неосознаваемых проблем и особенностей ребёнка. Поскольку в этот период ученицы находятся в тревожной обстановке новых впечатлений и ощущений, любые вербальные психодиагностические методики могут вызвать определённое беспокойство у ребёнка.

**Цель статьи** – проанализировать, на основе изучения литературных источников, собственного практического опыта, экспериментальных данных, возможность и эффективность применения графических методов психодиагностики для выявления детей «группы риска» в отношении дезадаптации, причин появления симптомов дезадаптации у каждого конкретного ребёнка.

**Анализ публикаций и исследований.** За сравнительно недолгую историю графических методов, применяемых с целью исследования индивидуально-психологических особенностей человека, разработано множество специальных приёмов и процедур, вошедших в число классических диагностических средств. Это, в частности, рисунок человека – тест Ф. Гудинафа, Д. Харрис, тест «Дерево» К. Коха, «Дом – дерево – человек» Д. Бука, рисунок семьи В. Вульфа и др., которые с разными модификациями использовались в разнообразных психологических исследованиях: применение графических методов в практической психологии – Е.С. Романова; выявление детей с повышенным уровнем тревожности – Л.М. Костина; диагностика дезадаптивного поведения детей – Н.А. Рычкова; диагностика межличностных отношений и внутриличностных конфликтов – М.А. Панфилова; школьные страхи, тревожность – Р.В. Овчарова; применение тематической пиктограммы в определении акцентуированных черт характера – В.Г. Меньшиков и др.

**Изложение основного материала исследования.** В течение ряда лет мы обследовали более 270 учащихся в возрасте 6-7 лет с целью выявления детей «группы риска» в отношении дезадаптации, выявления причин возникновения симптомов дезадаптации и можем рекомендовать для данных целей один из самых показательных известных графических методик – тест «Несуществующее животное». Результаты этого теста могут дать представление не только об эмоциональной, мотивационной, межличностной сферах, но и о некоторых характеристиках интеллектуальной сферы ребёнка.

Для обеспечения возможности более полного изучения личности учащегося и сопоставления результатов нескольких методик мы применяем также проективную методику «Дерево» (Дж. И. Д. Лампен). В общем комплексе диагностических материалов вспомогательную роль играет проективная методика «Кактус» (автор М.А. Панфилова), психометрический тест («ПТ»), рисунок «Выходной день в моей семье» («ВД»), представляющий собой модифицированный вариант известной рисуночной методики «Моя семья» и тест «Рисунок семьи» (С. Кауфман, Р. Бернс).

Остановимся подробнее на процедуре проведения и интерпретации

наступной базовой формы навчання у Єнській педагогіці – роботи.

**Висновки.** У контексті викладеного дослідження зазначимо, що словесна комунікація залишається вирішальним фактором для вміння дитини орієнтуватися у життєвих ситуаціях. Відомо, що завдяки словесній інформації учні навчаються спілкуватися, оволодівають знаннями, вміннями, вчать утворювати нові поняття навчально-творчої діяльності. Проаналізувавши способи проведення бесіди в Єнських школах та у вітчизняних школах, ми дійшли висновку, що вчителі дбають про діловий, емоційний зв'язок з класом, стежать за тим, яку участь бере в бесіді кожен її учасник, розвивають в дітях прагнення висловлювати власні думки, кмітливість, аналітичне мислення. Викладені ознаки реалізації методу бесіди дали нам змогу чітко конкретизувати її структуру проведення у згаданих вище школах. Таким чином, ми можемо стверджувати, що істотних відмінностей у способі проведення методу бесіди в Єнських школах та у вітчизняних школах немає. Стосовно практичного застосування варто зазначити, що далеко не всі вітчизняні вчителі застосовують цей метод на заняттях, тоді як у Єнській педагогіці він є одним з найпоширеніших. Це пояснюється, швидше за все, їхньою необізнаністю або відмовою впроваджувати нетрадиційні форми навчання. Ми сподіваємося, що зроблені висновки з нашого дослідження будуть враховані вчителями, оскільки бесіда є невід'ємним елементом особистісно-орієнтованого навчання.

**Резюме.** У статті висвітлені питання проведення бесіди, як однієї з основних форм навчання в Єнській педагогіці. У нашому дослідженні ми зробили порівняльний аналіз впровадження на практиці словесних методів навчання в українських школах та у школах Єнського плану.

**Ключові слова:** бесіда, словесні методи навчання, навчальна бесіда, правила поведінки під час бесіди.

**Резюме.** В статье рассматриваются вопросы проведения беседы, как одной из главных форм обучения в Энской педагогике. В нашем исследовании мы провели сравнительный анализ практического применения словесных методов обучения в украинских школах, а также в школах Энского плана.

**Ключевые слова:** беседа, словесные методы учебнообучения, учения, учебная беседа, правила поведения во время беседы.

**Summary.** The questions of realization of the conversation, as one of the main forms of education in Yenaplan-pedagogy are lighted up in this article. In our research we made a comparative analysis of verbal methods of education while practicing in the Ukrainian schools and in the schools of Yenaplan-pedagogy.

**Keywords:** conversation, verbal methods of teaching, educational conversation, rules of conduct during conversation.

#### **Література**

1. Антоненко Г.Р. Навчальна бесіда у розвитку творчого мислення учнів // Вивчаємо українську мову та літературу. – К., 2004. - № 14. – с. 2-3.
2. Кірпота Н. Проблема поєднання словесних методів у початковій школі // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка:

Педагогічні науки. – Кіровоград. – 2002. – Вип. 45. – Ч. 1. – с. 144-149.

3. Лозова В.І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: “ОБС”, 2002. – 400 с.

4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 528 с.

5. Klaffen, Theodor Friedrich: Die Bildungsgrundformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier im Jena-Plan Peter Petersens. Düsseldorf: 1968

6. Baumgartner, Alexandra: Das Gespräch bei Peter Petersen. Zeitschrift der Jenaplan-Initiative Bayern. Heft 4 / Dezember 1995. Nürnberg. S. 17-23.

Menne, Johannes: Der Stellenwert des Kreisgesprächs im Jenaplan. Zeitschrift der Jenaplan-Initiative Bayern. Heft 4 / Dezember 1995. Nürnberg. S. 11-16.

Подано до редакції 18.01.2007

УДК 37.013.8

## ІСТОРИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ПОЛКУЛЬТУРНОСТІ ОСВІТИ ДОНЕЧЧИНИ

*Марченко Галина Володимирівна*  
кандидат педагогічних наук, доцент

*Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов*

**Постановка проблеми.** Державними документами з питань освіти (Закони України “Про освіту”, “Про мову”, “Про науку”, Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) та багатьма іншими) пріоритетним напрямком розвитку й оновлення національної системи освіти визнано інтеграцію у світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простір. Реалізація висунутого завдання актуалізує вивчення і врахування здобутків всесвітньої культури та осмислення феномену української культури, невід’ємною складовою якої виступають освіта та педагогічна думка. Але українська культура – це складний і багатовимірний, неоднорідний феномен, який акумулює особливості регіональних культур населення країни. Кожний регіон має власну неповторну історико-культурну етнічну традицію, специфічне соціокультурне середовище та культурно-освітній простір. У листопаді 1988 року Європейський парламент прийняв “Хартію регіоналізму”, в якій регіоналізація визначена як один з головних напрямків розвитку державного устрою. В Україні 25 травня 2001 року Указом Президента була затверджена концепція державної регіональної політики, що свідчить про значущість означеної проблематики. Головна мета державної регіональної політики визначається як створення умов для динамічного, збалансованого соціально-економічного розвитку України та її регіонів, підвищення рівня життя населення, забезпечення гарантованих державою соціальних стандартів для кожного громадянина незалежно від місця його проживання, а також поглиблення процесів ринкової трансформації на основі підвищення ефективності використання потенціалу регіонів [4]. Необхідність вирішення означених завдань посилює увагу до освітянської галузі регіонів як запоруки передбачених державними документами змін, роль якої у світі в період переходу до постіндустріального суспільства знань та інформації постійно зростає. Як свідчать результати досліджень вітчизняних фахівців з порівняльної педагогіки (Локшиної О.І., Пуховської

116-117.

6. Леонтьев А. Д. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. – 1998. – №1.

7. Социологический справочник /Под ред. В.И. Воловича. – К., 1990. – С.332

8. Сурина И.А. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования: Учебно-метод. пособие. – М., 1996. – С.21.

Подано до редакції 12.01.2007

УДК 371

## ГРАФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ИЗУЧЕНИИ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Пономарёва Елена Юрьевна*

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
РВНЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Деятельность школьного практического психолога складывается как единство трёх её составляющих аспектов: научный, прикладной и практический. Каждый из этих аспектов влияет друг на друга, на их содержание, развитие, определяет эффективность деятельности психолога. Содержание каждого из названных аспектов деятельности школьного психолога включает психопрофилактику, психодиагностику и психокоррекцию, направленных на решение главной задачи школьной психологической службы – сохранение и укрепление психического здоровья школьников, полноценное личностное развитие каждого ребёнка.

Одним из наиболее важных сфер деятельности практического психолога в школе является профилактика школьной дезадаптации, диагностика (выявление) причин возникновения симптомов дезадаптации и их коррекция. Явления дезадаптации сказываются на появлении нервно-психического напряжения у школьников, приводят к формированию отклонений в психическом здоровье и нарушениям поведения, падению мотивации к учёбе. Наиболее сложным и «уязвимым» является период поступления ребёнка в школу. Смогут ли учащиеся интегрироваться в новый, школьный коллектив, проявят ли интерес ко всему новому или будут испытывать страх и беспокойство перед требованиями школы, как долго они будут переживать состояние дискомфорта, - всё это скажется на формировании личности школьников. Какими же могут быть пути взаимодействия психолога, родителей, педагогического коллектива при оказании помощи учащимся в процессе адаптации к школе?

Исходя из нашего опыта, представляется очень важным данное сотрудничество. Психолого-педагогическая характеристика на каждого ученика и краткая характеристика коллектива первоклассников, что необходимо сделать школьному психологу на первом этапе обучения детей в школе (обследование школьников в начале учебного года) – это первая активная помощь учителю первоклассников.

В работе с учащимися данной категории хорошо зарекомендовали себя графические методы психодиагностики. Их преимуществом является то, что при тестировании обследуемый ребёнок редко подозревает о типе психологической интерпретации. Графические методы характеризуются



назавжди впорядкованими, їх перебудова можлива.

На перших етапах життєдіяльності ціннісні орієнтації формуються в процесі виховання і навчання. Причому навчання має на меті не стільки повідомити конкретні знання в певній галузі, скільки відтворити культурні і історичні нормативи, які сприяють самореалізації особистості. Через виховання здійснюється трансляція (передача) ціннісних орієнтацій від покоління до покоління як на вербальному так і на невербальному рівнях. На думку О.С.Запесоцького, завдання полягає не тільки в тому, щоб «засвоїти культурну спадщину, а в тому, щоб з'єднати її з реальною суспільною практикою, виробити свою власну систему цінностей і створити в чомусь нову, іншу культуру. Саме молодіжна субкультура є одним з механізмів зміни цінностей, поглядів, традицій, норм культури, джерелом її розвитку, саме в ній формуються цінності, які стають з часом загальноновизнаними»[2, с.40-41].

**Висновки.** Дане зауваження уявляється дуже важливим, оскільки не тільки зовнішнє середовище, культурні традиції, що склалися, впливають на формування ціннісних орієнтацій індивідів, але і індивіди, їх «субкультури» роблять вплив на формування загальноновизнаних цінностей.

**Резюме.** Ціннісні орієнтації, будучи одним з центральних особових новоутворень, виражають свідоме відношення людини до соціальної дійсності і в цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки і роблять істотний вплив на всі сторони її дійсності. Кожен суспільний устрій встановлює свою систему соціальних цінностей.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, соціальні цінності, мотивація поведінки, потреби, індивідуальні цінності людини.

**Резюме.** Ценностные ориентации, будучи одним из центральных личных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию ее поведения и делают важное влияние на все стороны ее действительности. Каждое общественное устройство устанавливает свою систему социальных ценностей.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, социальные ценности, мотивация поведения, потребности, индивидуальные ценности человека.

**Summary.** Value orientations, being ones of the central individual's neoformations, express the conscious attitude of a man to the social reality and in this quality determine the broad motivation of its conduct and have an important influence on all spheres of this reality. Every social order sets its own system of social values.

**Keywords:** value orientations, social values, motivation of conduct, needs, individual values of a man.

#### Література

1. Выжлецов Г.П. Роль ценностных ориентаций в формировании личности студента - гуманитария // Проблемы формирования специалиста в системе высшего гуманитарного образования. – СПб., 1996. – С.90-92.
2. Запесоцкий А. С. Молодежь в современном мире. – СПб., 1996. – С.40-41.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986. – С.137.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974. – С.47.
5. М.Ю. Кузьминов Человек нового мира: проблемы воспитания. – М., 1989. – С.108-109.

Л.П., Матвієнко О.В. тощо), регіоналізація виступає одним з провідних принципів модернізації освітніх систем країн Західної Європи, зокрема Франції, що переконливо обґрунтовано у відповідному дисертаційному дослідженні Бочарової О.А. Відповідно до закону соціальної обумовленості навчання і виховання, на розвиток освіти вирішальним чином впливають зовнішні соціокультурні, економічні, політичні чинники, що в різних регіонах України мають власні характерні риси й особливості прояву, врахування яких є необхідним в процесі модернізації освітньої галузі країни та виведення її до рівня світових та європейських стандартів. Не є винятком тут і Донеччина, унікальний регіон України зі своєю історією, традиціями, освітою, характерні особливості яких склалися тривалий час під впливом різноманітних зовнішніх факторів, що визначали процес їх формування і розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Методологічною основою дослідження історико-педагогічного досвіду з позицій “історія – це погляд у майбутнє” виступають праці провідних вітчизняних науковців Сухомлинської О.В., Ступарика Б.М., Курила В.С., Євтуха М.Б., Завгородньої Т.К., Ярмаченка М.Д.

Дослідженню особливостей розвитку освітньої системи та педагогічної думки лівобережної України присвячено праці Важинського І., Ворожбіт В., Дмитренко С., Дроздової І., Коваленко Л., Коваленко О., Корж Л., Микитка В., Перетятко О., Попової В., Побірченко Н., Роман Н., Сірої І., Слепцової О. тощо

Набагато менше наукових праць присвячено аналізу історії педагогіки східноукраїнського регіону. В історіографії найповніше представлені дослідження педагогічної діяльності і поглядів відомих освітян регіону, таких як Алчевська Х., Грінченко Б., Чепіга Я. (Болтівець С., Веркалець М., Демчик В., Сльченко Ж., Жукова О., Зайченко І., Мазуркевич О., Ковалець Л., Копиленко Н., Погрібний А., Прокопенко І., Савицька Г., Яременко В. тощо). Проблеми організації освіти в східноукраїнському регіоні аналізували Александрова О., Курило В., Ледняк Ю., Локотош Б., Неживий О.

Башкіна В., Горелик О., Грек А., Колесник А., Красильников К., Курило В., Локотош Б., Миронова Т., Намдаров Г., Нестерцова С., Отін Є., Пірко В., Подов В., Приколога О., Скворцова Л., Терських Л., Шевченко А., Щербиніна О. тощо досліджували Донбас в історико-культурному контексті. Окремі аспекти розвитку освіти на Донеччині аналізувалися в роботах Баклагіної Р., Ільченко Ж., Крижної Ж., Нестерцової С., Саяпіної С., Темір С., Шевченка А. тощо Дисертаційне дослідження Терських Л. присвячено аналізу культурологічних основ системи освіти та педагогічної думки на Донеччині наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Але ж етнічні й культурні особливості краю формувалися набагато довше, мають набагато глибше соціокультурне коріння. Отже, для кращого розуміння сучасного стану та об'єктивності оцінки прогностичних тенденцій розвитку освіти Донеччини

видається доцільним звернення до розгляду соціально-історичних чинників, що впливали на формування своєрідності Донецького краю в цілому, й освіти зокрема.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в історико-ретроспективному аналізі соціокультурних умов формування полікультурності освіти Донеччини.

**Виклад основного матеріалу.** За твердженням Овчарук О., сьогодні міжнародні європейські організації “велику увагу приділяють підтримці освітньої галузі. Важливе місце належить розробленню рекомендацій стосовно поліпшення якості освіти в різних країнах. Рада Європи нині опікується проблемами якісної освіти в багатокультурному суспільстві. Європейські педагоги також вважають, що саме сьогодні якісна освіта має бути полікультурною, спрямованою на різні культури й етнічні групи суспільства” [7, с.19]. “Серед пріоритетів політики Ради Європи останніми роками є демократичне громадянство, громадянські вміння, цінності та компетентності для діалогу культур, мирне розв’язання конфліктів” [7, с.19]. Таким чином, сьогодні можна вважати якісну освіту для полікультурного суспільства однією з провідних європейських цінностей, яка має бути визнана як такою й Україною, оскільки стратегічним завданням освітньої галузі є повноцінна інтеграція у європейську спільноту. Слід зазначити, що передумови прийняття означених загальноєвропейських цінностей формувалися на Донеччині протягом багатьох століть.

Але, перш, ніж аналізувати історичні витоки полікультурності освіти Донеччини, вважаємо за доцільне з’ясувати й уточнити власне семантичне значення поняття “регіон”, хоча єдиної науково обґрунтованої думки з цього приводу ще не вироблено, оскільки означене поняття застосовується в різних галузях наукових знань, наповнюючись відповідним тій чи іншій науці змістом. Термін “регіон” походить від латинського слова “regio, regionis” – “область”, “округ”, тобто “територія, що характеризується комплексом притаманних їй ознак (фізико-географічних, економічних тощо) [9, с.574]. Сьогодні ж поняття “регіон” науковці тлумачать набагато ширше. Наприклад, Болбат Т. наводить чотири принципово різні сфери застосування поняття “регіон”, де в перших трьох присутній фізичний простір, а у четвертому випадку навіть він не є необхідністю [1, с.195]. Автори російського підручника з регіоназнавства Гладкий Ю. та Чистобаєв А. наводять наступні розуміння поняття “регіон”. По-перше, регіон – це область, район, частина країни, яка відрізняється від інших областей сукупністю природних та (або) таких, що історично склалися, відносно стійких економіко-географічних та інших особливостей, які нерідко поєднуються з особливостями національного складу населення. По-друге, регіон – це група сусідніх областей, які являють собою окремі економіко-географічний, або близький за національним складом і культурою, або однотиповий за суспільно-політичним розвитком район. По-третє, регіон – це інтелектуальна концепція, створена мисленням, що використовує певні ознаки, характерні для даної території, та відкидає всі ті ознаки, які

метою людини є його самореалізація, саморозвиток і самоудосконалення.

Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Типи ціннісних орієнтацій, що формуються, сприяють встановленню специфічних зв’язків між різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності, що свідчить про системоутворюючу функцію ціннісних орієнтацій в забезпеченні цілісної єдності індивідуальності. Отже, ціннісні орієнтації є ланкою, що опосередковує взаємозв’язок між різними ієрархічними рівнями індивідуальності. Вершина її - цінності, пов’язані з ідеалізаціями і життєвими цілями особистості. У кожного може існувати своя система цінностей, і в цій системі цінностей вони шикуються у визначений взаємозв’язок. Звичайно, ці системи індивідуальні лише постільки, постільки індивідуальну свідомість відображає свідомість суспільна. З цих позицій в процесі виявлення ціннісних орієнтацій, необхідно враховувати такі параметри як ступінь сформованості структури ціннісних орієнтацій і зміст ціннісних орієнтацій (їх спрямованість), який характеризується конкретними цінностями, що входять в структуру. З погляду на перший параметр ми маємо на увазі, що формування цінностей, як усвідомлений процес, відбувається лише за умови наявності здатності особистості виділити з безлічі явищ ті, які представляють для неї деяку цінність (задовольняють її потреби і інтереси), а потім перетворити їх на певну структуру залежно від умов, близьких і далеких цілей всього свого життя, можливості їх реалізації і тому подібне. Другий параметр, що характеризує особливості функціонування ціннісних орієнтацій, дає можливість кваліфікувати змістовну сторону спрямованості особистості такою, що знаходиться на тому або іншому рівні розвитку. Залежно від того, які конкретні цінності входять в структуру ціннісних орієнтацій особи, які поєднання цих цінностей і ступінь більшої або меншої переваги їх щодо інших і тому подібне, можна визначити, на які цілі життя спрямована діяльність людини.

Необхідні також критерії класифікації ціннісних орієнтацій та їх обґрунтування, наприклад: відповідність особової системи цінностей і об’єктивно існуючій системі соціальних цінностей; наявність провідних цінностей; цілісність, гармонійність провідних цінностей особи. Підставою класифікації цілком можуть виступати змістовні аспекти спрямованості інтересів особистості - «відношення людини до основних сторін суспільства в цілому, відношення до власної діяльності, відношення до інших людей, що у свою чергу визначає ідейно-політичну, соціокультурну і моральну спрямованість особи» [7, с.332]. Цінність внутрішньо освітлює все життя людину, наповнює її простотою і гармонією, що веде до справжньої свободи - свободи від коливань і страхів, свободи творчих можливостей.

Система ціннісних орієнтацій визначає смисловий бік спрямованості людини і складає основу її відношення до навколишнього світу, самої себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції «філософії життя». Більш того, ціннісні орієнтації лежать в основі мотивації професійної діяльності. Цінності не є незмінними, раз і

майбутньому» [6].

М.С.Каган використовує поняття «цінності», «спрямованість особи» [4, с.47].

В.О.Сухомлинський визначив поняття ціннісної орієнтації таким чином: «деяка вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і відчуття людини, і з погляду якої вирішується багато життєвих питань» [9, с.197-198].

І.А.Сурина дотримується наступного розуміння ціннісних орієнтацій: «Ціннісні орієнтації – це оцінне відношення особи або групи до сукупності матеріальних і духовних благ, які розуміються як предмет (або його властивості), цілі і засоби для задоволення потреб особи (групи); виражаються ціннісні орієнтації в ідеалах, особовому сенсі життя і виявляються в соціальній поведінці особи (групи). Іншими словами, ціннісні орієнтації – це орієнтації на систему цінностей» [8, с.21].

Г.П.Вишлецов, кажучи про ціннісні орієнтації, визначає чотири основні варіанти життєвого шляху особи: конформістський шлях (шлях пристосовництва; асоціальний (прагнення піти від суспільства); антигромадський (злочини, порушення закону); шлях свідомої духовної творчості і самоствердження, прагнення до самореалізації.

М.Ю.Кузьминов, кажучи про ціннісну орієнтацію, відзначає її якість, гармонійність і творчу спрямованість, ступінь активності. Він виділяє два види орієнтації на цінності, які виявляються в мотивах поведінки: орієнтація на пасивне засвоєння або споживання тієї або іншої цінності і орієнтація на творчість-діяльність по створенню певної цінності. Наприклад, відвідини виставок, дискотек, диспутів, лекцій, вечорів відпочинку може розглядатися як пасивна орієнтація. А участь в їх організації - активна [5, с.108-109, с.116-117].

#### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.**

Подібне різноманіття підходів різних дослідників до розуміння ціннісних орієнтацій говорить про складність і багатогранність цього поняття, а також про необхідність їх комплексного вивчення. Проте всі ці підходи засновані на окремих критеріях, що визначають лише основну спрямованість особи, залишаючи поза увагою цілісність і гармонійність системи ціннісних орієнтацій особистості.

Отже, **метою** нашої статті є визначення індивідуальних цінностей та орієнтацій людей (осіб), бо тільки певна їх сума може бути цінностями соціальними, цінностями всього суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Ієрархія індивідуальних (особових) цінностей є своєрідною сполучною ланкою між окремою людиною (індивідом) і суспільством, його культурою в цілому. Іншими словами, це духовний світ самої людини і певна культура суспільства, які взаємозв'язані і взаємодіють за допомогою цінностей певної людини.

Не всі потреби і цінності людиною ясно усвідомлюються, і пізнаються. При цьому важливо враховувати ту обставину психологічного плану, що для переважної більшості людей суперцінністю є вони самі, тобто "Я - цінність!" До певної міри це - об'єктивне явище, бо високою

розглядаються як такі, що не мають відношення до питання, яке аналізується. Європейське економічне співтовариство розглядає регіон як відносно самостійну одиницю, з певною соціально-економічною єдністю, тобто наявні тут процеси мають віддзеркалювати певні закономірності суспільного відтворення, що формуються під впливом взаємопов'язаних економічних, соціальних і природних чинників [2, с.22]. Непевність підходів до визначення сутності поняття "регіон", на думку Болбат Т., автоматично переноситься й на поняття "регіоналізму", яке, за визначенням відомого російського географа Машбіца Я., треба розуміти, як "факт існування в країні районів із значними природними, господарськими, соціальними та етнокультурними розбіжностями" [1, с.196]. У нашому дослідженні ми будемо виходити з вище означеного розуміння "регіоналізму" та з того, що Донецька область – це регіон, частина країни, яка відрізняється від інших областей сукупністю природних, економіко-географічних, соціокультурних, етнічних та інших відносно стійких особливостей, що склалися історично.

Переважає більшість дослідників використовують поняття "Донбас" та "Донеччина" як синоніми, але ж це різні речі. Донбас як район, багатий таким природним ресурсом як кам'яне вугілля, охоплює не тільки Донецьку область, але й Луганську, частину Дніпропетровської та Харківської областей України, а також Ростовську область Росії. За твердженням Терських Л.О., територіально поняття "Донеччина" охоплює територію Донецької та Луганської областей. Але ж у сучасній науковій літературі широко застосовуються поняття Луганщина і Донеччина як назви двох сусідніх, багато у чому схожих, але й маючих власні особливості, областей України. Таким чином, у нашому дослідженні ми розуміємо під поняттям "Донеччина" адміністративно-територіальну одиницю України, яка в сучасних її межах існує з 17 липня 1932 року.

Тривалий час освоєння краю пов'язувалося з розвитком промисловості Донбасу, головним чином у XIX столітті, але археологічні знахідки і дослідження В.М. Євсєєва, П.П. Єфименка, М.І. Тарасенка та інших переконливо довели, що заселення території сучасної Донеччини первісною людиною відбувалося з доби палеоліту (1,5 млн.-150 тис. років тому). На основі аналізу залишків матеріальної культури палеоліту, мезоліту та неоліту сучасні історики А.О. Климов, Г.М. Намдаров, К.І. Красильников, О.К. Апарєєва роблять висновок про те, що вже у ті давні часи на території краю мешкали представники різних культур, зокрема донецької, що "на ранньому етапі перебувала під значними впливами свідерської культури, пізніше тут поширилися елементи степових, а можливо, й центральноєвропейських культур [3, с. 24; 5-6].

На підставі археологічних знахідок фахівці стверджують, що в період раннього і пізнього палеоліту на теренах Донеччини і в сусідніх краях мешкали людські угруповання, які мали різні виробничі традиції і, можливо, які прийшли з надто віддалених одне від одного місць. Рухливість населення, незважаючи на суворі кліматичні умови, була більш активною, ніж це можна собі уявити до останніх результатів розкопок. І

ареал зв'язків Донеччини був більш широкий, ніж передбачалось раніше [8, с.24]. Археолог В.Н. Станко взагалі визначає Донецький мезоліт, як один із варіантів культури мезоліту Північного Причорномор'я. Вчені дійшли висновку, що в епоху мезоліту на теренах сучасної Донецької області перетинались шляхи племен, що рухались з півдня на північ та з півночі на південь, і які безумовно впливали одне на одного [8, с.27], про що свідчать археологічні пам'ятки розкопок поселень епохи палеоліту і мезоліту в Мар'їнському, Костянтинівському та Амвросіївському районах області, а також епохи неоліту на берегах Сіверського Дінця.

Наприкінці VIII століття до Р.Х. з Поволжжя у донецькі степи приходять скіфські племена північноіранської мовної групи індоєвропейської сім'ї, про що свідчать кургани поблизу Артемівська, Маріуполя, Северська. Основою господарювання скіфів були полювання, тваринництво, землеробство, ремісництво і жвава широка торгівля житом, хутрами, рабами, художніми виробами. Про достатньо високий рівень розвитку ремісництва і торгівлі фахівці зробили висновки на підставі знайдених у багатих похованнях зразків мідного, золотого і срібного посуду, грецької кераміки та амфор для вина, різноманітних прикрас, виконаних тонкою ювелірною технікою грецьких та скіфських майстрів. Мистецтво скіфів являє собою одну з найяскравіших складових художньої культури Північного Причорномор'я. Декоровані зображеннями тварин, зроблених за допомогою різноманітної техніки (різьблення, тиснення, лиття тощо), предмети побуту, частини зброї, жіночі прикраси дають спеціалістам можливість зробити висновки про тотемізм, одухотворення об'єктів природи, магичне світосприйняття скіфів, що було пізніше притаманне слов'янам, пращурам сучасних українців. Про високий рівень майстерності скіфів свідчать надзвичайна живість, характерність і динамізм образів, чудава пристосованість зображень до форми предметів. З V століття до Р.Х. грецькі майстри виготовляли предмети декоративно-прикладного мистецтва для скіфів, керуючись їхніми художніми смаками і вподобаннями. З II століття до Р.Х. сармати із Заволжя починають поступово витіснити з донецьких степів скіфів, які створюють достатньо міцну державу в Криму, що проіснувала до другої половини III століття і була знищена готами, після чого скіфи втратили самостійність та етнічну своєрідність, розчинившись серед племен Великого переселення народів. Але їхні успіхи у розвитку економіки (ремісництва, землеробства) та військової справи значно вплинули на історію і культуру наступних народів Північного Причорномор'я. Слід зауважити, що Північне Причорномор'я географічно співпадає з Причорноморською низиною, яка являє собою пласку, трохи схилену на південь рівнину, що прилягає до Чорного та Азовського морів, між дельтою Дунаю на заході та річкою Кальміус на сході.

Іраномовні племена сарматів протягом III ст. до Р.Х. – IV ст. розселилися від річки Тобол на сході до Дунаю на заході, їхній рух на захід був спричинений пошуками нових пасовиськ, намаганням наблизитися до міст та землеробських районів для торгівлі та пограбувань. У Північному

УДК 379.835

## ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК НАУКОВЕ ПОНЯТТЯ

*Пишун Сергій Григорович*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Сумський юридичний факультет Харківського національного університету внутрішніх справ*

**Постановка проблеми.** Кожен суспільний устрій встановлює свою систему соціальних цінностей. Після первинної соціалізації особи вони залишаються достатньо стабільними, зазнаючи істотні зміни лише в кризові періоди життя людини або суспільства в цілому. Ціннісні орієнтації, формуючи установку суб'єкта діяльності, зумовлюють спрямованість соціальної поведінки індивіда. Вони виконують інтеграційну роль в суспільстві, утворюючи найстійкіший фундамент суспільної системи.

Ціннісні орієнтації - складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особи, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, що додає сенс і напрям особовим позиціям, поведінці, вчинкам. Це «відносно стійке, соціально обумовлене відношення людини до сукупності матеріальних і духовних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі і засоби для задоволення потреб життєдіяльності особи» [3, с.137].

Їх можна розглядати як ставлення суб'єкта до умов свого буття - ставлення, яке існує як результат свідомого, оціночного вибору життєво-значущих предметів і об'єктів. Саме тому у соціологічній літературі можна зустріти розуміння ціннісних орієнтацій як підстави (соціальні, політичні, економічні, моральні, естетичні і т.п.) оцінних думок суб'єкта про навколишню дійсність, тих або інших її сторонах, сферах, об'єктах, створюючих змістовну сторону спрямованості особистості. Коли говорять про систему цінностей, то мають на увазі не просто якусь сукупність ідеальних засобів людської діяльності, а специфічний культурний феномен, своєрідну "пірамідальну призму", в якій і за допомогою якої преломлюється вся система реальних життєвих відносин між суб'єктом і навколишнім його світом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У літературі немає єдності в трактуванні такого поняття як «ціннісна орієнтація», його природи і суті, його взаємозв'язку з такими поняттями як «установка», «потреба», «інтерес». Дослідники часто використовують різні терміни, описуючи по суті одні і ті ж поняття. О.Д. Леонт'єв визначає ціннісні орієнтації як «усвідомлені уявлення суб'єкта про власні цінності». При цьому він указує, що ціннісні уявлення, окрім орієнтацій, включають також «ціннісні стереотипи, ціннісні перспективи, ціннісні ідеали. Ціннісні стереотипи відображають експектації певної соціальної групи або суспільства в цілому щодо окремої особи. Сенс поняття «ціннісні ідеали» полягає в тому, що людина здатна оцінювати власні цінності і проектувати в уяві своє просування до цінностей, які відрізняються від сьогоденних. Ціннісна перспектива ж відображає уявлення людини про її цінності в конкретному

Протягом останньої чверті ХУІІІ ст. з Криму на Донеччину переселяються греки, грузини, валахи, вірмени.

Отже, культурний синтез на Донеччині тривав тисячоліття, що не могло не позначатися на розвитку соціальних інститутів і, перш за все, освіти, оскільки кожний етнос мав власну культуру, менталітет, мову, які в процесі постійної взаємодії трансформувалися, впливаючи одне на одного. Цей вплив допомагає осягнути і топоніміка, зберігаючи у географічних назвах свідчення перебування у краї представників різних культур.

З огляду на прагнення України до європейської спільноти, де індивідуальна та національна самобутність є одвічними цінностями, передвітчизняною системою освіти постає завдання поміркованої, зваженої, гармонійної реалізації вимог принципів культуровідповідності та інтеграції навчання і виховання молоді. Тільки через шанування власної культури, культури найближчого сусіда можна сформувати гідного громадянина, який поважає інші народи, долучити підростаюче покоління до скарбниці загальноєвропейської та світової культурної спадщини.

**Summary.** The article is devoted to the analysis of historical basis for multicultural education in Donetsk region.

**Keywords:** region, historical basis, multicultural education, acculturation, culture.

**Резюме.** В статті аналізуються соціокультурні істини полікультурності освіти Донецької області.

**Ключевые слова:** регион, соціокультурні істини, полікультурність освіти, виховання, культура.

**Резюме.** Стаття присвячена аналізу історичного підґрунтя полікультурності освіти Донеччини.

**Ключові слова:** регион, історичне підґрунтя, полікультурність освіти, виховання, культура.

#### Література

1. Болбат Т.В. Регионы и регионализм в Украине //Историчні і політологічні дослідження. – 2002. – № 1 (9). – С. 194-201.
2. Гладкий Ю., Чистобаев А. Регионоведение: Учебник. – М.: Гардарики, 2000. – С.22.
3. Климов А.О., Намдаров Г.М. Наш край у давнину. Перші відомості з історії нашого краю (кам'яний вік) // Освіта Донбасу. – 2001. –№ 1 (87). – С. 23-27.
4. Концепція державної регіональної політики /Затверджена Указом Президента України від 25 травня 2001 р. – К., 2001.
5. Красильников К.И., Апареева Е.К. Общие вопросы неолита. Средний и поздний неолит. Часть II. //Освіта Донбасу. – 2004. – № 1 (102). – С. 5-11.
6. Красильников К.И., Апареева Е.К. Поселения с «культурной мозаикой». Предполагаемый путь этноистории конца каменного века Подонцовья. Часть III. //Освіта Донбасу. – 2004. – № 2 (103). – С. 14-19.
7. Мониторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
8. Неизвестное об известном: краеведческие очерки/ Сост. З.П. Капраленко. – Донецк: Донбасс, 1978. – 182 с.
9. Словник іншомовних слів /За ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії Академії Наук Української РСР, 1975. – 775 с.

Подано до редакції 01.02.2007

Причорномор'ї панували племена язигів та роксолан. Культурі сарматів був притаманний звіриний стиль: одяг, зброя, предмети побуту прикрашалися стилізованими зображеннями тварин, зроблених з надзвичайною експресією. Пізніше сармати досягли великої майстерності у тореутіці – мистецтві рельєфної роботи з металами та ювелірній справі, а також у виготовленні одягу, взуття, металевих виробів, оздоблених дорогоцінним камінням, бусами, бісером, кольоровою емаллю з використанням філіграні та зерні. У ІІІ столітті панування сарматів у Північному Причорномор'ї похитнула навала готів, а у VІ столітті – гунів, змішавшись з якими, частина сарматів взяла участь у Великому переселенні народів. А частина сарматів асимілювалася слов'янськими та північнокавказькими племенами, значною мірою тюркомовними. В процесі асиміляції порівняно високого рівня культура сарматів не могла щезнути безслідно, не вплинувши на культуру народів, до складу яких влилися залишки сарматських племен.

Гуни, кочівники, народ, що сформувався протягом ІІ-ІV століть у Приураллі з тюркомовних хуну з Центральної Азії та місцевих угрів і сарматів, у другій половині ІV ст. розпочинають свій рух на захід, який отримав в історії назву Велике переселення народів. Перетнувши Дон у 375 році, вони розбили готів і запанували у Північному Причорномор'ї. Пройшовши руйнівною хвилею по Європі, у битві на річці Недао у Панонії, гуни зазнали поразки та повернулися до Північного Причорномор'я, де поступово були розпорошені як народ, хоча їхнє ім'я ще довго застосовувалося для найменування кочівників означеної місцевості.

З середини VІ ст. у Північному Причорномор'ї, Подунав'ї та на Балканах поширюється навала тюркомовних племен аварів або, як їх називали Руські літописи, обрив, які спустошили землі саварів, антів, гепідів та інших європейських народів. Створений на землях Панонії Аварський каганат здійснював завойовницькі походи землями слов'ян, болгар, франків, лангобардів, грузин, візантійців, які вже на початку VІІ ст. суттєво послабили його міць та згодом зруйнували, й у подальшому авари асимілювалися народами Західного Причорномор'я та Подунав'я. З кінця VІ ст. з аварами воювали анти, як називали візантійські джерела східнослов'янські племена VІ-VІІ ст., що мешкали у лісостеповій зоні між Дністром і Дніпром та на схід від Дніпра.

Анти займалися землеробством, тваринництвом, відокремленим від сільського господарства ремісництвом, видобували й обробляли залізо; у них було високо розвинене гончарство, ювелірна техніка, обробка каменя, кісток, ткацтво. Деякі дослідники стверджують, що в антів існувала внутрішня торгівля, зовнішня, зокрема з Римом, грошовий обмін з використанням срібних римських монет. За даними візантійських джерел, у ІІІ-ІV ст. формується держава антів, яка успішно протистояла нападам готів протягом ІV ст. З початку VІ ст. анти із спорідненими племенами склали почали наступ на балканські володіння Візантії, з чого власне і розпочалася слов'янська колонізація Балкан. На початку VІІ ст. ім'я антів не згадується у письмових джерелах, натомість виникає нове об'єднання – Русь, ядро

якого співпадало з найбільш розвиненими землями антів.

Наприкінці VI- у VII ст. на теренах сучасної Донеччини розселяються тюркомовні болгари, а у VIII-X ст. донецькі степи заселяють землеробсько-скотарські племена так званої салтівської культури, яка залишила по собі майже 20 пам'ятників. До цієї культури дослідники відносять народи-полукочівники, що мешкали у Подонні та Приазов'ї, поділяючи її на два варіанти: лісостеповий – аланський та степовий – болгарський. Незважаючи на певні розбіжності, економічно вони розвивались однаково, але першому варіанту був притаманний землеробський тип поселень, замки з білокам'яними стінами, катакомбний обряд поховання, другому – кочів'я та ями поховання. Означена культура загинула під навалою наприкінці IX ст. скотарських кочових племен печенігів, на початку XI ст. – торків, і з середини XI ст. – половців.

Печеніги – це союз племен, що утворився у степах за Волгою внаслідок змішування кочівників-тюрків з сарматськими та угро-фінськими племенами, що протягом IX ст. розселилися територією від нижньої Волги до Дунаю. Основою господарювання печенігів було кочове скотарство. Протягом X ст. Русь потерпала від численних навал печенігів, що тривало до 1036 року, коли Ярослав Мудрий поклав край загрози з боку печенігів, розгромивши їх під Києвом. Протягом XI-XII ст. багато печенігів розселили на півдні Київської Русі для охорони її кордонів. У XIII-XIV ст. печеніги, як народ, припинили своє існування, злившись частково з торками, половцями, угорцями, руськими, візантійцями і монголами. Торки, гузи, узи, кочові тюркомовні племена, що відокремились від племінного об'єднання огузів, і до середини XI ст. витіснили печенігів з південно-руських степів. Після поразки у 1060 році від Київських князів торки розселилися на кордонах Київського і Переяславського князівств, поступово переходячи до землеробства та асимілюючись слов'янами. Залишки кочівників-степовиків пізніше злилися з половцями.

Половцями, кипчаками, кіпчаками, куманами називали слов'яни тюркомовний народ, що прийшов з-за Волги у причорноморські і донецькі степи в XI ст. Основою їхнього господарювання було кочове скотарство, але у XII ст. починають відокремлюватися й деякі види ремісництва: ковальство, обробка хутра, чоботарство, виготовлення сідел, луків, одягу та інші. Половці були войовничим народом, що вирізнявся швидкістю нападів, в яких брали участь і жінки, що потребувало відповідної системи фізичної підготовки. Протягом XI ст. вони неодноразово воювали з Київською Руссю, Візантією, Угорщиною. На початку XII ст. київським князям Святополку Ізяславичу та Володимирі Мономаху вдалося здійснити низку переможних походів проти половців, в результаті яких у низов'ї Дону залишилася невелика орда хана Сарчака. Руські князі одружувалися з можливими половчанками, розселяли половців у кордонах Київської Русі, віддавали їм міста та використовували їх як військову силу. У степовій частині басейну Сіверського Дінця у XII ст. виникають половецькі міста. Наприкінці століття слов'яни оселяються поруч і навіть входять до складу цих міст. У 1223 році половці були двічі переможені

монголами, і в результаті монголо-татарської навали частина половців увійшла до складу Золотої Орди, частина ж переселилася в Угорщину, де їм виділили місця проживання та взяли на військову службу. Матеріальним свідством перебування кочівників на теренах Донеччини є майже 40 кам'яних скульптур, а поблизу Ямполья й Яснуватой досліджено поховання печеніга, торка, половця.

Після створення Золотої Орди, її руйнівних походів на Русь територія сучасної Донецької області залишалася мало заселеною майже до середини XVI ст., коли з середини XV ст. значна її частина підпорядковувалася Кримському ханству, заснованому після розпаду Орди та залежному від султанської Туреччини. З другої половини XVI ст. донецькими степами користувались васали кримського хана – ногайці. Загравши північне узбережжя Чорного і Азовського морів, Туреччина являла серйозну загрозу Російській державі, тому з середини XVI ст. уряд започатковує власні прикордонні сторожі на лівому березі Сіверського Дінця з метою спостереження за пересуванням татар степовими шляхами. У 1571 році на півдні вже діяли 73 сторожі, дві з яких – Святогірська і Бахмутська – знаходилися на півночі сучасної Донецької області. З ранньої весни до пізньої осені сторожовики патрулювали лівобережжя і правобережжя Дінця, а також територію на південь від нього вздовж берегів Тора і Бахмутки. За даними Голобуцького В.А., поблизу сторож і на південь від них аж до берегів Азовського моря, на землях, де кочують кримчаки, починають осідати й облаштовуватися у станах і зимівниках втікачі з українських земель, захоплених польською шляхтою, а також втікачі від московських феодалів з Центральної Росії. Відкидаючи феодальну залежність, заселяючи незнайомі місця, вони називають себе козаками.

Незважаючи на буремні події історії краю, свідства перебування різних етносів на теренах Донецької області все ж таки збереглися більшою або меншою мірою. Залишки матеріальної культури різних народів свідчать про взаємний вплив культур, про асиміляційні процеси поглинання однієї культури іншою, про синтез культурних традицій. Щодо духовної культури, то фахівці простежують вплив язичницьких світоглядних уявлень скіфів на світосприйняття стародавніх слов'янських племен. Той факт, що у половецьких містах половці і слов'яни жили поруч, також свідчить на користь синтезу культур і в матеріальній, і в духовній сферах, що не могло не позначитися на системах виховання означених народів. Спосіб життя будь-якого народу визначав його історію, традиції, вірування й обрядовість, мету і засоби виховання підростаючих поколінь, що зберігалися якщо не у письмових пам'ятках, то в усній народній творчості, яка виступає одним із могутніх джерел народної педагогіки.

**Висновки.** У різні історичні епохи і періоди на Донеччині перебували скіфи, сармати з-поза Волги, гуни, авари, болгари, племена, так званої, салтівської культури, печеніги, торки, половці, східні слов'яни, монголо-татари, ногайці. Тільки в середині XVI ст. виникають руські прикордонні сторожі, які засновують українські втікачі від польських панів та переселенці з центральної Росії, які згодом проголосили себе козаками.